



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

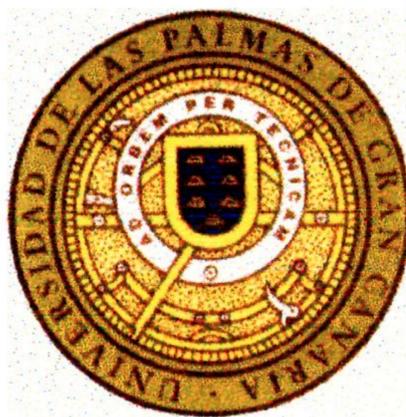
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Evaluación de Capacidades en Educación Superior a través de la
Carpeta: una propuesta práctica desde la asignatura de Didáctica
General de la Titulación de Maestro en la Especialidad de
Educación Primaria**

Carmen Isabel Reyes García

2003



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO
[EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA
CALIDAD EDUCATIVA] 1998/2000

TESIS DOCTORAL

**Evaluación de Capacidades en Educación Superior a través de la
Carpeta: una propuesta práctica desde la asignatura de Didáctica
General de la Titulación de Maestro en la Especialidad de
Educación Primaria**

**Tesis doctoral presentada por Dña. Carmen Isabel Reyes García
bajo la dirección del Dr. Luis Miguel Villar Angulo y la
codirección de la Dra. Josefa Rodríguez Pulido.**

El Director
Dr. Luis Miguel Villar Angulo

La Codirectora
Dra. Josefa Rodríguez Pulido.

La doctorando
Dña. Carmen Isabel Reyes García

Las Palmas de Gran Canaria, a 1 de Mayo de 2003

**D^a. FÁTIMA SOSA MORENO SECRETARIA
DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. DE
LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE
GRAN CANARIA,**

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 20 de mayo de 2003 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "Evaluación de Capacidades en Educación Superior a través de la Carpeta: una propuesta práctica desde la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro en la Especialidad Educación Primaria", presentada por la doctoranda D^a Carmen Isabel Reyes García y dirigida por el Doctor D. Luis Miguel Villar Angulo y por la Doctora D^{ña}. Josefa Rodríguez Pulido.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 21 de mayo de dos mil tres.



A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Quizá sea ésta una de las tareas más difíciles de esta tesis: expresar con palabras mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado y que han estado tan cerca de mí dándome ánimos a lo largo de todo el trabajo. Qué difícil resulta explicar a través del texto los sentimientos de respeto, cariño, amistad, amor, etc. que guardo hacia todas ellas. A pesar de ello intentaré dejar constancia de mi gratitud.

A D. Luis Miguel Villar Angulo, director de esta tesis, por haberme enseñado tanto, por su asesoramiento, por su apoyo, por el cariño que siempre puso en este trabajo y por haberme dedicado parte de su tiempo con tanta amabilidad.

A Dña. Josefa Rodríguez Pulido, directora de esta tesis, su apoyo constante, sus consejos y su cariño han facilitado enormemente el desarrollo de este trabajo.

A D. Luis Mazorra Manrique de Lara por haberme ayudado e iniciado con tanta paciencia en el tratamiento de datos estadísticos en el SPSS.

A D. José Juan Castro Sánchez quién siempre encontró un momento para ayudarme en el tratamiento estadístico de los datos.

A los alumnos de segundo de la Titulación de Maestro de la Especialidad de Educación Primaria de la promoción 1998-2001 quienes de forma anónima han hecho posible la realización de esta tesis.

A mis compañeras y amigas del Departamento con quienes guardo un espacio común lleno de alegría, respeto, cariño, confianza y

admiración, a Fátima por su valentía y por nuestro espacio común en *Las Boticarias*, a Viky por su voluntad y tesón, a Pepa por su competencia organizativa, a Rosa por compartir los trabajos en la mina, a Cristina por ser un modelo de orientación para mí, a Pepi por ser un recurso inagotable y a Arcadia por compartir este viaje.

A mis hermanos Félix Tomás, Milagros, Pino, David y Ayoze por su ayuda directa e indirecta a lo largo de este trabajo y por saber que siempre estarán conmigo.

A mis padres Félix y Carmen por su enorme amor, por confiar en mí incondicionalmente y por enseñarme la importancia de los valores y de la preparación académica.

Por último quiero agradecer a Gara, Héctor y Nono que son los ejes de mi vida por su comprensión en mis ausencias temporales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I. Introducción al problema	11
1. Delimitación etimológica y epistemológica del término Capacidad	13
1.1. Análisis lexicológico	13
1.1.1. El enfoque de competencias	15
1.1.2. De las competencias a la capacidad	25
1.2. Análisis epistemológico	32
1.3. Conceptualización de capacidad	37
2. Origen y evolución de la investigación	40
2.1. Origen y evolución del estudio de la capacidad	40
2.2. La evaluación de las capacidades: la carpeta como instrumento de evaluación alternativa en la Educación Superior	46
3. Importancia de la investigación	56
4. Necesidad de la investigación	88
4.1. Contexto nacional	90
4.1.1. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ante la innovación	93
4.2. Contexto internacional en la innovación	104
4.2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior	112
4.2.2. La reforma del currículum en la Educación Superior	117
5. Declaración de los problemas de la investigación	121
6. Objetivos de la investigación	125
7. Hipótesis de la investigación	134
8. Modelo de investigación	270
8.1. Dimensión teórica del modelo	272
8.2. Elementos del modelo	279

Capítulo II. Metodología	301
1. Sujetos de la investigación	303
2. Espacio institucional de la investigación	308
2.1. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	308
2.1.1. Infraestructura y organización	308
2.1.2. Línea institucional	313
2.1.3. Características generales de los alumnos de la ULPGC	318
2.2. La Facultad de Formación del Profesorado	320
2.3. Plan de estudios de la Titulación de Maestro en Educación Primaria	327
2.3.1. El alumnado de la Titulación: Los alumnos de Educación Primaria	332
2.4. El Departamento de Educación	336
3. Fases de la investigación	339
4. Instrumentos de recogida de datos	349
4.1. El Cuestionario Demográfico de los Estudiantes	349
4.2. Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC)	352
4.2.1. Validación del EDEC	356
4.3. La Carpeta	369
4.3.1. Contenido de la carpeta	370
4.3.2. Evaluación de la carpeta	381
4.3.3. Fiabilidad de la carpeta	385
4.3.3.1. Proceso de homogeneización de las percepciones de los jueces	387
4.3.4. Validez de la carpeta	395
4.3.5. El protocolo de evaluación de la carpeta	399
4.3.5.1. Organización y contenido	400
4.3.5.2. Medición de la carpeta: criterios de evaluación y calificación y guías de evaluación	401
4.3.5.3. Escalas de evaluación de la carpeta	409
4.4. Escala de Evaluación de Capacidades	412
4.4.1. Descripción y construcción de la escala	412
4.4.2. Dimensiones, elementos de contenido y criterios de calificación	416
4.4.3. Fiabilidad de la escala	420
4.4.4. Validez de la escala	420
5. Técnicas de análisis de datos	426

5.1. Análisis estadísticos de la fiabilidad y validez de los instrumentos	426
5.2. Análisis de la concordancia entre los jueces	427
5.3. Análisis estadísticos utilizados en la descripción de los datos	427
5.4. Análisis estadísticos utilizados en el contraste de hipótesis	428

Capítulo III. Resultados **433**

1. Discusión de los hallazgos descriptivos de la evaluación de capacidades a través de la carpeta en Educación Superior	434
1.1. Descripción de las concepciones de la evaluación de la enseñanza de clase antes y después de la introducción de la carpeta	434
1.2. Descripción de la evaluación de las capacidades de las actividades de la carpeta	437
1.3. Descripción de la evaluación de las capacidades de los alumnos a través de la Escala de Evaluación de Capacidades	445
1.4. Resumen de los hallazgos descriptivos	448
2. Discusión de los hallazgos de contraste de hipótesis de la evaluación de capacidades de los alumnos	449
2.1. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del EDEC antes de la innovación	451
2.2. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del EDEC después de la innovación	459
2.3. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del EDEC antes y después de la innovación	467
2.4. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del Protocolo de la carpeta	475
2.5. Diferencias de los alumnos en las dimensiones de la Escala de Evaluación de Capacidades	484
2.6. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del Protocolo de la carpeta y de la Escala de Evaluación de Capacidades	488
3. Conclusiones	491
4. Implicaciones	496
4.1. Implicaciones políticas	496

4.2. Implicaciones profesionales	500
4.3. implicaciones sociales	502
4.4. Implicaciones curriculares	503
4.5. Implicaciones educativas	507
4.6. Implicaciones formativas	513
5. Limitaciones	515

BIBLIOGRAFÍA **523**

APÉNDICES **561**

Apéndice adjunto nº 1 Programa de Didáctica General	563
Apéndice adjunto nº 2 Protocolo de evaluación de la carpeta	579
Apéndice adjunto nº 3 Guías de evaluación	597

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Definición de capacidad (Adaptado del Diccionario de La Real Academia Española)	14
Cuadro 2. FIELD, B y FIELD, T. (1994:11-12). Competencias del Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge para la Formación Inicial de Maestros	19
Cuadro 3. Elementos claves del trabajo del profesor propuestos por el Consejo Nacional para los Estándares de Enseñanza (NPQTL) (Field y Field, 1994:21-22).	21
Cuadro 4. Propuesta de competencias genéricas y cualidades personales (Corominas, 2001)	22
Cuadro 5. Características diferenciadoras entre capacidad y Competencia	32
Cuadro 6. Características de la capacidad	37
Cuadro 7. Características de las pruebas tradicionales de evaluación y de la carpeta como instrumento alternativo	50
Cuadro 8. Hanna (2002: 167) Características de las organizaciones basadas en las competencias que ofrecen títulos y certificaciones	69

Cuadro 9. Información aportada por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Delimitación de la innovación en la UPPGC	99
Cuadro 10. Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Clasificación de proyectos de Innovación	101
Cuadro 11. Huber (1998).Tendencias y cambios necesarios en la Universidad de hoy	112
Cuadro 12. Relación de Edificios, Facultades-Centros y Departamentos por Campus (2002-2003)	310
Cuadro 13. Relación entre los Campos de actuación y los Objetivos del programa institucional	314
Cuadro 14. Distribución de la plantilla Docente por Años	317
Cuadro 15. Plan de estudios de la Diplomatura de Maestro de la especialidad de Educación Primaria	329
Cuadro 16. Áreas y disciplinas de la Diplomatura de Maestro del Departamento de Educación	332
Cuadro 17. Distribución de los alumnos de Magisterio del curso1999-2000	336
Cuadro 18. Propuesta de innovación de la asignatura de Didáctica General	341
Cuadro 19. Cuestionario Demográfico sobre Estudiantes	351
Cuadro 20. Villar (1999: 152-155) Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase	353
Cuadro 21. Clasificación de las actividades de la carpeta. (O.A.= organización de los alumnos, TE= Trabajo en equipo y TI= Trabajo individual)	374
Cuadro 22. Carpeta de los alumnos	382
Cuadro 23. Cambios acentuados en la evaluación(Torrance ,1997)	383
Cuadro 24. Acuerdos de las juezas respecto a los criterios y capacidades de la Escala de Evaluación de las actividades del grupo-clase del protocolo de la carpeta	389
Cuadro 25. Acuerdos de las juezas respecto a los criterios y capacidades de la Escala de Evaluación de Capacidades de las actividades de equipo del protocolo de la carpeta	390
Cuadro 26. Acuerdos de las juezas respecto a los criterios y capacidades de la Escala de Evaluación de Capacidades de las actividades individuales del protocolo de la carpeta	392
Cuadro 27. Guía de evaluación de la actividad de la carpeta <i>Diseño de una investigación</i>	407
Cuadro 28. Escala de Evaluación de Capacidades de las actividades del Grupo-clase del protocolo de la carpeta	409

Cuadro 29. Escala de Evaluación de Capacidades de las Actividades de Equipo del protocolo de la carpeta	410
Cuadro 30. Escala de Evaluación de Capacidades de las Actividades Individuales del protocolo	411
Cuadro 31. Criterios de calificación	418
Cuadro 32. Escala de evaluación de capacidades	419
Cuadro 33. Propósitos de la evaluación (Yorke,1998: 178)	509

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Caracterización de las competencias (Ferrández, 1997:3)	28
Figura 2. Desarrollo de las capacidades y de las competencias (Tejada, 1999:26)	30
Figura 3. Propósitos reconocidos, propósitos no reconocidos, tensiones y usos de la carpeta (Anderson y DeMeulle 1998: 25)	53
Figura 4. Representación empírica del modelo de Investigación	271
Figura 5. Modelo de evaluación de capacidades en la Enseñanza Superior a través de la carpeta	280
Figura 6. Secuencia metodológica de la investigación	339
Figura 7. Cronograma de la investigación	344
Figura 8. Validación del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase	358
Figura 9. Modelo de Diseño Curricular en la Educación Superior	505

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1. Edad de los alumnos	304
Gráfico 2. Domicilio de los alumnos durante las clases	305
Gráfico 3. Horas dedicadas a actividades complementarias	306
Gráfico 4. Aspiraciones futuras	307
Gráfico 5. Frecuencias de los ítems del EDEC	436
Gráfico 6. Frecuencias de los ítems del EDEC 1	439
Gráfico 7. Media de las actividades del grupo clase de la carpeta	441
Gráfico 8. Media de las actividades del equipo de la carpeta	442
Gráfico 9. Media de las actividades individuales de la carpeta	444
Gráfico 10. Frecuencia de los ítems de la escala de evaluación de capacidades	446

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fiabilidad del EDEC	361
Tabla 2. Matriz de componentes rotados	363
Tabla 3. Factor II en la validación del EDEC	364
Tabla 4. Factor II en la validación del EDEC	365
Tabla 5. Factor III en la validación del EDEC	365
Tabla 6. Factor IV en la validación del EDEC	366
Tabla 7. Factor en la validación del EDEC	366
Tabla 8. Factor en la validación del EDEC	367
Tabla 9. Factor VII en la validación del EDEC	367
Tabla 10. Factor VIII en la validación del EDEC	367
Tabla 11. Factor IX en la validación del EDEC	368
Tabla 12. Factor X en la validación del EDEC	368
Tabla 13. Diferencia de medias de las juezas de la carpeta	394
Tabla 14. Diferencia de medias relacionadas de las juezas de la carpeta	394
Tabla 15. Valores del <i>Coefficiente de Crombach</i>	421
Tabla 16. Matriz de componentes rotados de la escala	423
Tabla 17. Factor I de la Escala de Evaluación de Capacidades	424
Tabla 18. Factor II de la Escala de Evaluación de Capacidades	424
Tabla 19. Factor III de la Escala de Evaluación de Capacidades	424
Tabla 20. Factor IV de la Escala de Evaluación de Capacidades	425
Tabla 21. Factor V de la Escala de Evaluación de Capacidades	425
Tabla 22. Factor VI de la Escala de Evaluación de Capacidades	426
Tabla 23. Frecuencias de los ítems del EDEC antes de la aplicación de la carpeta	435
Tabla 24. Frecuencias de los ítems del EDEC después de la aplicación de la carpeta	438
Tabla 25. Puntuaciones medias de las actividades del grupo clase de la carpeta	440
Tabla 26. Puntuaciones medias de las actividades de equipo individuales de la carpeta	443
Tabla 27. Puntuaciones medias de las actividades individuales de la carpeta	444
Tabla 28. Puntuaciones medias de las Capacidades en la Escala de Evaluación de Capacidades	445

Tabla 29. Frecuencia de los ítems de la escala de evaluación de capacidades	447
Tabla 30. Prueba de U de Mann-Whitney para las diferencias de los alumnos de las dimensiones del EDEC en función de las variables seleccionadas antes de la innovación curricular de la carpeta	452
Tabla 31. <i>Prueba de U de Mann-Whitney</i> para las diferencias de los alumnos de las dimensiones del EDEC en función de las variables seleccionadas después de realizar de la innovación curricular de la carpeta	460
Tabla 32. <i>Prueba de Wilcoxon</i> para muestras relacionadas para las diferencias de los alumnos en las dimensiones del EDEC antes y después de haber realizado la innovación curricular de la carpeta	468
Tabla 33. <i>Prueba U de Mann-Whitney</i> para las diferencias en las dimensiones del protocolo de la carpeta agrupados en función de las variables demográficas y sociológicas seleccionadas	475
Tabla 34. <i>Prueba de U de Mann-Whitney</i> para las diferencias de los alumnos en las dimensiones de la Escala de Evaluación de Capacidades agrupados en función de las variables seleccionadas	485
Tabla 35. <i>Prueba de Wilcoxon</i> para las diferencias entre las dimensiones del protocolo de la carpeta y de la E.E.C.	488

ÍNDICE DEL APÉNDICE COMPLEMENTARIO Nº 4. CARPETA DE ACTIVIDADES DEL GRUPO-CLASE Y ACTIVIDADES DE EQUIPO I

<i>Descripción de las actividades del grupo clase</i>	2
Juego de simulación	3
Diseño de una escala de comunicación sencilla	4
Adaptación de un cuestionario de evaluación de grupo	5
<i>Descripción de las actividades de equipo I</i>	8
Diseño de una investigación sencilla de algún tema de la materia	9
Secuenciación de contenidos	447
Globalización de contenidos	463
Diseño de una escala de observación	479

ÍNDICE DEL APÉNDICE COMPLEMENTARIO Nº 4. CARPETA DE ACTIVIDADES DE EQUIPO II

<i>Descripción de las actividades de equipo II</i>	1
Diseño de una unidad didáctica	2
Autoevaluación de grupos	80

ÍNDICE DEL APÉNDICE COMPLEMENTARIO Nº 4. CARPETA ACTIVIDADES INDIVIDUALES I

<i>Descripción de las actividades</i>	1
Caso nº 1	3
Caso nº 2	22
Caso nº 3	40
Caso nº 4	56
Caso nº 5	82
Caso nº 6	96
Caso nº 7	118
Caso nº 8	135
Caso nº 9	154
Caso nº 10	178
Caso nº 11	198
Caso nº 12	210
Caso nº 13	236
Caso nº 14	251
Caso nº 15	261
Caso nº 16	280
Caso nº 17	299
Caso nº 18	325
Caso nº 19	342
Caso nº 20	364
Caso nº 21	382
Caso nº 22	395
Caso nº 23	415

ÍNDICE DEL APÉNDICE COMPLEMENTARIO Nº 4. CARPETA ACTIVIDADES INDIVIDUALES II

Caso nº 24	436
Caso nº 25	456
Caso nº 26	472
Caso nº 27	488
Caso nº 28	501
Caso nº 29	528
Caso nº 30	549
Caso nº 31	567
Caso nº 32	584
Caso nº 33	606
Caso nº 34	628
Caso nº 35	642
Caso nº 36	658
Caso nº 37	678
Caso nº 38	688
Caso nº 39	702
Caso nº 40	721
Caso nº 41	739
Caso nº 42	757

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO Nº 1 Frecuencias de la muestra	1
ANEXO Nº 2 El inventario de evaluación de la enseñanza de clase: fiabilidad y validez	9
ANEXO Nº 3 Análisis de la concordancia de las juezas	14
ANEXO Nº 4 La escala de evaluación de capacidades	17
ANEXO Nº 5 Datos descriptivos	22
ANEXO Nº 6 Datos paramétricos	28

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años la Educación Superior constituye uno de los temas más controvertidos; nos encontramos en un momento en que los gobiernos de muchos países, así como diferentes instituciones y colectivos de carácter nacional e internacional se están dedicando a estudiar las medidas que son necesarias para adaptar la Educación Superior a la sociedad actual caracterizada por la globalización de las economías y de la información, las nuevas tecnologías y cambios rápidos en general.

Paradójicamente desde la Educación Superior no se han producido numerosas publicaciones e investigaciones en las que se hable de la Universidad desde dentro. Por ello uno de los campos menos desarrollados en la investigación didáctica es la enseñanza universitaria.

Este trabajo desarrolla un estudio desde el seno de la Universidad atendiendo a uno de los problemas más preocupantes en la Educación Superior: la formación. Con esta perspectiva hemos partido de nuestro entorno profesional: la docencia en Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en la Titulación de Maestro de la Especialidad de Educación Primaria en la asignatura de Didáctica General. A partir de ello ha sido nuestro principal objetivo el mejorar la calidad de la formación de los estudiantes a través de la introducción de una innovación: la evaluación de capacidades a través de la carpeta. Esta innovación supone una reconceptualización en el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, que implica, a su vez, la incorporación de dos cambios o modificaciones sustanciales. Por una parte, introducir las capacidades como referente principal del currículo de la materia y, en segundo, lugar, evaluarlas a través de un instrumento de evaluación alternativo, la carpeta.

En Educación han existido y existen diferentes enfoques, paradigmas o tradiciones en la investigación. Estos enfoques podemos

reducirlo a dos: el enfoque cuantitativo frente al enfoque cualitativo. Sin embargo, en la actualidad se producen posturas menos antagónicas que entienden que ambos planteamientos pueden ser complementarios. Hoy en día, la investigación en Educación acepta la variedad de métodos y estrategias para responder a los problemas que la investigación plantea.

Resulta difícil encasillar esta investigación dentro de un enfoque determinado puesto que hemos combinado metodologías que nos han proporcionado información válida y fiable sobre los diferentes y complejos problemas que se analizan en esta investigación. Por ello, consideramos que, por una parte, está marcada por un fuerte enfoque cuantitativo debido a la utilización de ciertos instrumentos -el cuestionario o la escala de evaluación- o bien, por el análisis cuantitativo de los datos. Sin embargo, por otra parte, también hay que considerar el uso de planteamientos cualitativos al usar instrumentos como la carpeta que supone un análisis de documentos, o bien la combinación de métodos y fuentes de investigación para asegurar la consistencia de los resultados.

Por esta razón, hemos preferido no autodefinirnos voluntariamente dentro de ninguno de estos enfoques sino que sean las personas que se asomen a este estudio, las que con sus juicios y argumentos sitúen el trabajo donde consideren.

Seleccionar las cuestiones de esta investigación -las capacidades y la evaluación- fue el resultado de nuestra propia práctica profesional en la Universidad. Desde hacía tiempo nos planteábamos de qué forma se podría diseñar un currículo que mejorara la formación de los estudiantes, la cual está muy mediatizada por unos planes de estudios sin objetivos, cargados de materias troncales y de contenidos puramente academicista que no responden a la formación que requiere la práctica real un maestro.

Por otro lado, la formación y la evaluación además de ser uno de los temas más importantes en la enseñanza, siempre han constituido uno

de los temas preferidos dentro de nuestro campo de trabajo de ahí que algunos de nuestros trabajos vayan en esa línea.

Además, en aquellos momentos iniciales en los que comenzábamos esta tesis, también nos preocupaba la coordinación entre la educación del Bachillerato y la Universidad. Estábamos convencidos de que basar el currículo en capacidades ayudaría a conectar ambos currículos. Sin embargo, en la actualidad, con la Ley de Calidad en la mano, ya no lo tenemos tan claro al volver este texto legal a situarse en planteamientos academicistas respecto a los objetivos de las materias y olvidarse de las capacidades como elementos aglutinador del currículo.

Esta investigación se desarrolló a lo largo de diferentes momentos o fases que resultan difícil de describir de forma lineal debido a que en algunos momentos muchas de las tareas que comprendían una fase determinada, se combinaban con las de otra fase, existiendo momentos de avances y de retrocesos.

En todo caso, podemos decir que, en la primera fase nos dedicamos fundamentalmente a la selección del grupo de alumnos en el que íbamos a introducir la innovación. En esta etapa, además de seleccionar a los alumnos también negociamos y aprobamos con ellos el programa de la asignatura. Luego pasamos a otra fase que fue la del desarrollo de la carpeta que duró un curso académico. Durante este tiempo simultaneábamos la lectura de fuentes bibliográficas, la selección de actividades, la aplicación de instrumentos de recogida de datos, iniciábamos el análisis de algunos datos, etc. En la tercera fase básicamente elaboramos el protocolo de evaluación de la carpeta, trabajamos con las juezas del protocolo y analizamos los datos. Después de este intervalo ha habido un periodo de tiempo que hemos ocupado fundamentalmente a la elaboración de este informe que como se observa tiene tres grandes capítulos.

El primero *-Introducción al problema-* comienza nuestro posicionamiento frente a los grandes tópicos de esta tesis: las capacidades y la carpeta. Continúa señalando la necesidad de la investigación desde diferentes ámbitos y la importancia de esta innovación desde diversos contextos. Luego aborda los problemas, cuestiones e hipótesis que se plantean en este trabajo y finaliza el capítulo proponiendo nuestro modelo de investigación desde la asignatura de Didáctica General del título de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria.

El segundo capítulo *-Metodología-* aborda los procedimientos utilizados en esta investigación. En el tercero y último *-Los resultados-* se presentan los hallazgos encontrados en este trabajo. También se aportan *las conclusiones, las implicaciones que este estudio puede aportar en el futuro y las limitaciones* que se produjeron a lo largo del proceso de investigación.

Antes de finalizar esta introducción nos gustaría precisar dos términos que en esta investigación se utilizan de forma constante. Nos referimos a Educación Superior y a Universidad. Entendemos que se trata de dos términos con significados diferentes, a pesar de que en ocasiones muchos autores, incluso en alguna ocasión nosotros, los utilizamos como sinónimos.

Las Universidades son una parte del sistema educativo de Educación Superior en la mayoría de los países (Van der Molen, 1996). Desde siempre la Universidad se ha ocupado de la formación de profesionales unido al desarrollo de la cultura y la investigación. Sin embargo, la Educación Superior es un término más amplio que además de las universidades abarca una serie de instituciones que asumen una serie de obligaciones sociales o de servicio, entre las que destaca, como sector más amplio, la Formación Continua.

Éste es uno de los motivos por los cuales, en general, hemos optado por utilizar voluntariamente el término Educación Superior ya que abarca tanto la formación inicial como la formación continua de profesionales. Por otra parte, consideramos que los debates internacionales actuales se centran en la Educación Superior en su conjunto. Además, los planteamientos que realizamos en esta investigación son aplicables no sólo en nuestro contexto universitario sino que pueden extenderse a lo que hemos denominado como Educación Superior.

Sin embargo, algunos autores como Rothblatt y Wittrock (1996) opinan que en la actualidad existe una tensión entre Universidades y Educación Superior ya que, la primera tiene una herencia cultural con aspiraciones idealistas, espirituales y nobles y, la segunda tiene un conjunto de creencias diferentes que ha empujado a la Universidad a asumir una serie de obligaciones sociales. En general, se piensa que la Educación Superior se ha dirigido fundamentalmente a la formación de profesionales. Nosotros aunque pueda resultar utópico creemos que ambos objetivos pueden estar presente o ser complementarios. La ponderación hacia uno u otro objetivo dependerá del asunto que se esté tratando de formular.

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

1. Delimitación etimológica y epistemológica del término capacidad
 - 1.1. Análisis lexicológico
 - 1.1.1. El enfoque de las competencias
 - 1.1.2. De las competencias a la capacidad
 - 1.2. Análisis epistemológico
 - 1.3. Conceptualización de capacidad
2. Origen y evolución de la investigación
 - 2.1. Origen y evolución del estudio de la capacidad
 - 2.2. La evaluación de las capacidades: La carpeta como instrumento de evaluación alternativa en la Educación Superior
3. Importancia de la investigación
4. Necesidad de la investigación
 - 4.1. Contexto nacional
 - 4.1.1. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ante la innovación
 - 4.2. Contexto internacional en la innovación
 - 4.2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior
 - 4.2.2. La reforma del currículum Educación Superior
5. Declaración de los problemas de la investigación
6. Objetivos de la investigación
7. Hipótesis de la investigación
8. Modelo de investigación
 - 8.1. Dimensión teórica del modelo
 - 8.2. Elementos del modelo

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

El tema de nuestra investigación es: "Evaluación de capacidades en Educación Superior a través de la carpeta en la asignatura de Didáctica General en la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria". Por ello, consideramos necesario empezar este capítulo conceptualizando el término "capacidad", teniendo en cuenta la confusión y ambigüedad que existe generalmente al utilizarlo. Primero lo analizaremos etimológicamente, y posteriormente lo confrontaremos al vocablo "competencia" con el que guarda ciertas semejanzas y suele ser confundida. Después, estudiaremos su significado desde otros campos del saber y finalizaremos el primer apartado ofreciendo nuestra propia conceptualización.

Luego, realizaremos un análisis histórico sobre el origen del estudio de las capacidades, indagando el desarrollo de las capacidades en la Educación Superior y estableciendo como marco de referencia de las mismas la iniciativa británica denominada *Higher Education for Capability* orientada al cambio en el diseño y desarrollo del currículo en Educación Superior. También investigaremos la evaluación de capacidades y el uso de la carpeta como instrumento de evaluación alternativa, revisando su utilización en diferentes experiencias y proponiéndola como instrumento adecuado para la evaluación de capacidades en la Educación Superior.

Asimismo, examinaremos las actuales necesidades de cambio o innovación en la Educación Superior desde diferentes ámbitos: político, profesional, social, curricular y educativo, describiendo en cada uno de ellos las posibles aportaciones que esta investigación puede generar.

Más tarde, profundizaremos en los cambios que son necesarios desarrollar para que la Universidad se adecue a las características de la Educación Superior en la actualidad; primero, partiendo del contexto nacional donde destacaremos la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en particular y, en segundo lugar, desde un contexto internacional, subrayando la importancia de las actuales directrices europeas en materia de Educación Superior. En último lugar, examinaremos la reforma del curriculum en Educación Superior.

Llegados a este punto, señalaremos los problemas a los que pretendemos dar respuesta en este trabajo, seguidamente expondremos cuál es la meta y cuáles son los objetivos que se derivan de dichos problemas y, a raíz de los cuáles, se originan las hipótesis propuestas en esta investigación. Después se establecen las seis hipótesis de la investigación, planteadas en primer lugar, partiendo de una argumentación racional y, en segundo lugar, desde una argumentación empírica. Finalmente, presentaremos el modelo de nuestra investigación, abordando su dimensión teórica y práctica.

1. DELIMITACIÓN ETIMOLÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA DEL TÉRMINO CAPACIDAD

A la hora de definir el término de capacidad nos hemos encontrado con una tarea compleja, ya que aunque resulta ser abundante su utilización en diversos campos: psicológico, pedagógico, laboral, social, etcétera. Sin embargo, y contrariamente, también se observa que son pocos los autores que lo conceptualizan de forma seria o rigurosa.

En general, hemos apreciado que dicho término no es unívoco; aparecen diferentes significados, que son utilizados desde diferentes campos o ámbitos de estudio o incluso dentro de uno mismo. Por todo ello, podemos decir que existe una indefinición o confusión en su uso. A esta dificultad hay que añadirle que existen otros conceptos como competencia, habilidad, destreza, etcétera, con los cuales se le identifica o confunde.

Para conceptualizar el término, nos parece conveniente partir del análisis lexicológico, para luego diferenciarlo del concepto competencia, señalando las diferencias y similitudes entre éste y capacidad, después analizarlo desde diversos campos de estudios y, por último, proponer una definición identificando las características que presenta la capacidad desde nuestra perspectiva.

1.1. ANÁLISIS LEXICOLÓGICO

Desde el punto de vista etimológico el término capacidad viene del sustantivo latino *capacitas-atis* (capacidad, anchura, aptitud para) y dentro de la familia léxica, es en el siglo XV cuando encontramos por primera vez “capaz” (que tiene mucha cabida, de ahí por ejemplo capazo) (Blánquez, 1985).

Por lo tanto, desde antiguo la palabra capacidad presenta dos significados. Por un lado, viene a significar capacidad, anchura, extensión, amplitud en el sentido de hacer mensurable la materia; y por otro, se refiere a aptitud y en especial, a la aptitud legal para suceder o heredar, es decir, y en un sentido netamente abstracto (por oposición al primero), virtud de alguien para hacer algo en lo cual es competente.

Si accedemos al Diccionario de la Real Academia Española para clarificar más dicha acepción, nos encontramos esos tres significados originales pero además se le han añadido otros (cuadro nº 1).

Capacidad	<ul style="list-style-type: none">• <i>Propiedad de una cosa de contener otras dentro de ciertos límites</i>• <i>Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo</i>• <i>Oportunidad, lugar o medio para ejecutar alguna cosa</i>• <i>Aptitud legal para ser sujeto de derechos y obligaciones, o facultad más o menos amplia de realizar actos válidos y eficaces en derecho</i>• <i>Referido a un condensador eléctrico, cociente que resulta de dividir la carga de una de las armaduras por la diferencia del potencial existente entre ambas cuando es despreciable la influencia de cualquier otro conductor.</i>
------------------	---

Cuadro nº 1. Definición de capacidad (Adaptado del Diccionario de la Real Academia Española)

En consecuencia, hemos observado que la capacidad, desde su origen hasta la actualidad, es un término polisémico.

Realizado el análisis etimológico, podemos afirmar que, la capacidad viene a ser la aptitud entendida de manera amplia de tal forma, que ésta tiene la propiedad de contener a otras. De ahí que, que como primera aproximación al término, concebimos que, hace referencia a una aptitud amplia, estando presente los dos significados originales, por un lado, la aptitud para hacer algo y, por otro, al ser amplia quiere decir que, la capacidad contiene otros talentos o aptitudes.

1.1.1. EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS

En este caso, tampoco es fácil acotar el término competencia, debido entre otros motivos a *“los vaivenes habidos en su concreción desde lo psicológico, pedagógico, lo social, etc.”* (Tejada, 1999a: 20), dada la conceptualización planteada desde diferentes enfoques y la ambigüedad y proximidad de dicho término con otros como capacidad, destreza, habilidad, etc.

Al margen de estas dificultades, nosotros intentaremos clarificar el término realizando un breve repaso de su origen así como de las diferentes conceptualizaciones y su evolución desde diversos campos de estudio.

Para adentrarnos en el presente epígrafe utilizaremos el hilo conductor que presentan Marchena y Reyes (2002) en relación al origen de las competencias.

Según algunos autores las competencias surgen en el ámbito laboral o empresarial (Bunk, 1994; Levy-Leboyer, 1997; Guerrero, 1998; Tejada, 1999a y b). Desde este ámbito se trata el origen tanto desde fuentes teóricas (Bunk, 1994) como desde fuentes pragmáticas (Guerrero, 1998). En este segundo sentido es donde mayoritariamente, parece ser se posicionan algunos de los expertos citados anteriormente. Desde este sentido práctico se habla de la importancia de las competencias en la formación y el empleo.

En el ámbito de la empresa, este enfoque es denominado “gestión de competencias” (Levy-Leboyer, 1997) y trata de formar trabajadores competentes, es decir capaces de realizar tareas concretas y evaluables en determinados entornos económicos.

Sin embargo, no pretendemos analizar en este trabajo la importancia de este modelo en el ámbito empresarial sino demostrar cómo éste se ha extendido a otros ámbitos.

Durante muchos años la formación y entrenamiento del profesorado ha estado dominada por el modelo basado en las competencias. Aproximadamente en los años setenta aparece con ímpetu la psicología cognitiva, y a pesar de esto, este paradigma siguió existiendo con fuerza hasta la década de los ochenta. Este modelo deriva de la ciencia positiva y estudia las destrezas del profesor que se relacionan con el aprendizaje.

Sin embargo, esta conceptualización inicial del término competencia que venía a significar actuación, destreza, ha ido variando a otros planteamientos más amplios. Este cambio en la conceptualización de la competencia ha estado motivado por las diferentes tradiciones que sostienen dichos significados.

Siguiendo a Eraut (1994) podemos encontrar diferentes tradiciones acerca de la formación basada en el desarrollo de competencias:

1º) *Tradicón del entrenamiento basado en la competencia:* Deriva del enfoque conductista y partiendo del análisis de tareas, realiza una observación estructurada desarrollando competencias y elaborando normas de actuación a partir de ellas.

2º) *Aproximación genérica a la competencia:* Completa y contrasta el modelo anterior, ya que propone el desarrollo de una serie de cualidades personales (Moral, 1998: 87) habla de "*competencia como desarrollo de capacidades de confianza personal, poder de socialización, adaptabilidad, objetividad, iniciativa, persistencia, creatividad, habilidad*

de planificación, liderazgo, habilidades de influencias, diagnóstico interpersonal, responsabilidad”.

3º) *Constructos cognitivos de competencia*: Desde esta tradición se ha formado a los profesores para desarrollar destrezas de orden superior para aprendizajes afectivos (Villar, 1986; Perlberg, 1988). Cruickshank y Metcalf (1990) afirman que el entrenamiento de profesores es mucho más que simples destrezas de conductas motoras y que existe una necesidad de establecer que las destrezas de enseñanza son principalmente afectivas e intelectuales además de motoras.

La psicología cognitiva distingue entre competencia (lo que una persona conoce y puede hacer) y ejecución (lo que una persona hace actualmente bajo unas circunstancias existentes).

“La competencia abarca la estructura del conocimiento y de las habilidades, mientras que la ejecuciones reduce a los procesos para acceder y utilizar esas estructuras afectados por factores afectivos y motivacionales que influyen en la última respuesta. De esta forma se llega a concebir la competencia como algo que abarca la estructura del conocimiento de los sujetos” (Moral, 1998: 87).

Sin embargo, en general este tipo de estudios ha recibido numerosas críticas al concentrarse exclusivamente en la conducta del profesor, olvidando otros aspectos importantes como la adquisición del conocimiento o el procedimiento de la información además, presupone que el profesor que adquiere tales destrezas sabrá luego aplicarlas en diferentes contextos y situaciones. Los distintos investigadores no se han puesto de acuerdo en cuanto al número de competencias necesarias para la formación del profesorado (Leonard y Utz, 1979; Houston, 1988; McNergmey y otros, 1988). Otra de las críticas recibidas ha sido el elevado coste que supone la elaboración y puesta en práctica de los programas de formación.

A pesar de todas las críticas que se han planteado a este modelo, podemos observar que la mayor parte de las investigaciones realizadas en el campo de la Formación del Profesorado, han estado centradas en los modelos de competencias: conductista, procesual y cognitiva (Reynolds y Salters, 1995). Incluso, se aprecia como últimamente ha vuelto a resurgir un movimiento centrado en las competencias en Inglaterra, Gales (McNamara, 1992) y Australia (Field, 1994).

También en nuestro país se empieza a observar un acercamiento a esta aproximación desde todos los niveles educativos: en la enseñanza obligatoria, en la Enseñanza Superior y, desde la Formación Profesional, no podemos olvidar que este enfoque es el que regula todos los módulos profesionales diseñadas por la LOGSE (De la Torre, 1993; Guerrero, 1998; Martín, 1999). Además, este modelo es el que se desarrolla en la Unión Europea unificando los sistemas de cualificación profesional y homogeneizando titulaciones (Guerrero, 1998).

Por lo tanto, este resurgir de las competencias va más allá del mundo académico y, como vemos, llega al mundo del trabajo, constituyendo un elemento clave en la gestión empresarial de recursos humanos.

Actualmente, el término competencia no significa algo estático que se aprende en un curso de formación sino, algo que se deberá poner en práctica a lo largo de la carrera profesional docente (McNamara, 1992). Otra definición en esta línea la ofrece Field (1994: 8) para quien significa *"Los tipos de destrezas, conocimiento y actitudes que formarán la base de una practica profesional efectiva"*.

Para esta autora una de las ventajas de este enfoque es que a través de esta lista de competencias para los profesores principiantes, se hace público la naturaleza de las tareas de la enseñanza, se abre a escrutinio la práctica de los profesores a través de la lista. Considera que

en una era donde el control por la calidad tiene mucha importancia, este enfoque puede ser una ventaja para el empresario, los alumnos y los profesores.

También propone varias listas de competencias producidas por los cuerpos del gobierno británico entre los años 1990-92. En ellas se plantean competencias genéricas que implican: "*Habilidades y competencias a aplicar en todos los grupos y contextos, a todos los niveles y a todos los modos de enseñanza* (Field, 1994, 10-11).

Entre otras clasificaciones que cita, presentaremos la lista de competencias genéricas del Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge para la formación inicial de maestros (cuadro nº 2).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones con los alumnos (tanto en el contexto de enseñanza como en el desarrollo personal) 2. Conocimiento de la materia (competencia de los estudiantes en su campo de conocimiento) 3. Planificación (preparar lecciones individuales y unidades del curriculum) 4. Dirección de la clase (organizar los entornos de aprendizaje) 5. Comunicación 6. Valoración (Valoración, registro e interpretación de las realizaciones de los alumnos) 7. Reflexionar sobre la práctica (evaluar sobre su propia enseñanza y modificar su practica profesional) 8. Profesionalidad (Establecimiento y mantenimiento de estándares apropiados de la conducta profesional) 9. Cualidades personales |
|--|

Cuadro nº.2. FIELD, B y FIELD, T. (1994:11-12). Competencias del Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge para la Formación Inicial de Maestros

Sin embargo, podemos cuestionarnos la dificultad que plantea esta definición puesto que la enseñanza es un proceso complejo en el

que no se pueden hacer juicios razonables sobre el talento de un profesor, de sus competencias, sin tener en cuenta el contexto social, las características individuales del profesor y la naturaleza de los estudiantes que van a ser enseñados. Hay que considerar que también existen competencias específicas en las áreas de contenidos del *curriculum* que actualmente están siendo investigado por especialistas en contenidos. Recientemente la línea 2 del *Proyecto Tunnicliffe*, organizado en Espacio Europeo de Educación Superior ha finalizado un trabajo de investigación donde han estudiado las competencias específicas de diferentes titulaciones de una serie de universidades europeas. Anterior a este proyecto fue el *Proyecto Tunnicliffe* línea 1 cuyo objetivo era descubrir las competencias generales que deben aprender los alumnos universitarios de cualquier titulación.

Otra de las dificultades que manifiesta es que si las competencias no pueden ser demostradas difícilmente podrán ser medidas. Por ello Field (1994) propone un modelo alternativo de competencias que es el proyecto australiano llamado "El Desarrollo de Estándares Nacionales de Competencias para la Enseñanza". En este trabajo se reconoce que la enseñanza es una actividad compleja, que implica constantemente hacer elecciones, toma de decisiones, solución de problemas individuales y ejercicios de juicio. Por ello, las competencias no quedarían nunca totalmente cerradas y presenta como propuesta la descripción de claves y elementos esenciales del trabajo del profesor, en lugar de un listín de atributos del profesor.

Estos elementos están constituidos por cinco bloques y cada uno de ellos contiene una serie de elementos y criterios de ejecución (cuadro nº3).

El éxito del modelo de desarrollo de competencias llega hasta tal punto que ha dominado los programas de formación del profesorado durante buena parte de la segunda mitad del siglo XX (Tom, 1992).

También en nuestro país se afirma que dicho modelo predomina en los programas de formación del profesorado (De Vicente, Moral y Pérez, 1993).

Bloques	Elementos y criterios de ejecución
<i>Práctica de enseñanza</i>	Conoce el contexto y puede justificar su valor Conoce y usa un amplio rango de estrategias de enseñanza Estructura las tareas de aprendizaje efectivamente Demuestra flexibilidad y responsabilidad
<i>Necesidades de los estudiantes</i>	Comprende cómo los estudiantes se desarrollan y aprenden Reconoce y responde a las diferencias individuales Fomenta el aprendizaje independiente Cree que todos los estudiantes tienen derecho a aprender Toma parte para eliminar la discriminación y persecución
<i>Relaciones</i>	Desarrolla relaciones positivas con los estudiantes Establece y mantiene expectativas claras Dirige la conducta del alumno firmemente y consistentemente Trabaja colaborativamente con otros profesores Se comunica efectivamente con otros padres
<i>Planificación y evaluación</i>	Planifica un programa de aprendizaje comprensivo Conoce y usa un amplio rango de estrategias de evaluación Dirige el progreso del estudiante y proporciona feedback del progreso Informa del progreso de los estudiantes a los padres Revisa la efectividad de la enseñanza y del programa de aprendizaje
<i>Responsabilidades profesionales</i>	Contribuye al desarrollo de la escuela Conoce el marco de las leyes y regulaciones que afectan a su trabajo Se esfuerza por mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje Continúa su desarrollo profesional

Cuadro nº3. Elementos claves del trabajo del profesor propuestos por el Consejo Nacional para los Estándares de Enseñanza (NPQTL) (Field y Field, 1994:21-22).

Recientemente son muchos los que en nuestro país defienden el enfoque de las competencias en la Educación Superior (De La Torre y Barrios, 2000; Corominas, 2001; Domínguez, 2002; Zabalza, 2002).

A continuación, presentaremos la propuesta de Corominas (2001) en el cuadro nº.4 donde señala no sólo competencias genéricas, sino también las cualidades personales que se deben añadir a la acción educativa universitaria con el objetivo de ayudar a la incorporación de los universitarios al mundo laboral.

COMPETENCIAS GENÉRICAS
Planificación, organización y gestión <ul style="list-style-type: none">• Distribución del tiempo. Ordenar actividades o tareas a realizar según la importancia otorgada. Priorizar demandas. Establecer plazos, organizar agenda y horarios para realizar tareas sin malgastar tiempo.• Administración y gestión de dinero: Preparar presupuestos, estimar costos, gestionar gastos, diseñar estrategias de ahorro
Creatividad <ul style="list-style-type: none">• Tener imaginación, saber combinar ideas o informaciones de manera original• Crear enfoques innovadores para tratar de encontrar repuestas a cuestiones o situaciones complejas
Toma de decisiones y resolución de problemas <ul style="list-style-type: none">• Saber tomar decisiones en las que se equilibre la racionalidad con la intuición• Solución de problemas: Saber clarificar el problema, analizar las causas, identificar alternativas de solución, seleccionar la más idónea y evaluar la efectividad de la solución adoptada
Selección y uso de la información <ul style="list-style-type: none">• Obtención de información relevante: conocer las fuentes donde conseguir la información (oral, escrita, gráfica, etc.) que precisamos. Evaluar y seleccionar la información que nos es apropiada• Saber clasificar y archivar información disponible para facilitar un fácil acceso cuando necesitemos recuperarla• Saber seleccionar la mejor manera de transmitir información: uso del canal idóneo (oral, escrito, pictórico, etc.), escoger el formato de presentación más conveniente, etc.
Habilidades de pensamiento <ul style="list-style-type: none">• Utilizar de manera efectiva los procesos mentales de comparación, contraste y clasificación que se basan en la identificación de semejanzas y diferencias.• Juzgar la validez o consistencia de los argumentos con que se defiende una postura. Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías

Cont.. COMPETENCIAS GENÉRICAS
<p>Compresión de sistemas (<i>Sistema: Conjunto de elementos o unidades interdependencias diseñado para actuar conjuntamente y conseguir un propósito específico.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compresión de sistemas sociales: Conocer los códigos de funcionamiento-formales o informales- y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresa, institución, asociación, etc.) y actuar correctamente en su seno • Compresión de sistemas tecnológicos: Comprender las diferencias partes de un sistema tecnológicos (motor, mecanismo o aparato, proceso de fabricación, etc.) y la interacción entre las partes
<p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber expresarse con claridad en la redacción de escritos o informes y en conversaciones o debates, además cuando el estilo de lenguaje al interlocutor o al auditorio • Ser capaz de hablar en público acompañando el mensaje oral de los oportunos recursos no verbales (gesticulación, postura, etc.)
<p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presidir una reunión: Evitar digresiones en las intervenciones o enfrentamientos. Hacer que se respeten los turnos de opinión, de réplica y contrarréplica • Asumir papeles en que se actúa influyendo en los demás: actuar como líder, guía, supervisor, director, etc.
<p>Relación interpersonal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y respetar las opiniones de los otros. Actitud empática de <saberse poner en el lugar del otro> • Entenderse bien con personas de procedencia cultural diversa: Trabajar bien con personas de etnia, religión, cultura o formación educativa diferente. Reconocer sus problemas y respetar sus derechos
<p>Trabajos en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación como miembro de un equipo: Aportar ideas, sugerencias y esfuerzo al proyecto de grupo. Hacerse propios los objetivos definidos por el grupo y compartir las tareas necesarias para alcanzarlos. Participación en reuniones de grupos: Saber escuchar y saber hacer uso de la palabra oportunamente con intervenciones positivas y constructivas

CUALIDADES PERSONALES	
Autodirección y autoformación	Disponibilidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida..Orientación hacia la calidad: Sentirse orgulloso/sa de hacer las cosas bien <ul style="list-style-type: none"> • Estar al día en el conocimiento de las innovaciones del propio campo profesional y saber analizar las tendencias de futuro.
Autopromoción.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias para promocionarse.<Saberse vender>.Ofrecer una imagen positiva: Procurar ofrecer un buen aspecto o apariencia personal (vestir apropiadamente, ser esmerado y cuidadoso, trato cortés, etc)
Adaptabilidad al cambio	<ul style="list-style-type: none"> • No temer los cambios. Flexibilidad para adaptarse a nuevas circunstancias, situaciones u organizaciones.Modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surjan dificultades, nuevas informaciones o cambios en el entorno.
	<ul style="list-style-type: none"> • Buena autoestima. Confianza en sí mismo/a.
	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuirse la parte justa en los éxitos o fracasos: Considerar que son consecuencia de las propias decisiones y actuaciones (apropiadas o erróneas).
	<ul style="list-style-type: none"> • Aserividad: Ser positivo/a evitando tanto la sumisión como la agresividad. No adoptar actitudes defensivas ni violentas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Control del estrés: Saber soportar la reacción física y mental generada por determinados acontecimientos o situaciones.
	<ul style="list-style-type: none"> • Honestidad, integridad, comportamiento ético. Coherencia entre <lo que se dice> y <lo que se hace>.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ser una persona responsable, formal, en quien se puede confiar
	<ul style="list-style-type: none"> • Persistencia, constancia: Implicarse y dedicar el esfuerzo necesario en la ejecución de una tarea hasta haberla completado satisfactoriamente

Cuadro nº4. Propuesta de competencias genéricas y cualidades personales (Corominas, 2001).

Como resumen a esta exposición, nos gustaría ofrecer la propuesta de Barnett (1994), para quien tradicionalmente han existido dos ideas dominantes de competencias: la académica y la práctica. El expone las características de una y otra, manifestando que tienen intereses contrapuestos y que provienen de mundos diferentes (académico y el trabajo). El autor, mirando hacia el nuevo milenio, propone una nueva visión partiendo de una concepción heretical de ser humano que no se puede localizar en ninguna de las dos competencias mencionadas. Esta nueva visión alternativa es más amplia que las otras y pretende educar para la vida.

1.1.2. DE LAS COMPETENCIAS A LA CAPACIDAD

Al realizar diferentes revisiones bibliográficas, detectamos, como ya hemos mencionado, la existencia, no sólo de una cierta ambigüedad y confusión a la hora de utilizar los términos de competencia y capacidad, sino incluso un determinado paralelismo a la hora de ser utilizados ya que, en múltiples ocasiones, se usan como sinónimos.

Esto, creemos que se debe a varios factores o causas. Por un lado, la escasa incidencia o preocupación por conceptualizar de forma seria y rigurosa el término capacidad en contraposición con su uso, que podríamos decir, ha sido y es masivo y generalizado. Por otra parte, la capacidad es un término difícil de explicar.

Además, a estos factores hay que sumarle la polisemia del término competencia, hecho que contribuye a la confusión y uso indiscriminado del mismo.

Como hemos visto, la competencia es una acepción que ha ido cambiando su significado en función de los distintos enfoques desde los que se le ha abordado. De tal forma que, primeramente era una destreza o habilidad en la ejecución de algo, luego pasa a ser competencias o destrezas cognitivas, y por último, ya se habla de ellas como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para desarrollar una profesión o actividad.

De ahí que, consideramos que el enfoque de las competencias pasa de una concepción conductista a una cognitiva y que en la actualidad se la define como un concepto global que abarca tanto el desarrollo cognitivo, como el conductual o afectivo.

En cambio, la capacidad se ha concebido primeramente como una destreza puramente cognitiva y, más tarde, se asume como una

concepción holística, como sostienen actualmente Stephenson y Yorke (1998), en la que la capacidad esta compuesta de conocimientos, destrezas y actitudes.

En consecuencia, hoy en día se ha producido un acercamiento entre ambas definiciones. En este sentido, si comparamos la definición que nos propone Field (1994) sobre competencia y la que nos ofrecen sobre la capacidad diferentes miembros de la *Higher Education for Capability* (HEC) o Roegiers (2000), encontraremos poca o ninguna diferencia entre ambos términos. Ambos vienen a querer decir lo mismo y son utilizados como sinónimos. De hecho, Levy-Leboyer (1997) en un estudio lexicológico que hizo sobre el termino de competencia en Europa, encontró que en España, al igual que en otros países europeos, se utiliza la palabra capacidad para nombrar a las competencias.

También hemos visto que, desaparecen las diferencias o estas son mínimas, cuando las competencias son clasificadas en genéricas y específicas. En este caso, se utiliza indistintamente los términos competencias genéricas o capacidades (Bathmaker y Stoker, 1999). De ahí que Holmes (1999) expone que la capacidad se ha interpretado referida a características personales más amplias que las competencias y se ha usado de la misma forma que términos como destrezas transferibles, competencias genéricas...

Una vez contextualizados ambos términos, pasaremos a confrontarlos, intentado señalar las semejanzas y diferencias.

Como apuntamos anteriormente, el concepto de capacidad y competencias se han aproximado, de tal forma que para muchos formadores, educadores, prácticos, vienen a significar casi lo mismo. No obstante, para nosotros, la capacidad es un concepto más amplio que el de competencia (Stephenson y Yorke, 1998; Villar, 2002b). Entendemos

la capacidad como un concepto holístico que lo abarca todo (conocimientos, destrezas y actitudes); así Villar (2002b) se refiere a ellas como modalidades del conocimiento (declarativo, procedimental, conceptual, analógico y lógico) o destrezas manipulativas y también de juicio ético. Sin embargo, la competencia en su larga trayectoria ha sido un concepto más concreto en el sentido que o bien, se ha hablado de las competencias como destrezas o habilidades motoras o bien, como destrezas cognitivas por otro. Solamente en la actualidad se las considera también desde un punto de vista integral.

Consideramos que desde las capacidades se llega a las competencias, de tal forma que mediante las capacidades se logran las competencias a través del aprendizaje pero, a su vez, las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades (Cairns, 1996). Esta idea la explica Ferrández (1997) de la siguiente forma:

“La capacidad es preferible verla como una triangulación perfecta que construye un sólo polígono; desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro del triángulo porque siempre estaremos atrapados por la presión presencial de los otros lados. Si vamos más adelante tendremos que aceptar que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí pero en perfecta comunicación... Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona” (Ferrández, 1997: 3).

Este autor nos aporta el siguiente ideograma (figura nº 1) para representar dicha idea.

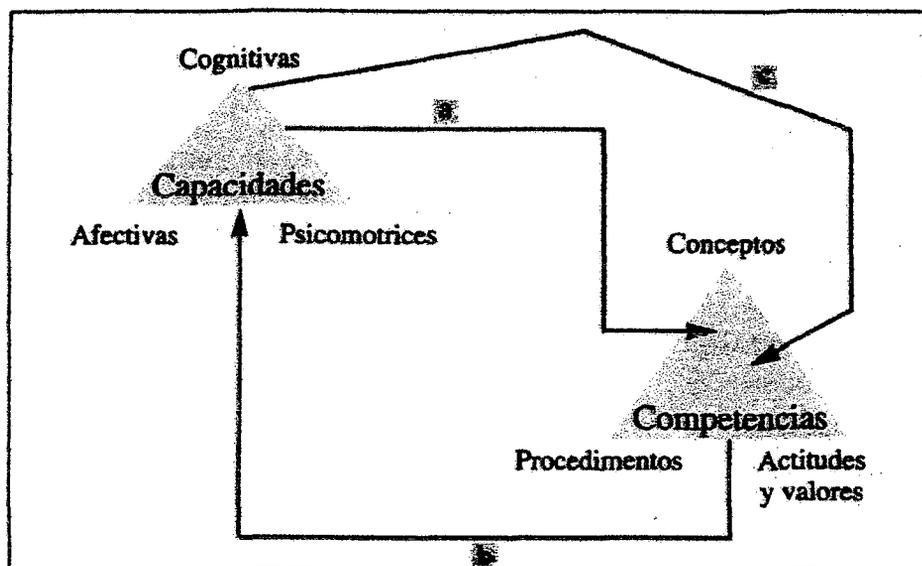


Figura 1. Caracterización de las competencias (Ferrández, 1997:3)

Por otra parte, el concepto de capacidad generalmente se ha identificado con una potencialidad (De la Torre y Barrios, 2000), con los recursos, mientras que el de competencia con el dominio, la ejecución, con la movilización de esos recursos (Tejada, 1999a y b). Como señala Villar (2002b), la competencia se sitúa en el aquí y ahora, tiene algo de manufactura porque se orienta a actuar eficazmente ante un cometido y, sin embargo, la capacidad se sitúa en la intrahistoria de cada individuo en el sentido en que cuando se actualiza una capacidad tiene lugar en un espacio determinado y un tiempo instantáneo, porque es una promesa que se situará en la tierra pero no finalizará en su escolarización.

Otro aspecto importante a señalar, se refiere a que la mayoría de las capacidades son transversales, están referidas a todos los ámbitos de desarrollo del ser humano. Y, por lo tanto, son transversales a todas las disciplinas. A diferencia de esto, las competencias tienen un carácter esencialmente disciplinario, ya que suelen estar dirigidas a la resolución de problemas de una determinada disciplina (Roegiers, 2000).

Además, como plantean algunos autores, las capacidades están unidas al concepto de contenido, de tal forma, que una capacidad se manifiesta sólo cuando se aplica sobre los contenidos. La mejor manera de desarrollar una capacidad es aprender a ejecutarla bajo contenidos diferentes y en distintas disciplinas.

Esta idea implica otra diferencia entre ambos términos ya que la competencia se desarrolla en situaciones limitadas, mientras que para las capacidades se busca la mayor variedad de contenidos y situaciones, sin límite alguno. En palabras de Tejada (1999a: 27) *“La competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia”*.

Otra diferencia o similitud que podemos encontrar entre ambas es su carácter evolutivo. Así, algunos autores, como Roegiers (2000), conciben las competencias como puntuales y precisas en el tiempo, en el momento en que se dominan. Mientras que otros defienden que su aprendizaje tiene lugar a lo largo de toda la vida (Retuerto de la Torre 1996). Tejada (1999a) manifiesta que el concepto de competencia es indisoluble de la noción de desarrollo. Para este autor, el proceso de desarrollo de competencias lleva consigo el incremento del campo de las capacidades, entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y, desde éstas, a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuo inagotable (Figura nº 2). Por el contrario, con respecto a la capacidad, detectamos la existencia de un rasgo común en las definiciones, en todas ellas se trata con carácter evolutivo, ya que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Particularmente Roegiers (2000) defiende la “evolutividad” de las capacidades.

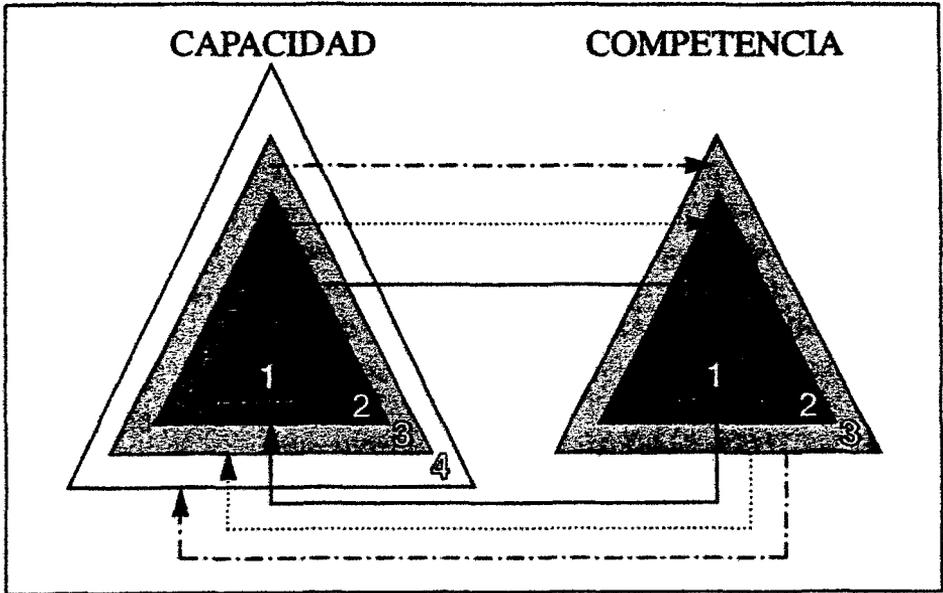


Figura 2. Desarrollo de las capacidades y de las competencias (Tejada, 1999:26)

Siguiendo algunas afirmaciones realizadas por Roegiers (2002), nos encontramos además con la existencia de otra característica, la transformación, siendo ésta la principal diferencia que mantiene con la competencia. Esto quiere decir que las capacidades se pueden desarrollar a través de un eje de situaciones que va a permitir interactuar con situaciones, medio ambiente, otras capacidades, contenidos. Entonces las capacidades se combinan entre ellas y generan así, progresivamente, nuevas capacidades, cada vez más operacionales.

Otro factor importante que aporta otro criterio a la hora de diferenciarlas es la evaluación. Creemos que es muy difícil poder evaluar una capacidad en estado puro, ya que nosotros pensamos que una capacidad sólo se manifiesta cuando se aplica sobre unos contenidos. Por tanto, sería necesario evaluarla sobre contenidos precisos. Sin embargo, las competencias son mucho más sencillas de evaluar, ya que se pueden medir por la calidad de la ejecución de la tarea y a través de la calidad del resultado. En general, todos los autores

consultados manifiestan la dificultad de evaluar la capacidad mientras que las competencias al estar más orientadas al dominio o ejecución son más sencillas de evaluar.

Para finalizar, nos gustaría comentar la idea de Riegiers (2002)

presenta simultáneamente dos características antagónicas y, en otras ocasiones, un concepto presenta una característica que el otro no manifiesta en ningún sentido (semejanza o diferencia).

Capacidad	Competencia
Holístico	Específico/holístico
Potencialidad/recursos	Dominio/ejecución
Transversal	Disciplinario
Variedad de contextos y situaciones	Situaciones limitadas
Unido al concepto de contenido	
Evolutivo	Puntual/evolutivo
Capacidad de transformación	
Difícil de evaluar	Fácil de evaluar

Cuadro n°.5. Características diferenciadoras entre capacidad y competencia

Después de estudiar etimológicamente el término capacidad y de comparar las semejanzas y diferencias que mantiene con el vocablo competencia, nos proponemos a continuación centrar su análisis desde otros ámbitos del saber.

1.2. ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO

La capacidad ha sido estudiada desde diversos campos del saber: psicológico, laboral, y educativo. Nosotros primeramente la analizaremos y definiremos dentro del ámbito psicológico y laboral, para después centrarnos en el ámbito educativo, que es donde se desarrolla nuestra investigación.

Desde una perspectiva psicológica, podríamos decir que tradicionalmente las capacidades tienen un carácter predominantemente cognitivo. Así, Colom (1995), identifica la capacidad humana con una aptitud o capacidad cognitiva, significando sencillamente la aptitud para operar en la esfera cognitiva intelectual. Este autor distingue entre:

“La aptitud o capacidad básica es el aspecto de la aptitud más estable, heredada en buena medida, y el factor que determina “hasta donde se pueden llegar “ al aprender o realizar una tarea cognitiva de cierto nivel de complejidad. No obstante, no se puede medir la aptitud básica de manera directa, dado que lo que se ve cuando se observa cómo una persona realiza una tarea cognitiva es su aptitud o capacidad efectiva para realizar dicha tarea.. La aptitud efectiva está determinada tanto por la aptitud básica como por el conocimiento conceptual, procedimental y estratégico del que dispone la persona” (Colom, 1995: 33).

Durante décadas los psicólogos han discutido en torno a la capacidad para determinar si existe una o varias es decir, si se puede hablar de una capacidad general o de varias específicas. Por lo tanto, este ha sido uno de sus grandes dilemas que, como veremos más adelante, parece que está resuelto.

Si nos sumergimos en el mundo laboral, se habla de capacidades profesionales. Guerrero (1998), citando a Bunk (1994), nos dice que el concepto de capacidades profesionales se sitúa con anterioridad a la década de los sesenta y entiende que supone un cambio paradigmático, un “paso cualitativo” que supera, en los objetivos de la formación profesional, al concepto de cualificación, vigente desde la aparición a principios de siglo, de los oficios industriales.

“Las capacidades profesionales son el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes, cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión” (Bunk, 1994: 8).

Desde este ámbito, Villar (2002a) considera la introducción de la noción de capacidades en los mercados de trabajo como un acierto, al aludir a la transferibilidad de las capacidades y cualificaciones, ya que este concepto explica los ambientes en los que se tendrán que mover los trabajadores del S.XXI. En nuestro país, el marco de la Formación Profesional (FP), desde el punto de vista del profesor y del desarrollo curricular, supone, por diferentes motivos, el mayor cambio en la LOGSE

(1/1990) con respecto a la anterior ordenación del sistema educativo (Arbizu, 1998). Concretamente, en la estructura modular de los ciclos formativos de la nueva Formación Profesional, las unidades de competencia y las capacidades terminales de cada módulo son los ejes directores de la organización del currículo.

Por lo tanto, aparecen las capacidades terminales como elemento principal del currículo en Formación Profesional (FP).

“Las capacidades terminales expresan los comportamientos esperados de los alumnos al finalizar el módulo profesional. Se consideran el mínimo evaluable para alcanzar la cualificación y el nivel de formación que acredita el título. El conjunto de capacidades terminales de cada título definen y expresan aspectos básicos de la competencia profesional y del nivel de formación y constituyen la competencia característica de cada título” (R.D. 676/1993).

En definitiva, observamos la importancia de las capacidades terminales, ya que deben ser alcanzadas por el alumnado, constituyen el eje del currículo de la FP, son comunes a todo el Estado y conectan con las capacidades profesionales del perfil.

Finalmente abordaremos la capacidad desde el campo educativo. Desde los años ochenta, Shulman (1986) afirma que la capacidad es el potencial determinante de la enseñanza y el aprendizaje, es el conjunto de los atributos de los agentes (profesor-alumno): capacidades, pensamiento, y acciones. Medina y Sevillano (1990), citando a Shulman, definen la capacidad como: *“La potencialidad poseída y actualizada por los agentes del proceso, dimensiones intelectuales, afectivas y disposiciones (habilidades, actitudes, destrezas) armonizadas, por la personalidad en pensamiento continuo de todos y cada uno de los sujetos del aula y centro” (Medina y Sevillano, 1990: 541).* Según este planteamiento la enseñanza es una actividad intencional, que está

medida por el pensamiento, las capacidades y las acciones de los que intervienen en ella.

Roegiers (2000) en su interesante artículo, *“Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido”*, además de defender el término de capacidad como complementario al de competencia, plantea una concepción holística de la misma, ya que afirma que las capacidades no son solamente cognitivas, sino psicomotoras y de carácter afectivo social.

En España uno de los pocos autores que nos aportan una definición de este término es De la Torre y Barrios para quien, *“la capacidad es la potencia o cualidad que predispone a una persona para el buen ejercicio de una actividad. El término potencia indica que es una energía potencial o aptitud no actualizada, que existe en el sujeto como germen y es posible desarrollarla”* (De la Torre y Barrios, 2000:100). Este autor defiende que el término no debe quedar relegado a la aptitudes mentales, como lo ha tenido la Psicología, sino que incluye también rasgos afectivos psicomotores o volitivos.

Reina y otros (1992) entienden por *“capacidad la posibilidad que tiene el individuo para desarrollar determinadas actividades en un momento dado. Una misma actividad puede dar lugar a conductas distintas, no sólo en distintos alumnos sino también en una misma persona en situaciones diferentes”* (Reina y otros, 1992: 166).

En España no hemos encontrado más definiciones explícitas referidas a dicho término y, nos sorprende esta ausencia, ya que, el *currículum* de nuestro sistema educativo, a partir de la implantación de la LOGSE (1/1990), está compuesto, entre otros elementos curriculares, por objetivos generales o capacidades. Estas capacidades se explicitan en generales y que están referidas a todos los ámbitos de desarrollo del ser humano: cognitivo, psicomotor, de actuación e inserción social, de

equilibrio personal, de relación interpersonal. También se argumenta que son difíciles de evaluar, en tanto que no son directamente observables y el profesorado deberá concretar los aprendizajes que espera que los alumnos manifiestan a partir de las capacidades adquiridas.

Todo ello implica que éstas se circunscriban en los objetivos de forma interrelacionada, de manera que no se establece una capacidad en cada objetivo sino que, en todos los objetivos, podemos encontrar diferentes capacidades de tipo cognitivo, psicomotriz, etc. Las capacidades tienen todas la misma importancia ya que todas contribuyen a conseguir la finalidades que se propone cada etapa educativa. De ahí que, los objetivos generales o capacidades, vienen a ser los referentes para el final de la etapa.

Para finalizar, citaremos, ya fuera de nuestro país, la definición que propone el director del movimiento británico Educación para el desarrollo de la Capacidad en la Educación Superior (*Higher Education for Capability*) para el término de capacidad; definición con la que nos sentimos identificados.

“Es una integración de conocimientos, destrezas y cualidades personales usadas efectiva y apropiadamente para responder a variadas circunstancias familiares y no familiares” (Stephenson y Weil, 1992: 1).

Este movimiento, como veremos, defiende la noción de capacidad en la Enseñanza Superior centrándose en que la educación debe beneficiar a los individuos, la industria y la sociedad como un todo y ésta debe ser efectiva en las vidas personal, como social y profesional de los estudiantes.

1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE CAPACIDAD

Como plantea Cairns (1996) la capacidad es una palabra que suena a "palabravieja", pero que lleva un mensaje moderno, ruidoso y resonante. Es un concepto difícil de explicar y de aislar aunque, paradójicamente, esto es también una de sus fuerzas. Algunos la confunden con competencia, sin embargo, como ya hemos visto, no es lo mismo ser capaz que ser competente.

A pesar de estas dificultades, en este epígrafe nosotros, basándonos en la revisión que hemos realizado, ofrecemos nuestra propia conceptualización y caracterización de las capacidades

Para nosotros el concepto de capacidad viene a ser: *la potencialidad y la actualización del conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes personales que nos va a permitir dar respuestas apropiadas en diversos contextos: educativo, familiar, laboral y social.*

En esta definición asumimos una serie de características que aparecen en el cuadro nº 6 y que pasaremos a explicar a continuación.

- Concepción holística
- Carácter potencial y realizador
- Transversal
- Transformadora
- Complementario con contenidos y competencias
- Desarrollo ilimitado en situaciones y contextos
- Desarrollo a lo largo de toda la vida
- Dificultad de evaluarla

Cuadro nº6. Características de la capacidad

En primer lugar, manifestamos que la capacidad es un concepto *holístico* que comprende tanto conocimientos, como destrezas,

cualidades o actitudes personales. Por lo tanto, el concepto de capacidad implica la integración de diferentes tipos de contenidos que persigue la educación integral del alumno que facilite un desarrollo personal, educativo, social y laboral.

Por otra parte, consideramos que esta definición supera la dualidad realización versus potencialidad ya que, en ella la capacidad es *potencialidad* puesto que toda capacidad puede ir perfeccionándose a lo largo de la vida de las personas pero también toda capacidad supone una *realización* determinada ya que, todo individuo, a no ser que tenga una deficiencia determinada, tiene desarrollados hasta un cierto nivel las capacidades. Por lo tanto, las capacidades implican tanto potencialidad como realización o dominio de las mismas.

Además las capacidades son transversales, ya que, hemos explicado que se trata de un término muy amplio, que hace referencia a las potencialidades y posible áreas de desarrollo del ser humano (desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor) y éstas podrán trabajar y aplicarse a las distintas materias o disciplinas de los currícula. Por lo tanto, las capacidades son transferibles a las disciplinas

La capacidad *implica el concepto de competencia y el de contenidos*. De tal forma que, partiendo de las capacidades, se llega a las competencias a través de un proceso de aprendizaje y, simultáneamente con el desarrollo de las competencias, se mejora el poder de las capacidades. Con respecto a los contenidos, diremos que difícilmente una capacidad se puede manifestar en su estado puro. Por ello, las capacidades se manifiestan a través de los distintos contenidos de las diferentes disciplinas.

El desarrollo de las capacidades es *ilimitado*, ya que está unido a un sinfín de situaciones y contextos indeterminados. Como hemos dicho las capacidades abarcan todas las áreas de desarrollo del ser humano,

esto supone muchas posibilidades de aplicación: áreas, contenidos, contextos, etc.

Además de esto, creemos que la capacidad puede evolucionar a *lo largo de toda la vida* por tanto, decimos que su desarrollo es continuo. No se puede afirmar que se ha llegado a un tope en el aprendizaje de una capacidad sino que ésta siempre podremos mejorarla. Con ello, podemos decir que el desarrollo de capacidades permite una formación continua que ayuda a configurar una formación permanente.

Por último, manifestamos la *dificultad* que plantea la capacidad *para ser evaluada* en su estado puro es decir, cuando hablamos de la potencialidad y actualización de cualquier capacidad de un ser humano. Ambos aspectos presentan dificultad para ser valorados aunque consideramos que es más complicado valorar la potencialidad de un individuo que la actualización de sus capacidades. Para que se produzca la evaluación de la capacidad, se tiene que hacer desde uno o varios contenidos atendiendo también a diferentes situaciones.

En definitiva, consideramos, junto con Cairns (1996), que la capacidad es en realidad un paso mas allá de la educación y formación basada en las competencias y que nos puede ofrecer una aportación pragmática que nos permita ampliar la estrecha aproximación basada en las competencias.

Como propone Stephenson (1994), el concepto de capacidad implica la mejor aproximación de las competencias y los valores humanistas tradicionales en educación. Este concepto es una amalgama de conceptos de educación y entrenamiento en una aproximación práctica y holística para aprender.

Por ello en adelante, a pesar de haber conceptualizado la capacidad y la competencia con características diferenciadoras,

pensamos que ambos enfoques son próximos por un lado, por la proximidad que existe en su definición en la actualidad y por otro, porque creemos que la capacidad abarca el concepto de competencia.

2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, indagaremos sobre el origen y evolución del estudio científico de la evaluación de las capacidades, también analizaremos el origen de la carpeta como instrumento de evaluación alternativa y, propondremos su uso para la evaluación de capacidades en la Educación Superior.

2.1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DE LA CAPACIDAD

El origen en el estudio científico de las capacidades podemos situarlo en los tiempos de Galton (1822-1911). Este psicólogo fue el primero que empezó a investigar sobre las capacidades humanas, pensaba que éstas se heredaban y trató de crear una prueba para utilizar en sus investigaciones. A finales del S XIX se generaliza el término de inteligencia gracias a Galton, quien lo difundió en sus escritos.

Desde entonces, en el ámbito de la psicología se ha seguido estudiando la inteligencia, generándose diferentes opiniones en lo que se refiere a cuántos tipos o dimensiones existen de capacidades intelectuales.

Galton pensaba que la inteligencia es un factor general único que proporciona la base de capacidades más concretas que todos tenemos. A partir de la década de los años cincuenta, otros psicólogos también han defendido la teoría del factor *g* es decir, que existe un factor general

de inteligencia que está en la base de todas las capacidades. Entre este conjunto de psicólogos dos ejemplos destacados lo constituyen Spearman y Wechsler.

En contraposición, otros psicólogos han defendido que la inteligencia esta compuesta por muchas capacidades concretas e independientes, Taylor y otros (1986) citan entre otros a Thurstone, Guilford y Gardner.

Desde principios del S.XX se han intentado evaluar las capacidades, para ello se construyeron muchas pruebas de inteligencia como consecuencia de la necesidad de crear un método para clasificar los niños en función de sus necesidades educativas. El pionero en estas pruebas fue Galton pero, históricamente el acontecimiento que más impulsó la medida de las diferencias individuales, fue la decisión del Ministerio Francés de la Instrucción Pública en 1904 de designar un comité para la investigación de niños con retraso mental (Taylor, y otros, 1986).

Hoy en día el problema de una capacidad general frente a varias capacidades concretas sigue pendiente de solución o consenso entre los psicólogos, aunque la mayor parte de las autoridades en la materia piensan que la inteligencia es un factor general, con muchas facetas independientes de capacidades intelectuales.

Las capacidades, como hemos manifestado en el epígrafe anterior, se han estudiado desde diferentes ámbitos de conocimiento, así por ejemplo, vemos que la noción de capacidad se introduce en el ámbito profesional en la década de los años 50, diferenciándose del concepto de cualificación, que estaba vigente desde principios de siglo.

Hoy existe una nueva forma de gestionar los recursos dentro del mundo profesional que se denomina "gestión de competencias", que

pretende centrar la formación orientada en competencias. Se trata de un enfoque que no sólo regula los modelos profesionales de la formación profesional, sino que además se desarrolla en la Unión Europea, a modo de unificador cambiario o euro laboral, como apunta Guerrero (1998), para unificar los sistemas de cualificación profesional, homogeneizar titulaciones, denominaciones y contenidos curriculares de la formación para el empleo, y permitir la libre circulación de los ciudadanos en su interior.

En este sentido, Lopez-Feal (1998: 202) manifiesta: *“Hay que asumir que estamos entrando en un mundo que exige la formación permanente y el nuevo modelo de aproximación al trabajo lleva, más que a la identificación con un perfil profesional o con un puesto de trabajo concreto, a desarrollar sólidamente las capacidades profesionales en diversos ámbitos de competencias”*.

Como hemos podido apreciar dentro del modelo de competencias, que surge en el mundo laboral, interviene también el concepto de capacidades profesionales. Consideramos que dicho modelo guarda una estrecha relación con el de las capacidades, primeramente, debido a la proximidad entre competencias y capacidades y, en segundo lugar, porque en el modelo de competencias también están presente las capacidades.

En el ámbito educativo podemos decir que capacidades es un término que se ha utilizado mucho pero, como hemos señalado en el epígrafe anterior, no hemos encontrado estudios relevantes y significativos sobre las capacidades que deben ser enseñadas o bien, el tipo de recursos o métodos que se deben seguir en el desarrollo de las capacidades, técnicas para evaluarlas, etc.

En líneas generales, como hemos venido afirmando, el estudio de las capacidades se hace difícil no sólo por su escasa precisión y rigor en

cuanto a la conceptualización, sino también por el escaso volumen de investigaciones serias que permitan conocer aspectos relevantes de las mismas y, en consecuencia, contamos con pocas aportaciones en los diferentes niveles educativos.

Sin embargo este hecho no se corresponde con lo que ha ocurrido en la Educación Superior de las Universidades Británicas. En este contexto, existe una iniciativa denominada *Higher Education for Capability* (HEC) que, de forma específica, se ha dedicado a estudiar el desarrollo de las capacidades en la Educación Superior.

Por ello, si queremos abordar la cuestión de las capacidades en la Educación Superior, necesariamente tendremos que mencionar y estudiar esta iniciativa.

La capacidad es un término que se ha incorporado recientemente al lenguaje de la Educación Superior, especialmente en las Universidades Británicas. Todas las universidades desarrollan capacidades de manera explícita o implícita en sus alumnos. De la misma forma, todos los profesionales que se dedican a la educación, en general, y a la Educación Superior en particular, conocen la importancia de desarrollar capacidades. De hecho, estos profesionales cuando escriben cuestiones de educación suelen citar de forma amplia la palabra capacidad, refiriéndose normalmente a la necesidad de los alumnos de desarrollar capacidades reflexivas en su formación (Huber, 1998; Rosales, 1999).

Sin embargo, sólo la HEC desarrolla un modelo de enseñanza centrado en las capacidades en la Enseñanza Superior; y es el modelo en el que nos hemos apoyado en nuestra investigación. Por ello, a continuación pasaremos a analizarla. La HEC, o la iniciativa del Estudio de la Capacidad en la Enseñanza Superior, surgió en 1980 de una organización independiente, la *Royal Society for Arts* (RSA), con la

intención de insertar en todo el sistema nacional una nueva forma de Educación Superior.

La HEC es una iniciativa británica destinada a cambiar la cultura interna de la comunidad académica de la Enseñanza Superior, además de cambiar el desarrollo del currículo que se realizaba en esos momentos; concienciando a la comunidad académica hacia una nueva postura de lo que es la Educación Superior.

Esta iniciativa surge en 1980 cuando se publicó el llamado "manifiesto" *Educación para la Capacidad* a través de la RSA en Londres. Este manifiesto se centró en el valor limitado de la educación cuando es vista únicamente como la búsqueda de destrezas y conocimientos intelectuales con objetivos puramente académicos (Stepenson y Yorke, 1998). El manifiesto implicaba que la Educación Superior debía:

- Ofrecer a los estudiantes la confianza y habilidad para tener responsabilidad en su propio desarrollo continuo, personal y profesional.
- Preparar a los estudiantes para ser efectivos como personas dentro de las circunstancias de sus vidas y trabajo.
- Promover la búsqueda de la excelencia en el desarrollo, adquisición y aplicación de conocimientos y destrezas.

En 1988 aparece la *Higher Education for Capability*, establecida por la RSA para adoptar estos valores que proponía el manifiesto en el Reino Unido y en sus países miembros, Nueva Zelanda y Australia.

La HEC es una extensa asociación de universidades, *colleges*, compañías y cuerpos acreditados comprometidos con el desarrollo de la capacidad (más de 100 instituciones) establecida en Reino Unido y reconocida internacionalmente.

La HEC trabaja en sociedad con instituciones de Educación Superior, empresarios y otros cuerpos con la intención de servir a los intereses de la organización del aprendizaje para preparar a estudiantes para la vida y para el trabajo.

Bajo la aproximación a la capacidad se concibe a la persona como un ciudadano del mundo, donde son elementos fundamentales los valores, la responsabilidad personal, el compromiso colectivo y la vida hacia el mundo en general.

Barnett (2000a), plantea que la HEC es un intento de reformar el currículo de Educación Superior para lograr una formación total de la identidad. Manifiesta que dicha iniciativa presenta, entre otras, las siguientes características:

- Tiene un alcance nacional
- Pretende funcionar en instituciones completas
- Se inserta a nivel curricular, ya que se incluyen en el contenido de los programas de estudio existentes
- Trata de disolver las fronteras entre el mundo de la Educación Superior y el mundo en general
- Procura unir la mente y el cuerpo, el conocimiento y la acción
- Asume un criterio de acción exitoso o eficaz; las personas se interesan en los posibles efectos de sus acciones y tratan de llevarlas a cabo
- Cree que las actitudes hacia el mundo exterior son aspectos importantes de la formación de los estudiantes
- Está concebida para desarrollar el riesgo como una capacidad personal
- Está concebido para desarrollar comportamientos que permitan manejarse en un mundo cambiante;
- Amplía las definiciones de aprendizaje y conocimiento correcto. Las definiciones de aprendizaje y conocimiento requeridas

actualmente deben extraerse del mundo y ser tomadas de allí para la Educación Superior.

Esta iniciativa ha desarrollado diferentes Jornadas, *Symposiums*, encuentros, etc. Además de este tipo de foros, muchos de los miembros de la HEC también han publicado sus experiencias en el desarrollo de las capacidades Educación Superior en diferentes libros o bien, en la propia revista que ellos mismos editan denominada *Capability*. Algunas de estas experiencias serán comentadas en los siguientes apartados. Entre ellas, queremos destacar el modelo de desarrollo de capacidades en la Educación Superior que proponen Stephenson y Yorke (1998) basado en las experiencias prácticas de muchos de sus miembros.

En la actualidad, como podremos apreciar más adelante, la HEC constituye una de las principales reformas del currículo en la Enseñanza Superior.

2.2. LA EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES: LA CARPETA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN ALTERNATIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

A lo largo de los epígrafes anteriores ya hemos analizado la dificultad que existe para conceptualizar el término capacidad. Por otra parte, a pesar de su uso explícito en muchos *currícula* de diferentes niveles educativos, hemos comentado la escasez de estudios rigurosos que hemos encontrado respecto al desarrollo de las capacidades en la enseñanza a excepción de la iniciativa que aparece en el Reino Unido, Nueva Zelanda y Australia en la Educación Superior.

Por último, si ahora, como es nuestro objetivo, nos proponemos analizar la evaluación de las capacidades, desgraciadamente tendremos que afirmar que dicha dificultad se incrementa, ya que ha sido muy poco

frecuente el estudio e investigación en esta temática. Incluso dentro de la HEC, Yorke (1998) asegura que contamos con pocas muestras de ello y que se trata de un tema al que dicha iniciativa debería prestar más atención. Considera que los departamentos se han preocupado más de promocionar las capacidades que de evaluarlas.

En cualquier caso, existen grandes carencias o necesidades de experiencia en la evaluación de la Enseñanza Superior (se evalúe o no la capacidad): dado que una parte relativamente escasa de los equipos educativos tienen una comprensión extensa de la teoría de la evaluación y la práctica de la misma (y como el Informe Final de Programas de Estándars de Graduados de la HEC recomendó), un desarrollo de la actividad educativa en esta línea se impone como una necesidad perentoria (Yorke, 1998).

Además de la poca incidencia en este tipo de estudios, queremos señalar otros inconvenientes que plantea actualmente el uso de la carpeta. Evaluar un *curriculum* basado en capacidades requiere de una fuerte inversión económica que incide en: tiempo y espacio en el *curriculum*, la formación del personal educativo, etc. y no sólo implica a las instituciones educativas, también a instituciones trans-insitucionales como asociaciones profesionales.

Corominas (2000) expone otros inconvenientes como la poca evidencia empírica de su efectividad o el cambio en el papel del profesor o del alumno que exige y la posible resistencia de estos al cambio.

En adelante, queremos destacar el uso de la carpeta como instrumento de evaluación en general y, más tarde y más concretamente, analizaremos su uso como instrumento de evaluación alternativa de las capacidades en la Educación Superior. Queremos señalar que aunque en general, nos referiremos al término carpeta en ocasiones, también hemos utilizado el término portafolio como sinónimo.

Entre otras hemos seleccionado la definición que nos ofrece Barrios (2000):

"La carpeta o portafolio consiste en un archivador que incluye todo lo que hace el alumno, como: apuntes o notas de clase, trabajos de investigación, guías de trabajo y su desarrollo, comentarios de progreso del alumno comentado por el profesor, los cuales son ordenados según determinados criterios o características de las actividades de aprendizaje" (Barrios, 2000: 294).

Al parecer, el uso de la carpeta como método de evaluación diagnóstica surge en la década de 1980, de la mano de un grupo de profesores e investigadores que exploraban modelos de evaluación basados en las artes visuales en la implementación de la escritura como proceso (Allen, 2000). Apoyándose en otros autores señala, en contraposición con la evaluación tradicional, las principales propiedades que aporta las artes visuales a la evaluación:

- 1º) la importancia de los proyectos a largo plazo que impulsa a los estudiantes hacia una "búsqueda de significado individual"
- 2º) el uso de la carpeta para los procesos que conllevan desarrollo a largo plazo
- 3º) entrevistas reflexivas que alientan a los alumnos a formarse un juicio sobre su propio trabajo y sobre ellos mismos como estudiantes.

Estas tres propiedades han tenido una gran influencia en la enseñanza norteamericana durante la última década, incidiendo, de forma considerable, en el trabajo escolar y en la forma de evaluarlo y analizarlo.

La carpeta o portafolio ha sido ampliamente utilizada por los investigadores de la corriente neoprogresista americana que desarrollan la denominada "evaluación auténtica" (Valencia, 1993; Gardner, 2000) en la Educación Primaria. La evaluación auténtica consiste en crear marcos naturales y actividades de la vida real con el fin de documentar cómo los

estudiantes piensan y se comportan durante un periodo de tiempo prolongado.

En Estados Unidos, los defensores de la evaluación auténtica proponen que la enseñanza debe desarrollar la comprensión y, para ello debe abandonar el uso de pruebas estandarizadas de respuesta múltiple referidas a la norma, que todavía están en vigor en Estados Unidos, y sustituirlas por evaluaciones referidas al criterio, que han de ser diseñadas y utilizadas por los profesores.

“Una nueva evaluación ha de incluir tareas que sean representativas de la forma de pensar y de razonar de alto nivel, así como también destrezas básicas, y proporcionar una información que ilumine cómo aprenden y aprenden nuestros estudiantes, qué saben y qué son capaces de hacer” (Darling- Hamond, 2001: 168).

Darling-Hamond (2001) en su libro *El derecho de aprender*, defiende el uso de la carpeta como instrumento de evaluación alternativa a los tests estandarizados que durante mucho tiempo han dominado la evaluación del rendimiento escolar en EEUU. Esta autora, entre otras ventajas, destaca las siguientes: la evaluación se basa en el criterio, no en la norma, se centra en la ejecución auténtica del alumno, ayuda a los alumnos a aprender a evaluar su propio trabajo, orienta al profesor en la enseñanza, etc.

También señala diversas experiencias de proyectos de evaluación mediante el uso de la carpeta. Uno de estas iniciativas se realizó en el Estado de Vermont, aportando una serie de ventajas o beneficios. Este sistema de carpeta de trabajo también se han comenzado a realizar en otros muchos estados como son: California, Delaware, New York, Maryland, etc.

En líneas generales, siguiendo a Hargraeves, Earl y Ryan, (1998) señalaremos las diferencias entre las pruebas tradicionales y la carpeta

como prueba alternativa (Cuadro. nº 7). Además de esto, como manifiestan Stahle y Michell (1993), las carpetas de estudiante son un medio de evaluación adecuado para ser utilizado con cualquier grupo de edad. No existe un formato único o estándar sino que pueden adoptar diferentes formas según se vaya a utilizar, por quien y con quien.

Pruebas tradicionales	Carpeta
<ul style="list-style-type: none">■ Se aplican fuera del contexto una vez completado el aprendizaje■ Suelen ser escritas■ Tienen como referencias criterios■ Son la base de las puntuaciones o notas	<ul style="list-style-type: none">■ Se basa en demostraciones reales de lo que queremos que haga los alumnos■ Exige procesos mentales más complejos y estimulantes■ Reconoce que existe más de una respuesta o enfoque correcto■ Presta importancia a los productos reales■ Promueve la transparencia de criterios y estándares■ Implica el dictamen de un asesor experimentado.

Cuadro nº.7 Características de las pruebas tradicionales de evaluación y de la carpeta como instrumento alternativo

Por ello, probablemente, observamos que en la última década el uso de la carpeta se ha aplicado a diferentes niveles y ámbitos dentro del campo educativo. En adelante, intentaremos describir algunas de estas aplicaciones.

Según Calfee y Perfumo (1993) la carpeta ha supuesto una revolución en la evaluación del rendimiento de la lectoescritura que, durante los últimos cincuenta años había estado dominado por las empresas psicométricas. Para ellos, a pesar de que hay que estudiar

muy bien los fundamentos técnicos de la carpeta, esta técnica ofrece la posibilidad de llevar una reforma fundamental de la enseñanza en EEUU.

Otro de los autores que defiende el uso de la carpeta es Valencia (1993), quien lo valora como método para cambiar actitudes y actividades de estudiantes y de educadores.

En Educación Especial, la carpeta o portafolio también está siendo utilizado como instrumento de evaluación. Para Wesson y King (1996) la evaluación del portafolio en Educación Especial produce diferentes ventajas: el énfasis está en lo que el niño hace, no en lo que no puede hacer, provee un forum para los estudiantes evaluar y reflexionar sobre su propio desarrollo, su versatilidad, etc.

También en los programas de Formación del Profesorado la popularidad de la carpeta se ha incrementado considerablemente por distintas razones. Primero, porque la evaluación del portafolio es auténtica y dinámica, capturando la complejidad de la experiencia de la enseñanza del aprender a enseñar. Segundo, el proceso de desarrollo de un portafolio traslada la posesión y la responsabilidad de aprender al aprendiz. Tercero, los programas de Formación del Profesorado están reconociendo que, si queremos que nuestros programas de formación inicial de profesores deben ser determinantes sobre cómo evaluar los trabajos de los alumnos, nosotros debemos de ser determinantes acerca de cómo evaluamos el trabajo de nuestro alumnos (Krause, 1996).

Por otra parte, la carpeta se ha convertido en un instrumento de evaluación indispensable para aquellas universidades, entidades, consorcios o agencias de acreditación que desarrollan una evaluación basada en la ejecución del alumno como por ejemplo la *National Board for Professional Teaching Standards* (Campbell y otros, 2000). Esta empresa tiene dos objetivos prioritarios: el primero, desarrollar estándares en muchas áreas de aquello que profesores expertos deben

conocer y ser capaces de hacer y, segundo, desarrollar una credencial nacional voluntaria para profesores expertos que incluya la presentación de carpetas basadas en estos estándares.

Muchos de los trabajos que ponen de manifiesto el uso de la carpeta en la Formación del Profesorado se centran en los profesores en formación inicial (Stahle y Mitchell, 1993; Krause, 1996; Ross, 1996; Bartley, 1997; Murray, 1997; Anderson y DeMeulle, 1998; Castello y Monereo, 2001). En estos programas el uso de la carpeta se ha descrito de diversas formas: la carpeta ha sido caracterizada como una herramienta para promocionar la práctica reflexiva, como una forma de iniciar el diálogo acerca de la enseñanza y el aprendizaje, además proporciona evidencias de ejecución en el aprendizaje de la enseñanza, como un vehículo de aprendizaje y crecimiento del profesor. La mayor parte de estas formas de entender lo que es la carpeta se centran en la carpeta como producto, es decir, desde el punto de vista del examinador. Sin embargo, Farr (2000) propone el portafolio desde el punto de vista de los alumnos es decir, la construcción del portafolio como práctica social.

La mayoría de estos trabajos describen cómo han sido usadas las carpetas, porqué han sido usadas y cómo se han aplicado; identificando una gran variedad de ventajas y beneficios en su uso para la evaluación de los alumnos y nombrando algunos problemas que presenta.

Entre estos trabajos queremos destacar la investigación que Anderson y DeMeulle (1998) realizaron en 24 programas de formación del profesorado (13 estados) sobre el uso de la carpeta con profesores en formación inicial. Como conclusiones más importantes de su trabajo, y también como implicaciones para la práctica de los formadores de profesores, señalan:

1. El valor total de la carpeta no ha sido explícitamente reconocido por los formadores de profesores.

2. El uso de la carpeta como herramienta de evaluación reflexiva.

A continuación, en la figura nº 3 aparecen los hallazgos más importantes de dicho estudio:

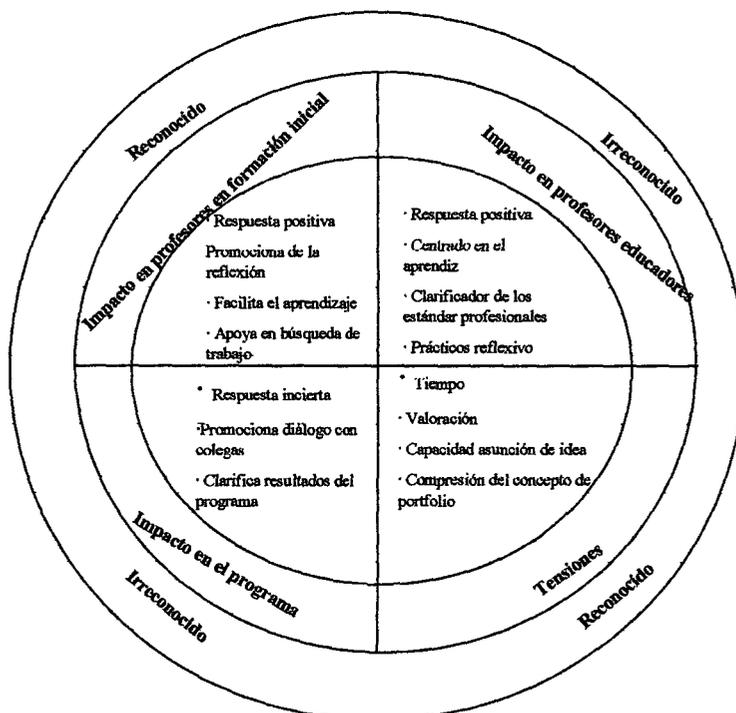


Figura 3. Propósitos reconocidos, propósitos no reconocidos, tensiones y usos de la carpeta (Anderson y DeMeulle 1998: 25)

En esta investigación, como se representa en la anterior figura, aparecen propiedades importantes de la carpeta pero también, señala tensiones a la hora de utilizarla.

Además, la carpeta también se ha utilizado en el Desarrollo Profesional del docente o Formación en Servicio así por ejemplo tenemos la experiencia en New York de King y Campbell (Allen, 2000) quienes iniciaron un proyecto en las escuela de primaria en el distrito de

Croton-Garmon. A partir de este trabajo, los portafolios se han convertido en un componente importante del sistema de evaluación en dicho distrito.

Corominas (2000) expone la importancia de la carpeta como recurso para el desarrollo profesional en la orientación psicopedagógica. En este caso la carpeta se utiliza como forma de seguimiento de los aprendizajes y de la maduración profesional de los psicopedagógicos. También presenta ejemplos de carpetas de orientación profesional (*Career portfolios*) para alumnos disponibles en la red. Estas carpetas informan a los alumnos para ayudarles a definir sus intereses profesionales y planificar su educación para alcanzar las competencias que permitan alcanzar la profesión deseada.

Finalmente, señalaremos otra aplicación diferente de la carpeta, nos referimos a la carpeta profesional como una colección continua, organizada, considerada como una variedad de productos auténticos que documentan el progreso profesional, metas, esfuerzos, actitudes, ejecuciones, talentos, intereses, y desarrollo a lo largo del tiempo. Bartley (1997) presenta el uso de la carpeta en el Estado de Conectica donde, se ha desarrollado como un componente de la certificación del profesor. En esta línea, observamos cómo se está aplicando para el desarrollo profesional de directores y administradores de centros educativos (Brown e Irby, 2001).

Por último, queremos señalar que en nuestro país las primeras experiencias en evaluación mediante el uso de la carpeta aparecen en los años noventa. Casi todas las experiencias publicadas están desarrolladas en el ámbito de la formación inicial y continua de profesores de enseñanza primaria y secundaria aunque existen algunos trabajos referidos a la evaluación de la Educación Superior (Rodríguez, 1999; Barrios, 2000; Álvarez y otros, 2001; Castello y Monereo, 2001). Entre ellos queremos resaltar el trabajo de Rodríguez (1999a y b), quien abre una nueva línea de investigación en la ULPGC al presentar una

investigación con el objetivo de evaluar el mérito del desarrollo de un programa formativo basado en la carpeta.

Rodríguez (1999) en su obra *enfoque alternativo en la formación del profesorado* presenta un trabajo centrado en diferentes materiales curriculares de entrenamiento para el profesorado en Formación Permanente de Educación Infantil. Para ello la alternativa formativa se centra en la utilización de la carpeta docente, ya que dicha herramienta permite a los docentes la “inmersión en la reflexividad”. Con la presentación de *Evaluación de la Formación Permanente: Mérito de un programa* (Rodríguez, 1999b) la carpeta docente se convierte en un modelo de racionalidad y objetividad, lo que hace que el origen de la investigación sea dicha herramienta. De ahí que poco a poco se construye una carpeta para cada profesor que elabora a lo largo del desarrollo de un programa de formación del profesorado. Los hallazgos detectados indican que es posible la evaluación de un programa de educación infantil tomando como instrumento válido la carpeta.

Recientemente en la Universidad Autónoma de Madrid se ha llevado a cabo una innovación al introducir la carpeta como instrumento de evaluación en el *practicum* en la formación inicial de los maestros con el objetivo de inducir a la práctica reflexiva y a la observación crítica (Rodríguez, 2002).

En definitiva, a lo largo de esta exposición, hemos querido resaltar la importancia de este instrumento como herramienta de evaluación alternativo dada las posibilidades que ofrece y, como veremos, a la incipiente cultura del *curriculum* y de la evaluación que está surgiendo en Educación Superior que determinará el uso de otras estrategias de evaluación más abiertas y formativas. Como dice Corominas (2000) parece que estamos entrando en la era de la carpeta o portafolio sin embargo, su uso no debe suponer la respuesta automática a una moda educativa sino que requiere de una sólida preparación

cognitiva y emocional de todos aquellos agentes que lo quieran poner en práctica.

3. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Últimamente diferentes especialistas nos están advirtiendo que la Universidad, a pesar de su marcada presencia a través de los siglos desde la Edad Media, ha perdido su "norte" como consecuencia de la supercomplejidad del nuevo milenio y, es precisamente ahora, más que nunca cuando el mundo la necesita (Fincher, 1999; Rosales, 1999; Barnett 2000a; Burgen, 2000; De la Torre y Barrios, 2000; Scott, 2000; Rodríguez, 2001; Diez-Hochleitner, 2002; Hanna, 2002).

Todos ellos coinciden en afirmar que la Universidad debe sufrir un cambio abismal, si quiere sobrevivir y superar el nuevo milenio, que se caracteriza por la globalización de las economías y de la información, las nuevas tecnologías así como por los rápidos cambios de la vida en general.

Podemos encontrar numerosos documentos internacionales y nacionales de muy alto nivel que se han dedicado a estudiar la Universidad intentando buscar soluciones para el futuro inmediato (la UNESCO, el Consejo de Europa, los Rectores o Conferencia de Rectores de la Universidades Europeas y de las Universidades Españolas, los Ministros de Educación de los Países Europeos).

Como consecuencia de esto, en los últimos años se han sucedido infinidad de debates, encuentros, y publicaciones que tratan sobre los posibles cambios que debe afrontar la Educación Superior (De Corte, 1999; Teichler, 1999; Villar, 1999; Llano, 2003; Michavila y Martínez, 2003).

En adelante, nosotros indagaremos sobre los cambios o innovaciones que se está cuestionando a la Universidad hoy en día, entendiendo ambos términos como sinónimos en el sentido en que ambos conceptos se refieren a acciones intencionales que, se van a producir en el ámbito educativo con la intención de producir una mejora en el mismo.

Los cambios que se plantean a la Educación Superior van en distintas direcciones; unos se orientan hacia la política universitaria: dirección, financiación, planes de estudio, etc. (Kenney-Wallace, 2000; Waterhouse, 2000; Wilson, 2000) mientras que otros se acercan más a la investigación, o se relacionan directamente con la enseñanza: el tipo de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos, la metodología, el uso de la tecnología, la evaluación, etc.

Por todo ello, en adelante, intentaremos manifestar la importancia de nuestra investigación, ya que consideramos que ésta responde en algunos aspectos a algunos de esos cambios. En ese sentido, nos interesa clarificar la relevancia de la innovación que hemos realizado (el estudio y evaluación de capacidades en la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro) desde el ámbito político, profesional, social, curricular y educativo.

Primeramente nos centraremos en el *ámbito político*. Inicialmente, desarrollaremos un breve análisis histórico para averiguar cuáles son las funciones de la Universidad, luego examinaremos esas funciones desde la normativa legal vigente analizando algunas leyes europeas así como las leyes que soportan actualmente la Educación Superior Española: Ley de Reforma Universitaria (LRU), 1983 y Ley Orgánica de Universidades (LOU), 2001. Por último, señalaremos cuáles son las adecuaciones o cambios que políticamente deben realizarse e indicamos, en qué medida, nuestra investigación realiza algunas aportaciones en este sentido.

Últimamente se está cuestionando cuáles son las funciones que debe cumplir la Universidad (Beneditto, 1993; Wittrock, 1996; Michavila y Calvo, 1998; Rojo, 1999; Rosales, 1999). A la hora de estudiar las funciones, consideramos necesario realizar un breve análisis histórico.

En el *SXIX* mientras la universidad alemana defiende la unión entre enseñanza e investigación, los primeros *Colleges* en América se dedican a la docencia sin practicar la actividad investigadora. Por lo tanto, empieza a observarse cierta diferenciación en las funciones.

Para Rosales (1999), a partir del *SXIX* surge el debate sobre cuál de las dos funciones es prioritaria y presenta a Ortega y Gasset como uno de los autores clásicos que ha estudiado el papel de la Universidad. Éste decía que la misión de la universidad era: transmisión de la cultura, enseñanza de profesionales, y la investigación científica y formación de nuevos hombres de ciencia.

Por lo tanto, vemos que Ortega y Gasset añade otra función muy importante a las dos clásicas que ya existían, nos referimos a la cultura. Sin embargo, este gran pensador no pensaba que todas tuvieran igual importancia o que se estuviese desarrollando al mismo nivel en nuestro país. En aquella época, no planteaba objeciones a la primera, es decir veía que en España se enseñaba a ser médico, abogado, etc. Para él la función prioritaria de la universidad era de carácter educativo, (Rosales, 1999). Sin embargo tenía serias dudas acerca de cómo se realizaba la investigación y la enseñanza de profesionales así como la cultura. Por ello siendo un precursor en su época, proclamaba la necesidad de una reforma en la universidad.

En cambio, Rosales (1999) propone otros autores clásicos, como Jaspers, quienes pensaban lo contrario, es decir que todas las funciones tenían la misma importancia.

Estos pensamientos manifestados por Ortega o Jaspers hace ochenta años, resultan vigentes en nuestros días; constituyendo uno de las grandes preocupaciones actuales.

Por ello, si realizamos un análisis de la normativa legal más importante de nuestro tiempo en Educación Superior, veremos que aquellas funciones defendidas por Ortega y Gasset están presente en la misma.

En política universitaria a través del Tratado de la Unión Europea, aprobado en Maastrich en 1991, firmado por 12 países miembros, se consideraron como los dos grandes ejes de los objetivos de la Universidad: la enseñanza y la investigación sin olvidar la dimensión cultural. En él se hace referencia a:

- El pleno respecto a los sistemas educativos de los estados y a la diversidad cultural y lingüística
- El desarrollo de la dimensión europea
- El incremento del intercambio de información y experiencia sobre cuestiones comunes
- La difusión y explotación de resultados de investigación y transferencia de tecnología

En la misma línea se orienta la *Carta Magma* de las universidades europeas la cual presenta los siguientes principios:

1. La universidad es una institución autónoma que produce y trasmite cultura de manera crítica
2. La indisociabilidad de la docencia y de la investigación
3. La libertad de investigación la enseñanza y la formación
4. La ignorancia de cualquier frontera geográfica o política

Estas funciones también aparecen recogidas en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el *SXXI*: visión y acción, documento elaborado y aprobado por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en 1998.

En nuestro país, si nos remitimos a la normativa legal, observaremos que estas funciones aparecen recogidas en la misma. Así en el artículo primero de la LRU (1983) refleja la filosofía de la misma y luego presenta las funciones.

Art. 1º:

- I) El servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación.
- II) Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad.
 - a) *La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de a cultura.*
 - b) *La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artificial.*
 - c) *El apoyo científico y técnico del desarrollo cultural, especial y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.*

Desde el año 2000 el gobierno español comenzó a diseñar una serie de modificaciones legales en el ámbito educativo con el objeto de corregir inadecuaciones, errores o efectos en el desarrollo normativo del artículo 27 de nuestra Constitución (1978). En el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000), se ha puesto de manifiesto que, la Universidad Española, si quiere ofrecer el servicio de calidad que demanda la sociedad actual, debe adoptar serias medidas de reformas: mejor

financiación, reforma de las titulaciones, mayor participación de todos los estamentos de la universidad, etc.

La Ley Orgánica de Universidades (LOU) publicada en Diciembre de 2001, entre otros cambios, en el título trece dirigido al Espacio Europeo de Educación Superior introduce una serie de artículos que tratan sobre la necesidad de adoptar las medidas adecuadas para integrar la Universidad Española en el espacio europeo de Educación Superior y así garantizar la movilidad de los estudiantes. Esto traerá como consecuencia una serie de cambios que tendrán que orientarse hacia la homogeneización o transferencia en: la estructuración de los planes de estudio, en las calificaciones, organización de ciclos, en la asignación de créditos, etc. Entre ellos queremos destacar la necesidad de describir los conocimientos y competencias recibidos por los estudiantes en las diferentes titulaciones para poder transferir titulaciones.

Por lo tanto, vemos que el modelo que proponemos en esta investigación que se basa en determinar los conocimientos, destrezas y actitudes en las asignaturas y planes de estudio, constituye una de las reformas más importantes que consideramos traerá consigo la nueva ley.

Esta ley que ha recibido duras críticas y la negativa de la oposición, era presentada en la Semana Monográfica, *Universidad y Sociedad* (2002), por la ministra Pilar del Castillo quien elogiaba la importancia de la LOU en la mejora de la calidad de la Universidad Española.

“Pero una Universidad mejor implica también un modelo de gestión más eficaz y eficiente al servicio de un proyecto académico, que establezca una personalidad definida para optimizar la administración de unos recursos y se plantee mejorar el nivel de sus resultados a través de la competencia” (Del Castillo, 2002: 42).

Desde esta perspectiva, algunos autores como Michavila (2002) opinan que actualmente es necesario un impulso político y un marco legislativo adecuado:

“Si verdaderamente las Universidades aspiran a proporcionar una Educación Superior satisfactoria, han de replantearse cual debe ser su modelo educativo, las transversalidad de su formación, el protagonismo que debe conceder la educación en valores y los métodos pedagógicos que han de emplear con el fin de alcanzar sus propósitos” (Michavila 2002: 175).

Todo lo anterior hace patente la necesidad de cambio o de innovación para la mejora de la calidad en la Universidad Española en diferentes aspectos. Desde nuestro punto de vista uno de los factores que afecta a la calidad institucional son los planes de estudios. De hecho, actualmente, una de las críticas que está recibiendo la Educación Superior guarda relación con los planes de estudio. Se considera que se han generado programas inflexibles, de excesiva duración con demasiadas asignaturas troncales, obligatorias y optativas que fragmentan exageradamente el conocimiento, con objetivos imprecisos y contradictorios, que están determinando una indefinición en los planes de estudio provocando una desmotivación e incluso abandono de los estudiantes (Guarro, 1998; De Corte, 1999; González y Mayor, 2000; Núñez, 2002).

Estos problemas se están intentando resolver en muchas ocasiones con soluciones parciales, que podríamos considerar parches, así vemos por ejemplo, según señala el documento Plan Estratégico Institucional ULPG 2002-2006, después del estudio DAFO se encontró que nuestra universidad cuenta con un reducido número de asignaturas de libre configuración y, en los próximos años, se piensa establecer como medida reparadora ofertar más asignaturas de este tipo. Pero consideramos que no se ha realizado un análisis en profundidad sobre los planes de estudio. Al parecer esta Institución también pretende poner en marcha un plan de actividades complementarias en habilidades

básicas. Sin embargo, no podemos comentar la adecuación o no de este plan a los planteamientos formulados en torno a las competencias o capacidades porque desconocemos el modelo del mismo y, por otra parte, no tenemos noticias de que este plan haya comenzado.

Nos parece muy acertado el planteamiento de Álvarez y otros (2001) quienes, afirman que el plan de estudios de una titulación universitaria debe cumplir con dos requisitos fundamentales: primero, reflejar, mediante la definición de un modelo de formación previsto, las necesidades de la sociedad respecto de los futuros titulados y segundo, tener los elementos necesarios para garantizar la correcta programación de las actividades académicas que permitan lograr los objetivos formativos previstos con máxima eficacia y eficiencia.

Sin embargo, en la práctica, la mayoría de los planes de estudio no cumplen estos objetivos ya que, por una parte, no están respondiendo a las demandas de la sociedad y por otra, creemos que los elementos que configuran los planes de estudio no son suficientes para definir con claridad los objetivos de la titulación.

En definitiva, observamos que, a pesar de la importancia que tienen los planes de estudio que; como afirma Villar (2002b) constituyen el cimiento de las acciones formativas, estos no cumplen con las demandas sociales, ni educativas actuales.

Por todo ello, consideramos que una de las reformas prioritarias que debe llevarse a cabo en la Universidad Española son los planes de estudio. En este sentido, nos resulta muy interesante el estudio sobre los planes de estudio y las competencias que se llevó a cabo recientemente en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (Domínguez, 2002). Uno de los resultados más importante de dicho estudio es la gran inadecuación que existe entre las titulaciones que desarrolla la Facultad y las demandas profesionales. Este hecho se ve

incrementado por el prominente enfoque escolar que se da en los planes de estudio y, sobre todo, en los programas de las asignaturas. Otro de los grandes hallazgos es el gran desajuste entre las salidas profesionales y las titulaciones. Como consecuencia de ello, Domínguez (2002) plantea las siguientes conclusiones:

1. *“La necesidad de plantearse la reforma de los planes de estudio tanto en su estructura como en su configuración de materias y enfoques que la concretan a nivel profesional y de aula con los alumnos.*
2. *La necesidad de reestructuración interna de la Facultad para poder desarrollar esta nueva configuración de los planes de estudio, haciendo de las prácticas el eje estructural.*
3. *La necesidad de integrar la Facultad en otras redes de organizaciones e instituciones de la formación/educación, que aprovechando las mismas prácticas, las relaciones institucionales y proyectos pilotos de financiación de fondos europeos, le permitan crear experiencias piloto o estructuras en las que el paso de la formación inicial de la Universidad a las salidas profesionales y a las búsqueda del primer empleo se facilite y se coordine de la manera más lógica” (Domínguez, 2002: 127).*

Más concretamente, Villar (2002b), refiriéndose a los planes de estudio de las titulaciones de Magisterio, opina que estos no han tomado como modelos consistentes de articulación de sus componentes las funciones docentes extraídas de la legislación. Por ello, piensa que el proceso de reforma de los mismos ha sido inadecuado, con lo cual nos encontramos con reparto de créditos entre áreas que cambian el sentido de la función docente.

Nosotros, desde nuestro modelo defendemos, también la reforma de la configuración de los planes de estudio, planteamos que éstos deben estar centrados en capacidades de carácter transversal (también se deben señalar las capacidades específicas), de tal manera que estas capacidades genéricas o transversales luego se especificarán en contenidos específicos. dependiendo de las materias De esta forma, se proporcionaría una información general y más clara, precisa en cada

titulación; y los alumnos tendrían una información más completa de su titulación. Creemos que esta forma de plantear el currículo contribuye a la definición del perfil profesional de cada una de las titulaciones.

Además, esto permitiría a los centros y departamentos consensuar y elegir los perfiles profesionales así como los enfoques dentro de cada una de las disciplinas, con lo cual las capacidades actuarían como referente en el diseño de los planes de estudios permitiendo así una mayor clarificación respecto a los objetivos, asignaturas, contenidos, etc. Este hecho produciría una menor estandarización de los currículos por parte de los gobiernos y un mayor acuerdo entre los Departamentos y Facultades sobre el modelo de profesional que se quiere formar.

Por otra parte, los estudiantes tendrían también más claras sus expectativas frente a la profesión futura, puesto que los planes de estudio no estarían compuesto de un sumatorio de asignaturas desconocidas sino que, el primer y más importante elemento de los programas de cada una de las asignaturas serían las capacidades que se van a desarrollar desde cada una de ellas. Por lo tanto, los alumnos conocerán, cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que tendrán que alcanzar a lo largo de sus carreras.

Cada vez más se aprecia la inadecuación entre las diplomaturas y licenciaturas universitarias y las demandas del mundo del trabajo (Merino, 2002).

Desde el ámbito *profesional* se está reclamando a la Universidad que prepare profesionales con conocimientos teóricos, prácticos o conductuales que les posibilite adaptarse a las actividades laborales de profesiones que cambian constantemente

“Cada vez se perfila más una nueva formación universitaria; desde diferentes ámbitos de lo social (empresas, administración, etc.) se demanda a

la universidad que prepare a los estudiantes de forma flexible, que les ayude a adquirir las herramientas que les permitirán seguir aprendiendo y actualizándose en el futuro y que no sólo les equipe con un conjunto de conocimientos que en muchos casos serán ya obsoletos cuando termine la carrera” (Diez Hochleitner, cit. en Rosales 1999: 10).

En esta misma línea, algunos expertos como Villar (2000) también plantean la importancia de formar a los alumnos para el desarrollo de capacidades generales en el mundo laboral.

Sin embargo, como ya hemos apuntado, en nuestro país la formación en las universidades se centra fundamentalmente en la adquisición de conocimientos, pero no se tiene claro cuál es el perfil del profesional, qué finalidades se persiguen, qué capacidades se quieren desarrollar, qué destrezas son las más oportunas para dicho profesional, etc. Como comenta Tortella (2000) ni siquiera el Informe Universidad 2000 se ha cuestionado qué modelo de profesional se persigue: *“Debemos plantearnos para qué quiere España su Universidad antes de debatir sobre ella”*. Podríamos decir que, en el mejor de los casos, a nivel individual, cada profesor se lo habrá cuestionado en algún momento pero no se ha debatido y consensuado convenientemente en los departamentos, facultades, centros etc., y cada uno se dirige hacia su propio modelo de profesional.

Al centrarse la enseñanza universitaria casi exclusivamente en los contenidos conceptuales, no se produce el conocimiento práctico o conductual que se demanda desde las diferentes profesiones. Desde nuestra investigación nos hemos preocupado por definir un modelo de capacidades lo suficientemente amplio que permita a los alumnos desarrollar capacidades de diverso orden; cognitivo, psicomotor, afectivo, social y comunicativo. Por ello, creemos que desde nuestro modelo, se produce tanto el saber, como el saber hacer, y el saber ser es decir, el aprendizaje integral que actualmente se está demandando a la Universidad desde el ámbito profesional.

La importancia de estos planteamientos lo vemos reflejado en las conclusiones ofrecidas por el reciente encuentro internacional sobre titulaciones universitarias, *I Foro Mundial sobre carreras Superiores*, en el que participaron representantes de todas las universidades públicas españolas así como el resto de Europa y EEUU, quienes apuntaron la necesidad de conseguir una educación más práctica que, mediante la formación en competencias básicas, aumente la adaptabilidad de los graduados al cambiante mundo laboral. Recuerdan que en el reciente estudio *Cheers* se concluye que la mayoría de los titulados quería encontrar en la Universidad una mayor capacidad profesional, que los métodos docentes siguen haciendo énfasis en la transmisión de conocimientos teóricos y que tienen evidentes deficiencias en la formación de competencias básicas. También concluyeron los participantes en este encuentro que es necesario flexibilizar las titulaciones por medio de cuatro vías, como son aumentar la base de conocimiento y las competencias básicas, alternar la teoría y la práctica, definir con claridad los esquemas profesionales y las cualificaciones y utilizar competencias como forma de diseño del *currículum* de los estudiantes. Además, opinan que hay que conseguir el equilibrio entre formación especializada y generalista.

Por otra parte, la Universidad no puede ignorar la necesidad de formación continua de los profesionales para mantener siempre actualizados los conocimientos en un contexto donde los puestos de trabajo cambian constantemente y donde se les exige acreditar una serie de competencias. Como dice Hanna (2002) hay empresas con o sin ánimo de lucro que se están creando al lado de esta necesidad. Estas organizaciones basadas en las competencias certifican que los trabajadores poseen conocimientos y destrezas capaces de aplicarlas en situaciones reales, independientemente de que éstas las hayan adquiridas en la universidad, de forma autodidacta, mediante la formación en empresa, etc.

Hanna (2002) considera que la organización y certificación de un título sobre la base de competencias puede ser una vía de crecimiento para muchas universidades poco especializadas y nombra una serie de experiencias en distintas universidades como por ejemplo la *Universidad Western Governors* donde trece estados del Oeste de Estados Unidos, definen las habilidades y competencias de determinados programas de licenciatura y otorgan un título a los estudiantes que puedan demostrarlo.

Esta certificación supone un desafío para el proceso de acreditación de universidades tradicionales. Las competencias se evalúan mediante varios procedimientos: realización de actividades en universidades tradicionales, evaluación del portafolio, la realización de exámenes y la experiencia personal.

Las características que presentan las organizaciones que ofrecen títulos y certificaciones basadas en las competencias están recogidas en el siguiente cuadro (nº.8).

Por último, queremos mencionar cómo se están produciendo alianzas estratégicas entre las universidades y empresas importantes en ámbitos como la edición, las comunicaciones y las telecomunicaciones donde las universidades aportan el contenido, y el profesorado y la empresa contribuye con la tecnología, la distribución comercial, la creación de imagen del producto y con el conocimiento y mentalidad empresarias. Actualmente como expone Hanna (2002) cada vez más empresas están estableciendo asociaciones con universidades para el desarrollo conjunto de programas de licenciatura específicos que cubran necesidades concretas de las empresas.

Gadner (2000), contrario a este tipo de universidades, considera que este tipo de instituciones no cumplen con el objetivo de la Universidad que es el desarrollo de la vida intelectual y las califica de utilitarista.

Indicadores	Características
Modalidad	No existe campus
Objetivo	Definido por las necesidades externas y por las exigencias del mercado
Financiación	Autofinanciación y dependencia del mercado
Curriculos	Definidos por las competencias y el conocimiento. No se ofrecen cursos
Docencia	Fomenta la iniciativa y el aprendizaje independiente del alumnado
Profesorado	No existe profesorado a tiempo completo. Los servicios de asesoría y de atención al alumnado están a cargo de equipos de asesores profesionales
Estudiantes	La experiencia vital y laboral es determinante en la admisión. Los criterios fijados para la obtención del título son más estrictos que los de ingreso
Biblioteca	No existe biblioteca. El acceso a los materiales se realiza mediante la cooperación con otras instituciones
Tecnología educativa	Los recursos tecnológicos permiten acceder a la información sobre los cursos y programas, y también es importante para facilitar al máximo el acceso de los estudiantes a los recursos educativos
Instalaciones físicas	No existen instalaciones físicas
Evaluación de la Productividad	La productividad se mide según la evaluación del alumnado, las competencias adquiridas y las titulaciones obtenidas
Gestión	Varía, desde un consejo de administración independiente a un consejo de representantes del consorcio
Titulación	La titulación depende de las instituciones regionales, aunque la Universidad Western Governors está intentando tener el reconocimiento de cuatro agencias regionales de acreditación en un solo proceso

Cuadro n.º.8 Hanna (2002: 167) Características de las organizaciones basadas en las competencias que ofrecen títulos y certificaciones

Con respecto a la *dimensión social*, la Universidad, desde sus orígenes, ha estado unida a esta dimensión. No cabe pensar en la Universidad como aislada o independiente de la sociedad. Como plantea Diez Hochleitner (2002), la Universidad da a la sociedad cultura, investigación, progreso técnico y científico. Rosales (1999) en un interesante artículo nos ofrece un análisis de la dimensión social de la

Universidad a través de la historia, y sostiene que esta vinculación ha existido desde siempre.

Se dice que la Universidad es la segunda institución más antigua del mundo occidental que cuenta con una historia continuada, después de la Iglesia católico-romana (Rothblatt y Wittrock, 1996). El origen de las universidades se suele situar en Europa en la Edad Media, surgiendo como agrupaciones de profesores y alumnos de distintas nacionalidades que utilizaban el latín como lengua común. Estas universidades al estar vinculadas con la iglesia cristiana, se dedicaban fundamentalmente a la actividad docente e investigadora del estudio de la filosofía cristiana. Entonces, se consideraba la teología como el saber más importante y al que se subordinaban los llamados *trivium* (lógica, retórica y gramática) y *cuadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía) (Rosales, 1999).

Este acercamiento de la universidad a las cuestiones de carácter social, según Rosales (1999), se incrementa en los siglos *XVII* y *XVIII*, potenciando la formación profesional. Surge, por tanto, una rama de la Educación Superior con orientación práctica. En el *S.XVII*, se considera que las ciencias deben estar al servicio del hombre para dominar la naturaleza. En el *S.XVIII* aparecen las Academias subvencionadas por los estados, con el objetivo de contribuir al bienestar social.

Esta vinculación y evolución de la Universidad con la sociedad se ha mantenido a través de los tiempos hasta nuestros días. Para unos, podríamos decir que la Universidad ha sabido evolucionar con éxito en el contexto de los desarrollos de la sociedad y la economía (Beneditto 1993; Huber, 1998; Rojo, 1999). Mientras que, para otros en las últimas décadas, la Universidad se ha "enroscado" de tal forma que ha permanecido ciega a la evolución exterior (Saenz, 1998).

Por último, Rosales (1999), argumenta que en estos momentos la repercusión de las actividades universitarias es más intensa que en

ninguna otra época.

Actualmente nos encontramos en un momento crucial, con una serie de circunstancias claves de carácter económico, político, social, cultural, tecnológico... que han producido la aparición de nuevas estructuras de organización en una sociedad nueva. Creadas por las crisis económicas, por una parte, y por los cambios demográficos y culturales por otra, estas organizaciones fluidas, flexibles y dinámicas sólo mantienen la lealtad de sus empleados mientras está garantizada la realización del trabajo, las recompensas que suponen y el estilo de vida. En estas organizaciones nuevas no sólo están en constante flujo las estructuras sino que también, las mismas personas que las integran (Hargreaves, 1996).

Este autor opina que estamos ante un mundo postindustrial y postmoderno cuyas organizaciones deberán caracterizarse por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso de las organizaciones para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas. Evidentemente estas demandas también se hacen extensivas a las universidades como organizaciones.

Barnett (1999a) utiliza el término de supercomplejidad para hablar de las circunstancias en las que se encuentra envuelta la Universidad. Una situación de complejidad existe cuando se caracteriza por un exceso de datos, conocimientos o marcos teóricos dentro de una situación determinada. En la vida profesional este incremento hace que una materia no sólo se encarga de datos y teorías determinadas dentro de un marco de referencia dado (situación de complejidad), sino que dicha materia deberá encargarse de múltiples marcos de referencia, acción e identidad. Estos marcos fundamentales por los cuales podríamos

comprender el mundo se están multiplicando y están, a veces, en conflicto. A esta multiplicidad le denomina supercomplejidad.

Para Barnett (2000a) la Universidad está implicada en la supercomplejidad debido entre otras causas a que, por un lado, la Universidad es particularmente responsable por producir supercomplejidad y, por otro, a la universidad se le está cuestionando acerca de si es capaz de preparar a sus estudiantes para desarrollar cualidades humanas capaces de resistir un mundo de supercomplejidad.

En la actualidad estamos asistiendo a un periodo de profundos cambios en todos los niveles de la estructura social.

“La sociedad se está transformando y como consecuencia de ello, se detectan y se palpan una serie de procesos simultáneos, que en sí mismo son problemáticos, y, a veces, contradictorios: la democratización, la internalización, europeísmo, regionalización, polarización, marginación, y fragmentación” (Torres, 1998: 817).

Desde el punto de vista social, una de las demandas que se le está cuestionando a la Enseñanza Superior se refiere a que los planes de estudio no sólo deben estar dirigidos hacia las disciplinas o la naturaleza de las profesiones, sino que éstos deberán estar orientados también a la vida (Barnett, 2000b, De la Torre y Barrios, 2000, Stephenson y Yorke, 1998). Esto quiere decir que se hace necesario que se desarrolle una educación integral que abarque de forma transversal las dimensiones del ser humano: conocimiento, reflexión y acción.

Michavila y Calvo (1998) manifiestan que la Universidad no sólo debe responder a las demandas de la sociedad sino que también debe provocar la creación de nuevas necesidades y nuevos horizontes. Para estos autores, la Universidad debe responder a través de la función creadora a estas demandas.

Como sostiene Lorenzo (2002), a tiempos socialmente nuevos corresponden también nuevos retos, nuevas necesidades a las que atender por parte de la Universidad, y este autor propone las siguientes:

1. Urgente necesidad de desarrollar nuevas habilidades en profesores y estudiantes: liderazgo, gestión del cambio, autoaprendizaje, etc.
2. Urgente creación de un nuevo espacio universitario común europeo, y más allá de nuestras fronteras, creando proyectos de cooperación internacional solidaria entre universidades del Norte y del Sur, del Este y del Oeste. Con este fin se han firmado diferentes documentos: La *Magna Charta Universitatum* de Bolonia de 1988, la Declaración de la Soborna del 25 de Mayo de 1998, la Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza de 19 de Junio de 1999.
3. Responder al impacto de las Nuevas Tecnologías
4. Colocar la acción universitaria en las coordenadas de un imperativo ético para el futuro de la humanidad.

En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria las demandas sociales se hacen todavía más patentes, si tenemos en cuenta el origen de la misma ya que, como todos sabemos, surge principalmente como consecuencia de las reivindicaciones y movilizaciones sociales que tuvieron lugar en la década de los años ochenta.

En nuestro modelo, creemos que esta demanda de educación integral se cumple ya que, en él, se forma a los alumnos en el desarrollo de capacidades que van a estar dirigidas, no sólo al mundo académico y profesional, sino también necesariamente a la vida personal. Por tanto, decimos que se trata de un modelo holístico que abarca todas las áreas de desarrollo del ser humano.

Antes de abandonar la dimensión social de la Universidad, no podemos olvidar los planteamientos de algunos autores críticos que se centran en el estudio de las funciones sociales de la Educación Superior; e investigan el currículo oculto de la misma. Los teóricos críticos opinan que es necesario estudiar el currículo oculto y averiguar cuáles son las funciones sociales de la Educación Superior (Wittrock, 1996; Margolis y otros, 2001).

A pesar de las diferentes tradiciones en el estudio del currículo oculto, todas ellas coinciden en afirmar que, la educación es una agencia de diferenciación y estratificación. Desde esta perspectiva, una parte importante de la función política de la Educación Superior está oculta. Esto quiere decir que desde las universidades se esta produciendo y reproduciendo una ideología de jerarquías de raza, clase, y de género (Margolis y otros, 2001).

En esta misma línea, Glazman (2001) sostiene que mediante la evaluación y, a manera de un currículo oculto, las universidades están sirviendo para excluir y descalificar a los grupos sociales más desfavorecidos. En nuestro país, García Roca y Mondaza (2002) desarrollaron desde la Universidad un Proyecto de inserción comunitaria que reconoce las potencialidades de los excluidos sociales.

Marcovitch (2002) sostiene que la Universidad puede ser el instrumento de cohesión social que apoye propuestas capaces de beneficiar a los trabajadores y a los estratos más desvalidos de la sociedad. Considera que la misión de la Universidad se debe vincular a las necesidades de los valores sociales en general, por encima de la propia sociedad local o nacional.

También Molero (2001), al concluir las Jornadas sobre Iberoamérica y España: "*La Universidad en la sociedad del SXXI*" defiende una idea similar al manifestar por un lado, que es necesario un

nuevo contrato social para la Universidad, un compromiso renovador de nuestras instituciones con el entorno y, por otro lado, que hay que generar nuevas capacidades directivas para gestionar ese modelo de Universidad emprendedora, de grupos humanos especializados en generar recursos y gestionar procesos de innovación.

Desde *el ámbito curricular*, Guarro (1998) afirma que uno de los dos factores que está rebajando la calidad de los currículos universitarios y que, a la vez, está dificultando una adecuada formación, es la indefinición de los perfiles en los planes de estudio. Existe una excesiva fragmentación del conocimiento en asignaturas troncales, obligatorias y optativas, que favorece el aprendizaje memorístico, frente al significativo. En consecuencia, consideramos urgente la necesidad de cambio o innovación en los planes de estudio de manera que estos permitan clarificar el perfil profesional así como desarrollar una formación integral.

En esta misma línea, Villar (2002b) afirma que el dominio de capacidades no es sólo un hecho fragmentario del *currículum* o de la vida de un centro, debe ser la gran creación curricular, eje o pivote que se traslada a todas las áreas curriculares.

Por ello consideramos necesario, como cambio más significativo, la introducción de las capacidades en el *currículum* de la Educación Superior como elemento clave del mismo. De esta forma, al estar definidas de antemano, se facilitaría el diseño del resto de los elementos del *currículum*, como por ejemplo, los contenidos que estarían supeditadas a éstas. Como consecuencia, se añade un elemento nuevo a los planes de estudios, pero dicho elemento se convierte en la pieza principal del currículo.

En último lugar, profundizaremos en *el ámbito educativo* intentando descubrir los cambios que se está exigiendo actualmente a la Educación Superior desde el mismo.

En primer lugar, señalaremos que muchos especialistas en este tema manifiestan la urgente necesidad de producir cambios en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Huber,1998; De Corte, 1999; De la Cruz, 1999; Rosales, 1999; Villar, 1999; De la Torre y Barrios, 2000). Se critica que los alumnos siguen aprendiendo fundamentalmente a través del profesor y, de manera memorística, contenidos conceptuales que, muchas veces, no son útiles cuando terminan sus carreras.

Nuestra investigación ha supuesto también un cambio respecto al aprendizaje tradicional del alumno universitario ya que, mediante esta enseñanza basada en capacidades, se desarrolla un aprendizaje efectivo, que, como plantea De Corte (1999), presenta las siguientes características: constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado hacia objetivos, contextualizado y diferente según el individuo, de formación del conocimiento y de construcción de significados. Seguidamente explicaremos algunos de estos conceptos.

1. El aprendizaje se convierte en un aprendizaje constructivo, es decir los estudiantes no sólo son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente sus conocimientos y habilidades. Esta concepción del aprendizaje es totalmente distinta a la que todavía hoy prevalece en la Universidad.
2. Es acumulativo, esto quiere decir que el alumnado procesa de forma activa la información nueva que encuentra a partir de los conocimientos e información que ya posee y, como consecuencia de ello, extrae nuevos significados y adquiere nuevas habilidades.
3. El aprendizaje es autorregulativo, se refiere a la naturaleza metacognitiva del aprendizaje efectivo en actividades como la propia orientación hacia el aprendizaje de una tarea, la adopción de los pasos necesarios para conseguir conocimiento, la regulación del aprendizaje... Como consecuencia los universitarios se vuelven menos dependientes del apoyo externo y docente a la hora de llevar a cabo actividades regulativas.

4. El aprendizaje está orientado hacia objetivos. Está aceptado, de forma más o menos generalizada, que el aprendizaje efectivo y con significado es favorecido por la existencia de una conciencia explícita de objetivos y el aprendizaje está orientado hacia ellos.
5. El aprendizaje es contextualizado y es cooperativo, esto se refiere a que el aprendizaje no se puede realizar sólo, sino que está repartido entre el estudiante, los compañeros, el entorno, y los recursos e instrumentos que están a su disposición. El aprendizaje es diferente según el individuo, es decir, los procesos y los resultados de aprendizaje son diferentes debido a las diferencias individuales y a una diversidad de aptitudes como el potencial de aprendizaje; el conocimiento.

Igualmente Brockbank y McGill, (2002) proponen numerosas estrategias reflexivas para promover un aprendizaje real, satisfactorio, relevante para los estudiantes de Educación Superior y que resulte significativo para la vida.

Sin embargo, no podemos olvidar otro de los grandes enfoques del aprendizaje que recientemente hemos descubierto, nos referimos al aprendizaje distribuido que consiste en: *“Un conjunto de actividades educativas orquestadas mediante la tecnología informática a través de diferentes clases, puestos de trabajo, hogares y comunidades, que se basa en una mezcla de las metodologías expositivas y constructivas (Dede, 2002: 87).* Esta perspectiva basada en las tecnologías avanzadas de la comunicación ofrecen múltiples variantes posibles del aprendizaje distribuido.

“Con la ayuda de los “tele-tutores”, los estudiantes pueden crear, compartir y dominar su conocimiento sobre los problemas de la vida real. Mediante la mezcla de las nuevas tecnologías educativas, estudiantes y profesores pueden interactuar ya sea de manera sincrónica o sucesiva: cada una de las formas posibles de esta interacción (presencial, no presencial o en forma de avatares expresará formas alternativas de la identidad personal. La

enseñanza y el aprendizaje, pueden tener lugar entre espacios diferentes en momentos distintos y mediante diversos medios interactivos” (Dede 2002: 87-88).

Hoy en día este planteamiento resulta muy difícil asumirlo en la mayor parte de las universidades al no disponer de unos entornos de aprendizaje que permitan desarrollar este tipo de aprendizaje. Sin embargo, este autor plantea que la educación presencial o a distancia en la universidad serán conceptos obsoletos y por el contrario, la enseñanza impartida en las universidades estará equilibrada entre las interacciones educativas llevadas a cabo en la clase y las realizadas a distancia según requiera la materia, los estudiantes y los objetivos.

Otro de los cambios que se le cuestiona a la Educación Superior se refiere a la metodología. Muchos autores manifiestan que la metodología universitaria no ha ido paralela con los avances científicos y tecnológicos (Rosales, 1999; Brockbank y McGill, 2002; Diez Hochleitner, 2002; García Garrido, 2002; Zabalza, 2002; Vizcarro, 2003).

En consecuencia, uno de los grandes retos que tiene la Universidad actual es la de propiciar una metodología activa y cooperativa que inserte nuevos instrumentos de comunicación y nuevas estrategias de aprendizaje y construcción del conocimiento. Otro de los grandes retos que se plantea a la Universidad es la modificación de los contenidos y de los modelos de aprendizaje (Valdizán, 2002).

“Los nuevos modelos de aprendizaje deberán potenciar el aprendizaje de capacidades, de forma permanente a lo largo de todo el proceso vital, y e forma colaborativa” (Valdizán 2002: 415).

Hoy en día, se plantea que lo importante en la Educación Superior no está en actualizar los contenidos sino en las formas de relacionarse, formar y evaluar. Desde la metodología se defiende que se debe desarrollar la capacidad de reflexión, y pensamiento crítico, la

individualización y la participación en el funcionamiento de la institución etc. (De la Torre y Barrios, 2000, Brockbank y McGill, 2002).

En nuestro caso, el intentar enseñar diferentes tipos de conocimientos: conceptos, teorías, habilidades, destrezas, actitudes, etc., supone el haber introducido una serie de cambios respecto a la metodología de la Educación Superior ya que, actualmente, los métodos de enseñanza que se usan son: la lección magistral, la tutoría y el estudio independiente. En el modelo de nuestra investigación se desarrolla una metodología activa, que comprende numerosas actividades de distinta clase, que tiene por objeto generar ese aprendizaje integral del que hablábamos.

Esta metodología exige contextos de aprendizaje ricos en recursos, instrumentos y materiales de aprendizaje que proporcionen a los alumnos amplias oportunidades para practicar y desarrollar las diferentes capacidades en una gran variedad de situaciones. Por tanto, no se trata de adquirir conocimientos puntuales, de corta duración y utilidad, sino de aprendizajes efectivos y funcionales, de aprendizajes innovadores que son adquiridos a través de diferentes recursos tecnológicos y con nuevos procesos de gestión.

Sin embargo, en la mayor parte de las universidades no disponen de la amplitud de entornos y recursos que se necesita para llevar adelante una Educación Superior centrada en el estudiante y no en la enseñanza. Por ello, como dice Hanna (2002) el mayor reto al que deberán enfrentarse muchas universidades en la próxima década será cambiar los entornos de aprendizaje para el siglo XXI.

En general, creemos junto con Hanna (2002) que los entornos de la Universidad del S.XXI debe:

- Conectar los estudiantes entre sí y con los tutores y profesores

- Conectar el conocimiento con la experiencia
- Aprovechar todo el volumen de la información y de los conocimientos disponibles a través de las nuevas tecnologías

Respecto a la evaluación educativa, se le cuestiona que ésta debe plantear alternativas a la situación de los diferentes alumnos y posibilidades. De hecho, el aprendizaje del estudiante universitario, medido en términos de conocimientos y habilidades intelectuales, ha sido el objeto más popular de la evaluación educativa universitaria (Álvarez y otros, 2001). La mayor parte de las prácticas evaluativas que se realizan en la Universidad se centran en la evaluación sumativa y el enfoque del aprendizaje que se propone está cercano a una concepción mecanicista y asociacionista del aprendizaje. Este tipo de evaluación se centra en la selección de los estudiantes que tengan unos requisitos mínimos para acceder a una profesión.

Además, se plantea que la evaluación en la Educación Superior debe estar dirigida no sólo al alumno, sino al profesor y a la institución. Por último, otro aspecto importante que se le reclama a la evaluación es que ésta no debe ser realizada sólo por el profesor, sino que se defiende la autoevaluación y la heteroevaluación así como otras estrategias alternativas a los exámenes convencionales (Rosales, 1999).

Vázquez (1999) propone un modelo didáctico para la evaluación de la Enseñanza Superior que se centra en el desarrollo global de la persona, haciendo hincapié en la formación antes que en la información.

En la actualidad existen tendencias que se sitúan en torno: a una evaluación basada en criterios, la evaluación de procesos, el carácter colaborativo, la corresponsabilidad del alumnado, su focalización en las competencias y capacidades y preocupada por los principales aprendizajes (Álvarez y otros, 2001).

En definitiva, podríamos concluir, como plantean Álvarez y otros (2001: 620):

“Desde un planteamiento alternativo se produce un problema como es el de tener que abordar la evaluación con un mayor nivel de fiabilidad y validez, de calidad en definitiva, y que se centre en las competencias y capacidades del alumno, habida cuenta de la importancia que éstas tienen en su curriculum y de cara a un futuro desarrollo profesional “.

En nuestro trabajo, dirigido a la evaluación de capacidades en la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro a través de la carpeta, nos situamos en una perspectiva cercana a estos requerimientos o cambios ya que en él, la evaluación presenta las siguientes características: comprensiva, formativa y sumativa, criterial, variedad de instrumentos (cualitativos y cuantitativos), además de desarrollar la autoevaluación y heteroevaluación.

Evidentemente la evaluación no puede separarse del resto de los elementos del currículo, no puede realizarse al final del proceso de enseñanza-aprendizaje así como, tampoco puede dirigirse exclusivamente a la medición de los resultados obtenidos por los estudiantes en relación con la resolución de determinadas tareas. Por eso, si como hemos afirmado, nuestra innovación educativa ha provocado cambios en el aprendizaje, necesariamente esto tendrá que provocar también cambios en la metodología y en la evaluación.

Por ello, concebimos la evaluación como parte fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y estrechamente relacionada con las decisiones que los diferentes protagonistas van adoptando a lo largo de todo el proceso.

En este sentido, consideramos que la evaluación es un proceso que no sólo va a permitir conocer y valorar la adecuación del aprendizaje de los alumnos, sino también del proceso de enseñanza propuesto.

Para poder desarrollar este modelo de evaluación hemos elegido la carpeta como un instrumento de evaluación que se fundamenta en la concepción del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación que hemos defendido hasta el momento.

Esta estrategia de evaluación presenta una serie de características que difieren enormemente respecto de la evaluación tradicional en la Enseñanza Superior. Estas características son:

- Evaluación de saber, de ser y de actuar
- Evaluación del proceso y del producto
- Diversidad de instrumentos de evaluación
- Autoevaluación, coevaluación, pares de jueces, tutores...
- Alternativas de aprendizaje y evaluación según el alumno.
- Etc.

En definitiva, hemos propuesto la evaluación a través de la carpeta por ser un instrumento que desarrolla la práctica reflexiva de profesores y alumnos, como vehículo para realizar una evaluación comprensiva y como vehículo de desarrollo profesional del docente. Además de esto, la carpeta nos ha permitido evaluar a los alumnos a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitándonos llevar un seguimiento del proceso de construcción del conocimiento.

Anteriormente revisamos el uso de la carpeta desde diferentes experiencias, pudiendo comprobar algunas de sus ventajas e inconvenientes.

Si queremos plantear una evaluación que se adecue a diferentes capacidades, proponemos la carpeta como instrumento idóneo.

Por último, respecto a la evaluación, nos gustaría comentar que el reto está en entender la evaluación desde una perspectiva holística, que

nos de información sobre el tipo y grado de ejecución del alumno, adaptada a los estilos de aprendizaje y que utilice diferentes métodos y técnicas de evaluación.

Antes de concluir este epígrafe, no podemos ignorar uno de los grandes debates en la última década, nos referimos a la importancia de las concepciones acerca de la enseñanza de los alumnos que cursan la diplomatura de Magisterio. Estas creencias sobre la enseñanza, en algunos casos, actúan como verdaderos agentes de resistencia al cambio que impiden que los estudiantes asimilen de forma correcta las nuevas teorías sobre la enseñanza que van adquiriendo sobre su periodo de formación (Moral, 1998).

Las investigaciones han demostrado que los programas de formación del profesor tienen un impacto bajo en los estudiantes (Tann, 1993). Por ello, como señalan autores como Ross (1989), se hace necesario que los estudiantes reflexionen y analicen críticamente sus concepciones sobre la enseñanza, con objeto de intentar modificar los puntos de vista tradicionales que ellos han adquirido a lo largo de su experiencia en la escuela. Los estudiantes necesitan tener una mente abierta y una actitud flexible para poder aprender las nuevas teorías que se enseñan en la titulación de Maestro.

Por ello, es tan importante que los estudiantes para profesores tengan oportunidad de conocer e identificar sus creencias, para intentar reelaborarlas y reconstruirlas en la medida en que éstas se ajusten más a la realidad.

En nuestra investigación, este tema también lo hemos tenido en cuenta en la medida en que algunas actividades que hemos introducido en la carpeta, han servido para determinar las concepciones sobre la enseñanza; por ejemplo, el juego de simulación, el cuestionario sobre la enseñanza, etc. Nosotros hemos querido no sólo conocer las creencias

de los alumnos sino también, analizar en qué medida la innovación que hemos introducido ha servido para modificar sus concepciones sobre la enseñanza.

Finalmente, queremos plantear que, si como hemos afirmado la educación basada en capacidades puede provocar una serie de cambios en el ámbito político, social, curricular y educativo, entonces evidentemente como resultado de todos estos cambios también podríamos esperar una serie de cambios en la cultura organizativa.

De hecho esta nueva concepción de enseñanza que defendemos supone también una concepción diferente en las actividades del profesor y alumnos, en el espacio y en el tiempo, en los recursos, etc.

Con respecto a las actividades, entendemos que la enseñanza directa podría ser una de las estrategias de enseñanza, pero no la más importante, se trabajarían otras como: tutorías, enseñanza *on line*, seminarios, teleformación, etc.

Esto supone cambios respecto a la organización del espacio y del tiempo, puesto que ya no estaríamos hablando fundamentalmente de la clase como el entorno básico de aprendizaje, sino que incluiríamos otros espacios (laboratorios, bibliotecas, despachos, aulas-seminarios, aulas virtuales, etc.) donde se desarrollarían seminarios, consultas, etc. También sería necesario, la proliferación de recursos informáticos, bibliográficos, experienciales, etc. que supongan el paso de la propiedad individual del conocimiento a la propiedad colectiva y más democratizada.

Como plantea Salmeron (2000), la formación universitaria no debe concebirse como la asimilación de unos contenidos que mayoritariamente son teóricos sino que, dicha formación, ha de suponer la adquisición de competencias y capacidades, lo que implica aumentar

la formación en entornos naturales-reales. También Domínguez (2002) manifiesta que existe un gran número de salidas profesionales que demandan determinadas competencias y perfiles mucho más polivalentes para cualquier licenciado, que se deberán dar en las distintas asignaturas con el fin de ampliar las posibilidades profesionales.

En cuanto al tiempo, también representaría una modificación respecto a los horarios actuales porque, como explica Michavila (2002), los cuadros horarios están sobrecargados y el tiempo pedagógico se ha gestionado siempre de forma rutinaria. Según este autor, los responsables educativos se han preocupado más del ahorro monetario que del ahorro temporal o sea, *"qué enseñar y cómo enseñar en el tiempo óptimo"* (Michavila, 2002: 177). Consecuentemente con todos los cambios que hemos mencionado anteriormente: la nueva concepción del aprendizaje, el nuevo rol del profesor, las nuevas tecnologías, los nuevos métodos de enseñanza y de evaluación, etc., también se hace necesario una modificación en el diseño temporal, en donde un aspecto fundamental será revisar el horario de las tutorías ya que éstas probablemente se incrementarán y serán más personalizadas. Además de esto, también se deberá tener en cuenta tiempo para dedicar a: observaciones, reuniones con colegas, etc.

Por último, consideramos que esta nueva forma de entender la enseñanza, y con ello la profesión, también desencadenaría un trabajo más colaborativo entre los profesores puesto que, como hemos dicho, al hablar de capacidades y no de contenidos podríamos compartir la enseñanza de capacidades entre varios profesores. Por lo tanto, se podrían crear equipos o díadas de profesores de asignaturas relacionadas que actuarían conjuntamente en la enseñanza, la evaluación y el seguimiento de las capacidades a través de las carpetas.

En nuestro país, desde que se aprobó la Ley de Reforma Universitaria (LRU) (1983), también la Universidad constituye uno de los

principales focos de reflexión y más todavía después de que el Consejo de Universidades pusiera en marcha el plan de evaluación de la calidad de la universidades, cuyos objetivos primordiales son los de promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades españolas y establecer una homogeneidad con los métodos de evaluación de la calidad que se están llevando a cabo en la Unión Europea. Actualmente desde que se aprobó la LRU (1983), se está llevando a cabo la segunda convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

Todo ello, nos hace pensar en la necesidad de introducir una innovación en la configuración de los planes de estudio de la Enseñanza Superior en la Universidad Española y en especial en las titulaciones de Formación del Profesorado. De tal forma, que éstos no solamente deberían incluir las materias y descriptores de los contenidos, sino que deberían contener una serie de capacidades genéricas que estén dirigidas a todos los ámbitos de desarrollo del ser humano: cognitivo, afectivo o conductual. Consideramos que esto podría aumentar la calidad de la enseñanza al desarrollar una serie de capacidades que ayudarían a definir el perfil del profesional que se espera formar en las diferentes titulaciones que oferta cada Universidad.

Sin embargo, esta innovación curricular no implica sólo realizar un cambio en la estructura de los planes de estudio sino que, necesaria y consecuentemente, comporta, como hemos visto, otros cambios:

- La concepción del aprendizaje de los alumnos como educación integral para toda la vida
- El paso de la propiedad individual del conocimiento a la propiedad colectiva
- Una metodología activa y orientada a la socialización,

- Una evaluación alternativa: holística, criterial, de proceso y de producto, autoevaluación y coevaluación, diversidad de instrumentos de evaluación, etc.
- Ruptura de espacios y tiempos tradicionales
- Cambio en la cultura del centro y del departamento

Desde esta perspectiva Zabalza (2002) afirma que debemos ir asumiendo una nueva cultura atendiendo a las nuevas circunstancias que caracterizan la vida social y laboral en nuestros días. Para él esta nueva cultura presenta una serie de rasgos que veremos a continuación:

- Asumir una nueva visión del alumno como auténtico protagonista y del proceso de aprendizaje en su conjunto. Este aprendizaje lo concibe como algo vinculado a toda la vida y experiencia y no solamente al periodo escolar y a los contenidos académicos
- Plantearse objetivos a medio y largo plazo
- Mantener una orientación basada en el desarrollo personal y no en la selección
- Valorar preferentemente las capacidades de alto nivel: manejo de información, resolución de problemas, capacidad de planificación, evaluación de procesos etc.
- Actualizar y dinamizar los contenidos del *currículum* formativo
- Dinamizar el ámbito de las metodologías empleadas
- Propiciar escenarios alargados de formación. La incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación al mundo de la formación ofrece la posibilidad de establecer redes Inter.-universitarias que puedan establecer vínculos y relaciones entre diversas instituciones del mismo país y de países diferentes. También ofrece la posibilidad que se incorporen al desarrollo de programas de formación universitarias otros agentes sociales como las empresas.

- Incorporación al *currículum* de actividades formativas extra curriculares. En este caso, hay que tener en cuenta que la universidad no solo tiene como misión incorporar a los sujetos al mundo laboral, sino también ponerlos en condiciones de disfrutar de la cultura y el ocio. Se trata de iniciativas formativas que, aunque no formen parte central de *currículum*, aporten habilidades y competencias muy importantes para la vida del sujeto.

Consideramos que en buena medida nuestra investigación adopta estos rasgos que, según Zabalza (2002), caracterizan la nueva cultura.

Finalmente nos parece acertado el pensamiento de Marcovitch (2002) para quien la Universidad perfecta no existe, por lo que el modelo académico debe ser un modelo en continua construcción, para lo cual es necesario un permanente esfuerzo o autocrítica.

En definitiva, para concluir podemos decir que, tenemos que renovar la concepción de la Universidad como organización que aprende y enseña a aprender y cuya misión es buscar el desarrollo total, intelectual, afectivo y social de sus clientes: los estudiantes y la sociedad a la que sirve (De la Cruz, 1999).

4. NECESIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Acabamos de señalar la importancia que tiene nuestra investigación desde diferentes ámbitos o campos del saber, analizando en qué medida contribuye al desarrollo de ciertos cambios. Ahora nos interesa analizar la necesidad de cambio o innovación de la Educación Superior desde diferentes contextos, es decir plantear qué cambios son

los demandados desde diferentes ámbitos universitarios y plantear si nuestro trabajo desarrolla alguno de esos cambios.

Hoy en día, podríamos decir que la cuestión clave que teóricos y prácticos se plantean respecto a la Educación Superior es averiguar qué cambios, reformas o innovaciones se tienen que realizar para ajustarse al presente y al futuro.

De hecho, la innovación en el ámbito educativo no universitario comienza a tomar consistencia en torno a los años ochenta del siglo pasado y, poco a poco, se introduce en la enseñanza universitaria una variedad de cambios para la mejora, según las decisiones emanadas de la política adoptada.

Como dice Marcelo (2000), la década de los 90 se ha convertido en la década del cambio, ya que no sólo se han planteado numerosos proyectos de reformas, sino que se ha consolidado el estudio sobre los procesos de cambio educativo como una línea de investigación y de reflexión.

En general, estos cambios y decisiones pueden estar encaminados hacia la puesta en marcha de innovaciones educativas o curriculares. Las educativas, orientadas hacia el crecimiento personal, institucional y la mejora social, a través de la participación colaborativa y el desarrollo de un proceso dinámico, abierto, y multidimensional. La innovación curricular, mucho más específica, estaría dirigida hacia cambios específicos (materiales, prácticas), es decir, hacia los contenidos, la metodología, los recursos, la evaluación, o hacia el ámbito organizativo, relacional y comunicativo, tutorial, de formación del profesorado, y de mejora de los aprendizajes, etc.

A continuación, analizaremos algunos de los cambios o innovaciones o bien, estudios más importantes orientados a la mejora,

abordando primeramente, de forma general, el contexto nacional y dentro de este examinaremos, en particular, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria señalando las posibles innovaciones que, aporta nuestro estudio a la Educación Superior en nuestro contexto. Más tarde, se analizará el contexto internacional, haciendo énfasis en las directrices de la Comunidad Europea en materia de Educación Superior. Finalmente, estudiaremos la reforma del *curriculum* en Educación Superior.

4.1 CONTEXTO NACIONAL

En España ha habido una gran preocupación por estudiar los procesos de cambio o innovación, algunos trabajos representativos de este interés son: González y Escudero (1987), Escudero y López (1992), De la Torre (1994), Marcelo y otros (1996), Escudero (1999), y Estebanz (2000). También han aparecido varias revistas centradas en este tema, como Innovación educativa o Aula de Innovación Educativa, o determinados monografías que se han publicado en algunas revistas de educación.

Por otro lado, la mayor parte de las universidades cuentan con un gabinete de evaluación o innovación. Incluso se han elaborado publicaciones específicas como el criticado Informe Universidad 2000 (IU2000), que ha puesto de manifiesto la necesidad de cambiar la Universidad.

Por otro lado, ya veíamos en el apartado anterior algunos de los cambios que va a originar la LOU (2001) entre los que destacábamos una homogeneización en la estructura de los planes de estudio atendiendo probablemente a capacidades o contenidos y competencias.

Todo lo anterior hace patente la necesidad de cambio o de innovación para la mejora de la calidad en la universidad en todos los niveles.

A continuación, nos gustaría señalar algunas de las innovaciones que se han llevado a cabo en nuestro país y que nos resultan más interesantes, o bien, guardan una relación más estrecha con nuestro trabajo.

Empezaremos por citar la Universidad de Sevilla donde se encuentran prestigiosos investigadores en el ámbito de la innovación: Villar, Marcelo, Estebaranz, Mayor, etc. Entre todos sus trabajos destacamos la investigación de Villar (1997b) dada la amplitud del mismo, al estar dirigido a numerosos profesores de diferentes áreas (Ingeniería y Tecnología, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, y Artes y Humanidades). Este trabajo reunió a un sinfín de profesores preocupados por desarrollar algunas innovación en el ámbito de sus enseñanza o del *prácticum*; y contribuyó a desarrollar el cambio en la Universidad.

En esta misma línea Villar (2000) elabora una Guía Universitaria basada en la práctica de clase, que contiene siete preguntas emblemáticas para que un profesor universitario reflexione sobre siete aspectos básicos de su acción como docente. Estas siete preguntas desembocan en veintiocho competencias que muestran el conocimiento en la acción o en la práctica universitaria. Las competencias, a su vez, constan de cuatro partes: ¿Qué es?, se refiere al conocimiento propósitivo según autoridades en el campo de la enseñanza universitaria; Usos, se refiere a la vertebración operativa del conocimiento de la competencia; Aplicaciones, describe y sitúa el uso de la competencia en una situación real de una práctica innovadora; Referencias, se refiere a una selección de fuentes bibliográficas

importantes; y viñeta, donde cada profesor reflexiona sobre la acción desarrollada y anota a la manera de notas de campo.

Otro ejemplo importante lo encontramos en De la Torre y Barrios (2000), este autor ha llevado a cabo un importante proyecto de innovación titulado Proyecto de Estrategias Didácticas Innovadoras para la Formación Inicial de los Docentes (EDIFID). En este proyecto se busca la transformación de la enseñanza universitaria a través de estrategias didácticas innovadoras y de la evaluación.

Varias de las características o principios que sigue este proyecto guardan una similitud con nuestra investigación. Seguidamente señalaremos algunas de ellas.

En primer lugar, que la formación debe ser integral, es decir que debe cubrir todas las áreas de desarrollo del ser humano. En consecuencia, plantea que un *currículum* congruente con el mundo actual debería estar basado en competencias (en nuestro caso hablamos de capacidades).

Por otra parte, De la Torre y Barrios (2000), dan mucha importancia a las estrategias educativas y de evaluación que para él deben ser innovadoras y deben fomentar la participación del alumno, ambas cuestiones deben ser prioritarias. Estas características también son compartidas en nuestro modelo.

Concretamente refiriéndonos a la evaluación, citaremos a Barrios (2000) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, quien ha desarrollado el Proyecto FID, donde ha realizado una propuesta de Sistema de Evaluación de los Aprendizaje (SEA). En ella propone la carpeta como una estrategia de evaluación adecuada para la evaluación en Enseñanza Superior. Esta técnica de evaluación, es

también la que nosotros hemos desarrollado en nuestra investigación como una estrategia de evaluación alternativa en la Enseñanza Superior.

Otro destacado ejemplo de la utilización de la carpeta, lo encontramos en la experiencia que se viene desarrollando en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde prácticamente desde el comienzo de la titulación de Psicopedagogía, se vienen utilizando la carpeta como instrumento de evaluación del *practicum* de dicha titulación (Castello y Monereo, 2001).

Por último, citaremos la Universidad de Málaga donde también hemos encontrado diferentes y variadas propuestas de innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Superior (García, 1995; Tojar y otros, 1998). Estos proyectos se orientan hacia las tutorías, el *practicum*, los medios y recursos didácticos, la evaluación, etc.

En líneas generales, podemos afirmar que la mayor parte de las innovaciones encontradas en la Enseñanza Superior están centradas en el ámbito curricular.

4.1.1. UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

El objetivo de este apartado es iniciar el análisis partiendo de diversas investigaciones centradas en la evaluación de la Universidad de Las Palmas ya que consideramos que la evaluación siempre aporta información que puede producir cambios. También hemos analizado en qué medida estas investigaciones han generado propuestas específicas de intervención. Además de esto, se examina la propuesta de Formación del Profesorado de la Universidad así como, otros estudios y proyectos de innovación realizados en la última década.

En la Universidad de Las Palmas se han realizado diferentes investigaciones centradas en la evaluación de determinados aspectos de la Universidad. Primeramente en la desaparecida Universidad Politécnica de Las Palmas desarrollamos una investigación sobre la permanencia y el abandono de los alumnos. Más tarde se realizaron otras como: las causas del abandono de los alumnos de la ULPGC (Escandell y Marrero, 1999), la evaluación del profesor desde la perspectiva del alumno, (Luján, García, y Hernández, 1995), etc. La evaluación de la docencia de la Universidad de Las Palmas que se viene realizando desde principios de los años noventa.

Básicamente estos estudios han servido para dar información sobre el estado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) fundamentalmente en aspectos relacionados con la docencia del profesorado; así por ejemplo, citaremos el estudio de Lujan, García y Hernández (1995) donde se apunta, entre otras, las siguientes necesidades como conclusiones:

- Un mayor número de clases prácticas
- Revisión activa de los planes de estudio
- Concertación de trabajos con el mundo laboral
- Desarrollo de clases participativas
- Mayor uso de pruebas de evaluación de carácter no memorístico
- Mayor preocupación del profesorado por el apoyo y fomento del aprendizaje y de los alumnos.

Sin embargo, todos estas investigaciones no han elaborado propuestas concretas de intervención para solucionar los problemas planteados en la Educación Superior de la ULPGC.

En general, podemos decir que la ULPGC no ha respondido a las demandas apuntadas en estas investigaciones, a pesar de que desde

hace algunos años, una de las prioridades básicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), es progresar en la mejora de la calidad, calidad en la docencia, en la investigación y en la gestión. Se insiste en la necesidad de mejorar, entre otras cuestiones, las cualidades metodológicas y didácticas del profesorado, la calidad de los programas que se imparten en las diferentes asignaturas, el análisis crítico, riguroso y responsable del funcionamiento de los planes ya reformados, la coordinación de los centros con los departamentos implicados en la docencia de cada uno de ellos, y los aspectos relacionados con la calidad del servicio universitario (Rubio, 1997; Lobo, 1998).

A pesar de estos planteamientos, la Universidad no ha desarrollado innovaciones o cambio orientados hacia la mejora, a excepción del Plan de Formación del Profesorado que se pone en marcha a principios de los años noventa. Este Plan surge como consecuencia de dos motivos importantes: primero, debido a los graves problemas que se presentaron en algunos centros por la deficiente formación de su profesorado y, en segundo lugar, como consecuencia de la evaluación del profesorado de la ULPGC.

Sin embargo, encontramos que dicho Plan de Formación del Profesorado planteaba y plantea una serie de inconvenientes que lo hacen inapropiado para nuestra universidad:

En primer lugar, no se adapta al nuevo perfil profesional del docente: sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio, con un amplio dominio de destrezas cognitivas, capaz de trabajar en equipo y de investigar desde su propia práctica (Schön, 1987; Ross, 1989; Tabanich y Zeichner, 1991; Marcelo, 1994; Villar, 1994a). Por lo tanto, estamos hablando de un modelo de formación que debe centrarse en el análisis y la reflexión sobre la práctica, y no en modelos transmisivos basados en la adquisición de conocimientos. Contrariamente, el modelo que actualmente se desarrolla es de corte transmisivo y la estrategia básica

de formación ha sido el curso. Este hecho ya nos dice mucho del modelo.

Además, no se tienen en cuenta los ciclo vitales del profesor, de tal forma que se proporciona la misma oferta formativa (contenidos y estrategias de formación) a todo el profesorado, sin tener en cuenta la etapa de su carrera profesional o cuáles son sus necesidades formativas.

En definitiva, en esta formación predomina la norma, la imposición, el control. Sin embargo, nosotros consideramos que cualquier *plan de formación debe contar con la aceptación previa del profesorado*, mediante un proceso de sensibilización y conocimiento. Su colaboración y participación es imprescindible en la definición de las necesidades de formación y en la corrección de planes y proyectos. Las propuestas de formación deben evitar las posturas institucionales estándar. Se evita homogeneizar las necesidades y demandas de formación. Así, los centros y departamentos universitarios se convierten en piezas clave de la política universitaria de formación del profesorado: determinan sus necesidades de formación y participan en la gestión, el diseño y el desarrollo de su plan de formación.

Consideramos que todas estas condiciones no se han tenido en cuenta en el actual plan de formación por lo que opinamos que no cubre todas las necesidades de formación del profesorado de nuestra universidad.

Recientemente un importante estudio sobre la Transición a la Vida Universitaria de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, revela los importantes problemas que, presenta la transición a la vida universitaria (Rodríguez, Miranda y Moya, 2001). Dicho estudio no se ha centrado exclusivamente en un aspecto determinado, como son los profesores o los alumnos, sino que ha

abordado diferentes dimensiones: normativa, organizativa, curricular, orientadora, personal y de resultados.

Desde nuestra perspectiva, citaremos algunas de las conclusiones más interesantes de la citada investigación.

En primer lugar, el estudio pone de relieve el modo en que se organiza el currículum de cada uno de los sistemas educativos dificulta la continuidad y progresividad de los aprendizajes del alumnado. Esta afirmación la plantean desde tres evidencias:

1. Diferentes modelos de diseño y de desarrollo del currículo,
2. Débil relación de continuidad
3. Dificultades para definir mecanismos de corrección

Anteriormente, desde el modelo que defendemos en nuestra investigación, considerábamos que este problema podría mejorarse, si todos los *currícula* estuvieran orientados hacia el desarrollo de capacidades: enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional (aunque este último sigue un modelo diferente) e incluso el universitario; quedando así unificado el diseño del currículo de las diferentes etapas educativas.

En segundo lugar, el estudio plantea que la Universidad no puede olvidar el papel social que tradicionalmente ha desarrollado. En este sentido, la formación del alumnado debe ir más allá de la formación que capacita en el perfil profesional complementándola con una formación intelectual. Este tema es ampliamente defendido por diferentes autores como hemos visto anteriormente.

En nuestra investigación hemos propuesto una enseñanza que genere no sólo un aprendizaje conceptual sino también procedimental y actitudinal. En definitiva, estamos hablando de la necesidad de un

currículo integral que forme al individuo en todas las áreas de desarrollo del ser humano. Consecuentemente, un currículo de carácter integral comprende no sólo un cambio o ampliación de sus objetivos y contenidos sino también, y necesariamente, una reforma de la metodología y la evaluación. En nuestro caso, proponemos una metodología basada en actividades del alumno y una evaluación centrada en la carpeta del alumno donde se recogen actividades de diferentes tipos.

En tercer y último lugar, según esta investigación titulada *Transición a la Vida Universitaria*, los orientadores de secundaria, también reconocen que no disponer de perfiles profesionales hacia los que se encaminan las titulaciones universitarias, merma las posibilidades de acción orientadas a facilitar la elección académica y profesional. En este caso, ya hemos manifestado la necesidad de contar con perfiles profesionales que permitan tener una información más clara no sólo para los alumnos sino también de cara al profesorado.

Un currículo basado en capacidades permitiría una mayor clarificación del perfil profesional al no estar centrado exclusivamente en contenidos, sino que describiría las capacidades a desarrollar desde cada titulación es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deberán adquirir a lo largo de la carrera. Quizá este tipo de currículo ayudaría a los estudiantes a tener una información más real respecto a sus carreras y no se produciría tanto abandono o desmotivación ya que, generalmente descubren transcurridos varios años, el sentido de su carrera.

Si rastreamos los antecedentes históricos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) sobre actividades relacionadas con las innovaciones educativas o curriculares, detectamos que la primera acción se realiza en el año 1995, a través de la convocatoria de *Proyectos de innovación docente y calidad de la docencia*. Esta convocatoria surge para promover y estimular la incorporación de

sectores cada vez más amplios de la comunidad universitaria, así como para coordinar las iniciativas individuales que se lleven a cabo en diferentes departamentos. Surge de este modo el P.M.C.D (Plan de Mejora de la Calidad de la Docencia).

En este momento, a través de la ejecución de los proyectos de innovación docente se pretende mejorar la calidad de la docencia e introducir innovaciones frente al modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, nos encontramos con que la innovación es conceptualizada como la necesidad de una serie de cambios específicos para mejorar la metodología, los materiales y recursos didácticos, además de la evaluación de los aprendizajes y las tutorías en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Cuadro nº9) (Rodríguez, 2002).

Aspectos de la Innovación	Valor
Metodología	*mayor motivación *reducir los índices de abandono y fracaso escolar *favorezca el auto-aprendizaje *participación activa del alumno en el aprendizaje
Materiales Didácticos	* en soporte informáticos *alumnos de primer curso
Recursos Didácticos	*basados en tecnologías de la información *enseñanza activa, personal y motivadora *estimule el trabajo personal de los alumnos
Evaluación del aprendizaje	*que favorezca un desarrollo continuo de la misma
Tutorías	* redefinir y potenciar la labor tutorial y la labor del profesor como orientador del aprendizaje de los estudiantes

Cuadro nº.9 Rodríguez (2002). Delimitación de la innovación en la UPPGC

De esta forma, los objetivos se establecen hacia el logro de (i) un alumnado motivado, capacitado para su auto-aprendizaje y que participa

activamente en el aula y, (ii) un profesorado, que estimule el trabajo del alumno, cuyos métodos sean activos basándose en las tecnologías de la información, y que oriente el aprendizaje de los estudiantes, y de esta forma (iii) la institución reduce los índices de abandono y fracaso escolar en los alumnos de primer curso de las titulaciones.

Por otro lado, con los proyectos de calidad de la docencia se pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la ULPGC y se orientan hacia aspectos, no estrictamente relacionados con la innovación metodológica, pero sí hacia la modificación de los planes de estudio o hacia la creación de equipos de trabajo interdepartamentales que coordinen los programas de las asignaturas, integren y coordinen los conocimientos teóricos con sus aplicaciones prácticas. En definitiva, sólo se pone énfasis en algunas de las múltiples dimensiones que inciden en la innovación universitaria (Clandinin y Connelly, 1992; Estebaran, 1994a y b), tal es el caso de la curricular y temporal. Se abandona la dimensión socio-política, artística, tecnológica, y cultural. Existe un gran olvido sobre la toma de conciencia en relación a la innovación, la adopción o rechazo de la innovación, y la difusión.

Por otro lado, señalar que la implementación de las innovaciones pueden venir motivadas por diferentes intereses. En esta línea la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria prima aspectos tales como: (a) el material inventariable de uso para los alumnos, con cierta prioridad en el uso de tutoriales o la elaboración de software específicos de aplicación a varias asignaturas o titulaciones; (b) el material fungible relacionado con material de uso informático y (c) las becas para alumnos. Todo ello propicia que los aspectos económicos y didácticos, sean el núcleo de las acciones promovidas por esta Universidad.

En el siguiente cuadro (nº10), cuya información ha sido aportada por el Vicerrectorado de Calidad de la ULPGC, podemos apreciar los

tipos de proyectos de innovación presentados, concedidos, terminados o renunciados en dicho Vicerrectorado en el curso 2000-2001.

Tipo de Proyectos	Proyectos Presentados	Proyectos Concedidos	Proyectos Terminados	Proyectos Renuncia	N/C
Innovación Didáctica	30	16	12	0	4
Calidad de la docencia	30	16	12	2	2
Material de laboratorio de alumnos	22	11	8	1	2
Dotación aula informática de alumnos	4	2	2	0	0
Edición de textos	4	0	0	0	0

Cuadro nº.10 Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Clasificación de proyectos de innovación

En años posteriores, curso 2001/2002, las convocatorias se orientan hacia:

1. La publicación de manuales docentes de los programas de las asignaturas de las titulaciones de primer curso y segundo ciclo universitario. Manuales docentes son los materiales escritos que guían el desarrollo teórico-práctico de una asignatura para favorecer los procesos de aprendizaje del alumnado. De esta forma el profesorado puede realizar una actividad docente de calidad y los aprendizajes de los alumnos no sólo se facilitan, sino que se logra un mejor rendimiento académico. En esta línea, los materiales docentes pueden ser de autoaprendizaje para estudiantes que se incorporan a la universidad; libros de prerrequisitos para determinadas asignaturas; materiales audiovisuales e informáticos, etc.
2. La puesta en marcha de cursos de armonización de conocimientos, dirigido a los alumnos de las titulaciones de

Ingenierías Técnicas, Informática, Ciencias Económicas y Empresariales, Veterinaria, Ingeniería Industrial Superior, Arquitectura, Ciencias del Mar y usuarios de la biblioteca. Las disciplinas que se imparten son Física, Matemáticas, Química, e Idiomas, y se realizan al comienzo del curso académico. Con ello se pretende proporcionar a los estudiantes los contenidos mínimos y necesarios para el seguimiento de las disciplinas cursadas; homogeneizar el nivel de partida de los estudiantes que cursan estas asignaturas; establecer un nivel de referencia para la docencia de las asignaturas y lograr que los estudiantes adquieran los conocimientos y las destrezas básicas para el desarrollo de un primer curso universitario. La certificación de los mismos está en torno a tres créditos.

3. El plan de formación docente del profesorado, el contenido de esta propuesta se orienta hacia las tecnologías de la información y de las comunicaciones; elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula; además de técnicas de evaluación, técnicas motivacionales y de comunicación oral en la enseñanza universitaria. El curso es la estrategia formativa utilizada. Se realizan 5 cursos en total, con una duración de 20 horas y su acreditación es de dos créditos, aproximadamente.
4. El plan de formación docente para el profesorado de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la ULPGC. La didáctica y las tecnologías de la información son sus fundamentos. En este caso, los cursos tienen una duración de 20 y 25 horas. Este plan consta de dos itinerarios formativos, el primero se orienta hacia la obtención de los conocimientos necesarios para el uso de las herramientas informáticas y de la comunicación, y el segundo, permite adquirir competencias para que los profesores realicen sus proyectos docentes en línea.

Como decíamos antes no tenemos datos de la difusión o evaluación de estos trabajos de innovación. Por lo tanto, no contamos con evaluaciones que permitan trazar alternativas o propuestas a nivel de política universitaria.

En definitiva, si tenemos en cuenta que los estudios de evaluación desarrollados en la ULPGC se ha evaluado únicamente, por producir conocimientos sobre los fenómenos estudiados pero no se ha tenido la intención de mejora es decir, la evaluación ha desarrollado su función tecnológica pero no se ha convertido en un instrumento de reflexión y análisis de la práctica (Mayor 2000). Entonces podemos concluir que estos no han aportado mucho a la mejora de la Universidad de Las Palmas.

Con lo cual, seguimos pensando que las necesidades planteadas en el estudio sobre la transición siguen patentes hoy en día en la ULPGC.

Como conclusión a los estudios realizados sobre la ULPGC: investigaciones sobre permanencia y abandono, abandono, profesorado, evaluaciones de la docencia, etc. así como los proyectos realizados sobre innovaciones, podemos concluir:

- Primeramente que se ha demostrado la necesidad de cambio o mejora de muchos factores de nuestra Universidad: planes de estudio, perfeccionamiento del profesorado, metodología, evaluación, coordinación entre los diferentes niveles educativos, etc.
- En segundo lugar, que habiendo fomentado el diseño de propuestas de innovación, no se crearon, a su vez, los mecanismos oportunos para conocer su evaluación, difusión e impacto.

- En tercer lugar, creemos que la Universidad no ha sabido plantear propuestas de intervención en todos y cada uno de los factores que necesitan ser mejorados.

Desde esta perspectiva, consideramos que nuestro trabajo desarrolla directa o indirectamente algunas de estas demandas. Directamente desarrolla cambios en la estructura de los *currícula* y planes de estudio, en la concepción del aprendizaje, la metodología, la evaluación, etc. También, creemos que la investigación contribuye a la educación integral del alumno, facilitando y mejorando su integración en el mundo laboral y social respectivamente. Por otro lado, indirectamente, esta innovación repercutiría en la formación del profesorado, el trabajo colaborativo del profesorado, las relaciones con asociaciones profesionales o del mundo de la empresa, etc.

En definitiva, consideramos que nuestro trabajo supone un cambio en la concepción del *curriculum* y la evaluación de la Educación Superior. Las innovaciones que se introducen en el modelo que presentamos forman parte de una nueva cultura que se está consolidando en la Educación Superior (Huber, 1998; Zabalza, 2002; Vizcarro, 2003).

4.2. EL CONTEXTO INTERNACIONAL EN LA INNOVACIÓN

El último contexto en que abordaremos el panorama de la innovación o cambios de la Educación Superior será el contexto internacional.

Los cambios que se plantean a la Educación Superior van en distintas direcciones: unos, se orientan hacia la política universitaria: dirección, financiación, planes de estudio, etc. (Kenney y Wallace, 2000; Waterhouse, 2000; Wilson, 2000) mientras que otros, se acercan más a

la investigación o se relacionan directamente con la enseñanza: el tipo de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos, la metodología, el uso de la tecnología, la evaluación, etc. (Salmeron, 2000; Brockbank y McGill, 2002; Diez Hochleitner, 2002; Michavila, 2002; Zabalza, 2002).

Entre otras, destacaremos la propuesta de Weinberg (1995), para quien a la Enseñanza Superior como institución mundial, se le plantean dos grandes retos: el crecimiento explosivo de los conocimientos por un lado, y por el otro, el crecimiento explosivo de la matrícula.

Al primer desafío, hay que unirle una enorme revolución científica y tecnológica, la multiplicación de nuevas disciplinas, especializaciones, carreras, organización de esos nuevos contenidos, nuevos métodos de enseñanza, etc. En esta misma línea Delors (1996) plantea que los recursos cognoscitivos frente a los materiales tendrán cada vez más importancia, como factor de desarrollo, aumentarán la importancia de la Educación Superior y de las instituciones dedicadas a ello. Este autor define las instituciones universitarias como el conservatorio del patrimonio de la humanidad; patrimonio que se renueva constantemente por el uso que de él hacen los profesores e investigadores.

Como segundo desafío Weinberg (1995) se refiere al crecimiento explosivo de la matrícula. Esto implicará la búsqueda de fórmulas que compatibilicen calidad y cantidad, a la evaluación del quehacer universitario, nuevas formas de organización democrática y participativa, mayores más amplios y quizá diferentes vínculos con la sociedad.

A continuación nos proponemos señalar, de forma amplia, cuál es la situación actual de la Educación Superior en Europa. Para ello nos remitiremos a Saenz (1998), quien participó en una investigación patrocinada por el Ministerio de Educación y Ciencia de Holanda y el Departamento de Recursos Humanos de Educación, Formación y Juventud de las Comunidades Europeas. Este estudio se realizó a partir

de 1990 y participaron 17 países europeos y 600 especialistas en Educación Superior.

El objetivo del mismo era vislumbrar cuál era el estado de la cuestión en la Educación Superior y tomar las medidas oportunas.

Lo primero que citaremos es el grado de insatisfacción por el sistema universitario propio, 11 de 17 países estaban insatisfechos con su universidad y España era la más insatisfecha.

Por otra parte, en cuanto a la acción gubernamental, en materia de política universitaria, se observó que el 85 de las puntuaciones eran negativas. Ninguno de los gobiernos obtuvo una puntuación positiva.

En el estudio se cuestionan otros aspectos importantes referidos, a política universitaria, como los modelos de financiación. En este caso, se valoran los siete modelos presupuestarios vigentes y se concluye que este factor no contribuye demasiado al éxito o fracaso de la Universidad. Aunque el modelo elegido como más incentivador de la calidad institucional fue el de la multifinanciación.

En el estudio, también se estudiaron aspectos estructurales, donde la cuestión era analizar si la estructura actual de la Universidad era la adecuada para hacer frente a los retos del futuro. En general, concluyen que los aspectos estructurales no son la respuesta a los cambios básicos en la Educación Superior. Aunque si se acordaron algunos cambios necesarios, como por ejemplo, se aprobó por unanimidad que el sistema binario es el más adecuado para solucionar los problemas de masificación.

Actualmente, según Scott (1999), los modelos de organización de los sistemas educativos de Enseñanza Superior, se pueden resumir en cuatro:

1. El sistema dual, mediante el cual, las Universidades y las otras instituciones de postsecundaria se tratan completamente separadas, siendo éstas tratadas de un modo menos favorable que las primeras.
2. El sistema binario establece de forma deliberada instituciones alternativas que complementan a las universidades. Existen sistemas paralelos de Educación Superior, uno, que consiste en las universidades tradicionales, y el otro, en instituciones alternativas. Sin embargo, existe una tendencia a que la relación entre ambos sistemas derive de la complementariedad a la competición.
3. El sistema unificado, donde todas las instituciones pertenecen a un sistema común que abarcan tanto a las universidades tradicionales como a las otras instituciones y no están diferenciadas formalmente. Sin embargo, existen diferencias de status y prestigio sobre todo en la investigación. Como ejemplo tenemos a Suecia y Gran Bretaña.
4. El sistema estratificado concibe la Educación Superior como un sistema total en el que se asignan papeles específicos a las instituciones específicas, interna y externamente, aunque tengan objetivos diferenciados. Como ejemplo se cita el plan de California.

En la práctica, es muy difícil establecer una diferencia clara entre estos sistemas, la diferencia entre el sistema dual y binario es a menudo ambigua.

Rosales (1999), nos propone otra categorización de modelos de organización universitaria más sencilla que la anterior y distingue solamente tres modelos de Universidad en estos momentos: el germano, el americano y el francés.

El modelo germano se caracteriza por que predomina la unidad/complementariedad en la investigación y la enseñanza: los contenidos a enseñar y aprender están compuestos no sólo de conocimientos sino también de procesos de elaboración/investigación.

En el modelo americano encontramos una doble estructura. Por una parte, la correspondiente a *Colleges*, en los que predomina la docencia. Por otra parte, la correspondiente a las *Graduate Schools* o escuelas profesionales (leyes, medicina, etc.). En el segundo nivel se práctica la enseñanza y la investigación.

Por último en el modelo francés, las instituciones universitarias y los institutos politécnicos se dirigen a la formación de profesionales que han de acceder a puestos de responsabilidad en diversos ámbitos. La tarea investigadora es desempeñada por otras instituciones especializadas como los Centros Nacionales de investigación o las universidades nacionales.

Si nos remitimos a España, podemos decir que están presente a nivel universitario los tres niveles anteriores. Tenemos las Escuelas Universitarias, encaminadas fundamentalmente a la docencia; existen centros de investigación encargados básica o exclusivamente de estas funciones y existen facultades, con una dedicación diferenciada por niveles de tal modo que, en el primero, es decir, en la diplomatura, predomina la docencia y, en el segundo, se introduce la tarea investigadora (licenciatura) que predomina en el tercer nivel (doctorado).

Otras necesidades que se analizaron en el citado estudio fue la internacionalización como respuesta al nacionalismo excesivo que ha caracterizado la estructura de la Educación Superior frente a la incorporación de un mercado cada vez más universal. Por ello, se acepta sin reservas un organismo supranacional que impulse programas

de movilidad y cooperación: movilidad de los estudiantes, reconocimiento de las titulaciones y los idiomas.

Otro de los problemas que se plantea hoy en día la Educación Superior es la autonomía. Son muchos los que opinan que la libertad de la Universidad está siendo amenazada por las evaluaciones de los sectores públicos y privados que se atribuyen derechos de decisión directa o indirecta sobre el carácter del conocimiento universitario. Se corre el peligro de adaptar los programas universitarios a metas extra-académicas como las propias del neoliberalismo (Glazman, 2001).

En general, se asume que la autonomía y la independencia son esenciales para estimular la buena docencia, la formación y la investigación en las universidades (Barnett, 1994; Rothblatt y Wittrock, 1996; Rojo, 1999). Por lo tanto, se tendrá que equilibrar las exigencias y presiones contradictorias entre la sociedad y el Estado que permitan cierta autonomía e independencia.

Entre diversos trabajos (Barnett, 1994; Stephenson y Yorke, 1998; Burgen, 1999; Barnett, 2000; Bourner, Katz y Watson, 2000; Scott, 2000; Margoris y otros, 2001), nosotros hemos seleccionado el trabajo presentado por Huber (1998) para resumir los cambios que se le exigen a la Educación Superior en la actualidad.

Este autor expone que la Educación Superior, bajo las influencias económicas y sociales, presenta cinco tendencias y señala los cambios que se deberá realizar en cada una. Estas tendencias son:

1º) Como consecuencias del desarrollo de la sociedad y de las economías, se necesitan jóvenes mejor formados, con formación de alto nivel para poder satisfacer las demandas del sector terciario. Por ello debido al aumento del número de estudiantes, es necesario que las

universidades modifiquen sus ofertas, de tal modo que más estudiantes tengan mejores posibilidades de desarrollar una formación cualificada.

2º) En estos momentos, no es tan importante que los estudiantes adquieran la mayor cantidad de conocimientos en un periodo corto de tiempo, sino lo que importa es que aprenda a seleccionar de todo ese montón de conocimientos, aquellos elementos relevantes para un problema dado. Es decir, que tienen que aprender a buscar los problemas.

3º) Los estudiantes deben aprender a continuar aprendiendo por si mismos después de sus estudios y asumir la responsabilidad del aprendizaje permanente.

4º) Hoy en día, la vieja jerarquía de estructura rígida donde se tomaban decisiones y se actuaba en función del orden en los niveles subordinados, no sirve. En cambio, hoy se quieren sistemas conectados y flexibles de personas a las que les guste tomar decisiones. Deberían aprender a tratar los problemas y proyectos en equipo.

5º) Actualmente se cuestionan las planificaciones y regulaciones normales: carreras con asignaturas y contenidos, con clases y seminarios que son realizados en determinados espacios y tiempos. Hoy se deben buscar otras posibilidades como la enseñanza a distancia.

Ante estas cinco tendencias la Universidad debería cambiar sus estructuras y procedimientos tradicionales. En el cuadro nº 11 se representa la propuesta de Huber (1998), la cual establece dos cambios que se deberán adaptar en la Universidad (segunda columna) para cada tendencia y las palabras claves en las discusiones actuales sobre las adaptaciones necesarias.

Él opina que el denominador común a la lista de cambios que tiene que emprender la Universidad viene a ser: los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Los problemas de la Universidad del SXXI deben resolverse a través de la flexibilidad de la adaptación a las suposiciones diferentes de los estudiantes abierto para auto-regulación de su aprendizaje y más sensibilidad con los problemas y demandas económicos y sociales del sistema.

Estas tendencias defendidas por Huber están presentes en documentos internacionales sobre Educación Superior como, por ejemplo, en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*, (Rodríguez, 2001). De esta manera, observamos que la primera y tercera de estas tendencias estaría recogida en el primer artículo titulado, *Misión de educar, formar y realizar investigaciones*, referido a las misiones y funciones de la Educación Superior donde se establece la necesidad de crear un espacio abierto de Educación Superior que propicie el aprendizaje permanente. Las tendencias 2, 4 y 5 están conectadas con el artículo 9 de dicho documento, titulado *Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad*, en donde se destaca la importancia de formar ciudadanos críticos, que sepan trabajar en equipo y capaces de analizar problemas y aportar soluciones a los problemas que se plantea la sociedad. Para formar a estos estudiantes se reclama una variedad de métodos pedagógicos innovadores que tengan en cuenta la diversidad de la demanda. También encontramos relación de estas tendencias con el artículo 8, *la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades*, que reclama nuevos modelos de educación superior para responder a la diversidad de alumnos, establecimientos escolares de educación postsecundaria y nuevas formas de educación y formación (módulos enseñanza a distancia, etc.) (Rodríguez, 2001).

<p>De la institución elitista hacia la universidad para las masas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fomento diferenciado de los estudiantes ■ Carreras modulares 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Consideración de diferencias interindividuales ■ Estudio básico: capacidad profesional general ■ Estudio de especialización profundización científica ■ Estudio de graduación
<p>De la adquisición hacia la selección de conocimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Selección de información ■ Encontrar problemas 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilización de las tecnologías de la información ■ Aprendizaje orientado hacia problemas
<p>De la enseñanza hacia la facilitación del aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Auto-regulación de procesos de aprendizaje ■ Cualificación para aprendizaje permanente 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Asistencia para auto-regular sus propios procesos de aprendizaje ■ Ofertas de cursos de perfeccionamiento
<p>De expertos a miembros de equipos de expertos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aprender en grupos pequeños ■ Integración del perfeccionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organización del estudio según el principio "sandwith" ■ Aprendizaje situado
<p>Del estudio sin interrupción hacia estudios a tiempos parcial</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Integración de adquisición y aplicación de conocimiento ■ Desregulación de carreras universitarias 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coordinación de estudio y práctica (en una profesión), cooperación con empresas ■ Combinación de fases presencial y aprendizaje a distancia

Cuadro n°.11. Huber (1998).Tendencias y cambios necesarios en la Universidad de hoy

4.2.1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Acabamos de analizar la necesidad de innovación o cambio desde el contexto internacional y, más concretamente, el europeo analizando fundamentalmente propuestas individuales de diversos

autores. Sin embargo, no podemos olvidar que a nivel europeo se han venido celebrando de manera colectiva una serie de reuniones que persiguen la creación de un espacio común europeo de Educación Superior.

La primera reunión importante tuvo lugar en La Sorbona (1998) donde se desarrolla la denominada Declaración de La Sorbona cuyo principal objetivo fue la armonización de la arquitectura del sistema europeo de Educación Superior.

La segunda fue la Declaración de Bolonia (1999) cuyos objetivos eran:

- Sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable: Suplemento Europeo al Título
- Sistema basado en dos ciclos fundamentales: ciclo de cualificación personal y ciclo de *masters* y doctorado
- Establecimiento de un sistema de créditos como el ECTS
- Promoción de la movilidad de estudiantes y profesores
- Cooperación europea para una garantía de calidad
- Promoción de la dimensión europea en la Educación Superior

Después se producen una serie de conferencias como la Conferencia de Universidades Europeas (Salamanca, 2001), Conferencia de Estudiantes Europeos (Göteborg, 2001), también tienen lugar asociaciones importantes como la Asociación de Universidades Europeas y Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa.

Estas conferencias y asociaciones fueron los antecedentes de la Declaración de Praga (2001) que mantiene compromiso con la Declaración de Bolonia y añade elementos nuevos como:

- Educación a lo largo de la vida
- Participación activa de los estudiantes

- Hacer atractivo el espacio europeo de Enseñanza Superior

En el 2003 está propuesta la Conferencia de Berlín que tratará diversos seminarios sobre: cooperación, evaluación de calidad, utilización de sistema de créditos, desarrollo de títulos comunes, los obstáculos contra la movilidad y la formación a lo largo de la vida.

En resumen podemos decir que todas estas reuniones, conferencias y asociaciones presentan unas directrices comunes para crear un "Espacio Europeo de Educación Superior" que tenderán a:

- Generalizar el sistema de créditos EC(T)S y utilizar el Suplemento Europeo al Título (SET)
- Adoptar un entramado común y flexible de calificaciones.
- Armonizar la duración de las titulaciones (2 ciclos)
- Fomentar la movilidad y la dimensión europea con un incremento en la calidad (evaluaciones externas y autoevaluaciones) y la cooperación interuniversitaria
- Incentivar la utilización de las nuevas oportunidades de educación (educación a distancia, educación a lo largo de la vida).

En nuestro país el Ministerio de Educación y Ciencia comparte plenamente estos objetivos y ha asumido la responsabilidad de promover y llevar a cabo todas aquellas modificaciones que sean necesarias realizar en las estructuras de los estudios universitarias para alcanzar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de Educación Superior. La LOU (2001) en el artículo XIII contempla estas medidas en el sentido que se posibilita desarrollar aquellas reformas que sean necesarias. También en el artículo 88 se contemplan otras medidas para favorecer la movilidad de profesores en el espacio europeo de enseñanza superior a través de programas y convenios.

Recientemente en Febrero de este año el Ministerio de Educación y Ciencia ha editado un Documento Marco titulado *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior* donde se recogen una serie de propuestas orientadas a servir de punto de referencia para la reflexión que se debe producir en las universidades españolas y, a posibilitar los acuerdos necesarios sobre aspectos fundamentales del proceso de integración y que deben orientar las normas jurídicas que se promulgan.

En la ULPGC también se están tomando una serie de actuaciones encaminadas a facilitar cuanto antes la integración de nuestra universidad al Espacio Europeo de Educación Superior. La LOU en el artículo *XIII* contempla estas medidas en el sentido que se posibilita desarrollar aquellas reformas que sean necesarias.

Este espíritu de apertura e integración hacia el exterior y en especial hacia el espacio europeo se deja ver tanto en la misión como en los valores como en la acciones recogidas en *El Plan Estratégico Institucional para 2002-2006* de la ULPGC. Este plan ha sido elaborado con la intención de definir e implementar un conjunto de metas que sirvan de plataforma sobre la que organizar la actividad de la Universidad para el periodo 2002-2006. Entre estas metas destacar al objetivo 1 una de las acciones que se ha establecido es la siguiente: *Definición de los perfiles y competencias profesionales de las titulaciones de la ULPGC para facilitar la inserción laboral y alcanzar una adecuada integración en el espacio europeo de educación superior.*

Por último, queremos manifestar que, de alguna forma, el diseño del *currículum* que hemos presentado basado en capacidades coincide con la necesidad futura de delimitar las competencias (o capacidades) a desarrollar en cada una de las asignaturas que compone una titulación. El Suplemento Europeo del Título deberá incluir un apartado donde se establezcan las competencias de todas las titulaciones europeas para

facilitar la transferencia de títulos y la movilidad de los alumnos. Por otra parte, será necesario realizar una adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarias donde en las titulaciones de primer nivel: el grado deberán ser diseñadas en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea donde los objetivos deberán hacer mención expresa a las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzarse.

Por eso, consideramos que entre otros aspectos, nuestro trabajo está en consonancia con estos planteamientos del espacio europeo de Educación Superior sobre la necesidad de un *curriculum* basado en capacidades o competencias.

Sin embargo, no todos están a favor de esta política educativa europea y empiezan a oírse algunas voces que manifiestan críticas hacia este proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior mostrando su desacuerdo como Llano (2003), quien considera que toda esta política europea supondrá un aumento de la burocratización interestatal y, por el contrario, se pregunta por qué esta política no ha incidido más en aquella característica común que mantienen los países europeos: la cultura clásica y la inspiración cristiana.

Consideramos que este planteamiento europeo recoge algunas de las grandes reformas actuales en materia de Educación Superior. Dado la ubicación de los principales problemas de nuestra investigación, a continuación nos centraremos en las principales reformas curriculares que se desarrollan en la actualidad internacional.

4.2.2. LA REFORMA DEL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teniendo en cuenta que el modelo de la investigación que presentamos representa un cambio en la conceptualización del currículum y de la evaluación, consideramos oportunos examinar las diferentes reformas que últimamente se han llevado a cabo en este sentido y, valorar hasta qué punto este modelo coincide con algunas de ellas

Cualquier intento de resumir los debates acerca de la reforma curricular en la enseñanza y el aprendizaje, como respuestas apropiadas a los cambiantes retos socioeconómicos, resulta una tarea muy compleja. Los currículos son diferentes según las disciplinas, las áreas profesionales y las expectativas de los países.

“La lógica curricular varía enormemente entre las distintas disciplinas y áreas profesionales según las instituciones educativas y los objetivos históricos de la Educación Superior” (Teichler, 1999: 146).

No obstante, señalaremos dos clasificaciones diferentes que nos pueda ilustrar acerca de la diversidad de currículos existentes: por una parte, examinaremos la teoría de Teichler (1999) y, en segundo lugar, exploraremos la importante aportación de Barnett (1994).

Teichler (1999), opina que el currículo de la Educación Superior se puede considerar en función de siete categorías:

1. Los currículos pueden estar dirigidos hacia la preparación, la investigación y la creación de conocimiento, o hacia la reproducción y transmisión de conocimiento que ya existe.
2. Los currículos pueden estar estrechamente relacionados con la preparación profesional o no relacionados en absoluto con el mundo laboral.

3. Los objetivos de los currículos son muy diferentes en función del nivel de especialización perseguida.
4. Se pueden diseñar los campos de estudio por disciplinas específicas o ser multi o interdisciplinarios.
5. Los currículos pueden estar completamente centrados en un campo de estudio o pueden proporcionar una base común para distintas disciplinas.
6. Los objetivos educativos pueden ser diferentes dependiendo del alcance que quieran dar a la configuración del desarrollo de la personalidad por medios que no sean los de la promoción de las habilidades cognitivas, académicas o relacionadas con el trabajo.
7. Los currículos varían según la medida en la que se espera que contribuyan al enriquecimiento cultural de la sociedad.

En esta clasificación vemos que se enfrentan dos modelos que podríamos decir, se sitúan en dos extremos: uno cerrado y otro abierto. En la práctica estas situaciones totalmente antagónicas no se dan sin embargo, estamos convencidos de que en la Universidad Española está presente un currículo cerrado que se caracteriza por:

- Dirigidos a la reproducción y transmisión de conocimiento
- Centrados en un campo de estudio
- Diseñado por disciplinas específicas,
- Poco orientados al desarrollo de la personalidad: habilidades cognitivas, académicas o relacionadas con el trabajo
- Escasa contribución al enriquecimiento cultural de la sociedad.

El modelo que se presenta en esta investigación, creemos que se aproxima más hacia el extremo del currículo abierto presentando características antagónicas a las que acabamos de señalar.

En Educación Superior, Barnett (1994) propone como principales reformas curriculares, los siguientes tipos de currículos: el currículo

basado en la competencia y el currículo basado en la capacidad, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en problemas y como últimas innovaciones: el aprendizaje basado en el trabajo, el control por parte de los pares, y el aprendizaje abierto. A continuación haremos una breve descripción de cada uno de ellos.

No obstante, consideramos muy difícil situar algunas experiencias innovadoras en uno u otro prototipo de reforma curricular ya que, en ocasiones hemos encontrado que, una innovación está enmarcada en varios de las propuestas señaladas por Barnett.

El currículo y aprendizaje basado en la competencia, es uno de los modelos de formación más utilizados en la formación de profesionales y, se centra en la adquisición de ciertas destrezas para el buen desarrollo profesional. El problema como planteamos anteriormente se refiere a que, el término competencias ha ido evolucionado y ha tenido distintos significados (Snedon y Kremer, 1994).

El currículo basado en la capacidad intenta formar a los alumnos para que sean capaces de actuar de manera eficaz, y adecuada en circunstancias no habituales y cambiantes que implique juicios, valores y confianza para asumir riesgos y compromiso, para aprender de la experiencia. (Stephenson y Weil, 1992). En definitiva se trata de enseñar a los alumnos capacidades que le sirvan para la vida misma.

El aprendizaje basado en el trabajo está orientado a la formación de los estudiantes en habilidades de tipo práctico que le posibilite desarrollar una profesión. Bourner, Katz y Watson (2000) sostienen que hay un incremento importante en la educación para las profesiones de las universidades. Estos autores pertenecen al staff de la Universidad de Brighthon que actualmente es una de las universidades británicas más profesionalmente orientadas.

El currículo y aprendizaje abierto, mediante éste el alumno puede optar respecto a los contenidos, los métodos, o hasta los objetivos y métodos de evaluación. Estamos hablando, por tanto de un currículo abierto (Barnett, 1994). En este caso, vemos que el significado de currículo abierto que le da el autor es diferente del que nosotros hemos aportado anteriormente.

El currículo experiencial basado en problemas, intenta ser un medio que permita a los estudiantes ejercer el control del aprendizaje al tiempo en la medida que el alumno es independiente en la búsqueda de la información, reunir sus evidencias, formular sus deducciones y tomar sus decisiones (Katz, 2000).

El currículo basado en el aprendizaje mediante los pares de tutores puede ser aplicado a una variedad de situaciones de aprendizaje y el término acompaña a una multitud de formas diferentes de constituir pares de aprendizaje. Últimamente se ha incrementado el aprendizaje en estos términos, un ejemplo de ello lo encontramos en la obra de Falchikov (2001) *Aprendiendo juntos, los pares de tutores en la Educación Superior*, donde explora el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto de la tutoría de pares y ofrece una guía práctica para desarrollar actividades.

A pesar de esta amplitud de currículos en Educación Superior, Barnett (1994) propone como *currícula* dominantes en los últimos años: el currículo basado en la competencia y el currículo basado en la capacidad. Para este autor, éstas son las dos más importantes propulsoras de la reforma curricular en la Educación Superior y constituyen la ideología dominante respecto al curriculum en la actualidad.

Barnett (1994), manifiesta que nos encontramos actualmente con una ideología que limita entre unos términos nuevos (competencias,

resultados, habilidades y capacidad transferible) o en los antiguos (intelecto, conocimientos, verdad, objetividad y disciplinas). Esta dos reformas curriculares han seleccionado las ideas contemporáneas tomadas con más frecuencia por la Educación Superior (la competencia, la capacidad, la transferibilidad de las capacidades y de la empresa) y constituyen las principales propulsoras de la reforma.

Finalmente, señalamos que nuestra investigación, como hemos venido manifestando, se enmarca dentro de la segunda es decir, de la actual reforma hacia el desarrollo de capacidades en la Enseñanza Superior, cambio que no sólo supone modificar la estructura del currículum sino que implica el desarrollo de otra serie de aspectos: como la relación profesor-alumno, cambios a nivel metodológico, evaluador, organizativo, etc. Por ello, no hay que olvidar que, en nuestro trabajo nos apoyamos también en otras reformas como por ejemplo la de las competencias o la del aprendizaje mediante pares.

5. DECLARACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de los epígrafes anteriores hemos ido descubriendo las características que definen la Educación Superior del SXXI así como los cambios que se están produciendo.

En este apartado, empezaremos por exponer de forma resumida los principales cambios que se están originando en la Educación Superior y las innovaciones que son necesarias implementar en la gestión de la Universidad para que ésta pueda hacer frente a los cambios tecnológicos, sociales, políticos, económicos, laborales, etc. que caracterizan este nuevo milenio. Después, indicaremos cuáles son los problemas actuales que guían nuestra investigación.

En primer lugar, uno de los principales cambios de la Educación Superior en la actualidad es que ha pasado de ser selectiva a ser masiva. Esto ha producido el aumento considerable de la matrícula. De hecho, si analizamos lo que ha ocurrido en los últimos cuarenta años, observaremos que la matrícula de los estudiantes se ha multiplicado por nueve, excepto en los años de la crisis económica y social de 1978 a 1981 (Ibañez-Martin, 2001).

Esto ha llevado a que la actual política universitaria se caracteriza por proveer Educación Superior al mayor número posible de estudiantes. Sin embargo, el problema no es sólo de carácter cuantitativo, sino también de carácter cualitativo. Los estudiantes hoy son muy distintos a los de antes. Esta multitud de alumnos con características diferentes: origen social, intereses, expectativas, disponibilidad de horas de estudio, itinerarios, ritmos de aprendizaje, etc., necesariamente conlleva una serie de cambios en la organización de la Universidad: relación profesor-alumno, entornos de aprendizaje, recursos educativos, organización temporal, etc.

Por otra parte, la Universidad tiene otro gran reto, nos referimos a la revolución científica y tecnológica. Esta proliferación de conocimientos y de tecnologías está originando nuevas carreras, especializaciones, nuevas disciplinas, etc. Ante este panorama, es obvio pensar que el objetivo de la Universidad ya no es el de proporcionar el mayor número de conocimientos en un periodo de tiempo determinado, sino el de formar a los estudiantes para aprender a lo largo de toda la vida de forma autónoma y ser capaces de seleccionar los conocimientos más relevantes del momento.

Ahora la formación universitaria ya no se entiende como un periodo corto de tiempo sino como un proceso que dura toda la vida. Esto supone necesariamente una oferta formativa variada y estructurada en niveles:

- Una etapa o nivel inicial que se caracterizará por el desarrollo de una formación básica y general
- Una etapa continua especializada que estará unida al ámbito empresarial

La cuestión más importante para responder a estos problemas no está en estudiar y cambiar las leyes universitarias o la organización del gobierno, sino que la Universidad tiene que cambiar sus sistemas de enseñanza y de evaluación, sus entornos de aprendizaje, recursos didácticos, *prácticum*, etc. para responder a las nuevas circunstancias sociales. Todo ello supone, inevitablemente, una nueva concepción de lo que debe ser la enseñanza, el aprendizaje y las responsabilidades y funciones del profesor universitario.

Esta nueva concepción esta centrada:

- en el aprendizaje más que en la enseñanza
- en un aprendizaje a lo largo de la vida
- en la actualización de los contenidos de los *currícula*, centrándose más en una formación orientada al desarrollo personal, de las capacidades y competencias así como de las actitudes y no, exclusivamente, en contenidos puramente academicistas
- en una renovación de los métodos pedagógicos que incorpore recursos tecnológicos y que desarrolle otros espacios y otras estrategias metodológicas
- en innovaciones en los sistemas de evaluación
- en el trabajo colaborativo en los departamentos
- en el cambio de la función y formación del profesor universitario

En consecuencia a la situación actual descrita, los grandes problemas a los que pretende dar respuesta esta investigación son:

1. ¿Existen diferencias entre los alumnos de segundo curso de la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, en las dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General?
2. ¿Existen diferencias entre los alumnos de segundo curso de la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, en las dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General?
3. ¿Existen diferencias significativas en cada una de las 15 dimensiones del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria como consecuencia del uso de la innovación curricular de la carpeta?
4. ¿Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las 11 actividades individuales de una carpeta que promueve 6 capacidades?
5. ¿Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de

Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las dimensiones de cada una de las 6 capacidades de una carpeta, medidas en las dimensiones de la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final?

6. ¿Existen diferencias significativas en la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes en cada una de las 6 capacidades de una carpeta, como producto final?

6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente, como ya hemos manifestado, existe la necesidad de plantear alternativas e innovaciones que permitan adaptarse a las características presentes de la Universidad: elevado número de alumnos de origen diverso, planes de estudios que incorporen también actitudes y que no pierdan de vista la orientación profesional de los mismos, metodologías y sistemas de evaluación adecuados a los diferentes contenidos o dimensiones de estudio y a las características de los alumnos, etc.

Como hemos ido exponiendo a lo largo de los epígrafes anteriores, este trabajo supone una innovación en el ámbito de la Educación Superior en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria en la Titulación de Maestro en la Especialidad de Primaria en la asignatura de Didáctica General en la medida en que, está orientada a la evaluación de capacidades a través de la carpeta. Esto implica una serie de cambios en la conceptualización, diseño, desarrollo y evaluación del *currículum* que comentaremos a continuación.

En primer lugar, intentaremos señalar los principales cambios que supone desde el punto de vista del *currículum*, cambios que han sido ya explicados en apartados anteriores. Se parte de la necesidad de aprender de forma integral una serie de capacidades en el estudiante y, por lo tanto, esto supone una nueva forma de organizar y poner en práctica el *currículum*. Este planteamiento, a su vez, supone:

- La secuenciación y organización de los contenidos y del resto de los elementos del *currículum* a partir de las capacidades
- La introducción de otras formas o estrategias de aprendizaje donde primará la participación del alumno a través de diferentes y variadas actividades.
- La utilización de otros espacios y recursos para el desarrollo de las capacidades
- La necesidad de abordar de manera diferente el tiempo académico donde *por ejemplo*, las tutorías dispongan de un horario más dilatado.
- Otro perfil diferente del profesor frente al *currículum*

En segundo lugar, supone una innovación en la evaluación en la medida en que se modifican los parámetros referidos al:

- Qué evaluar, no se trata de evaluar contenidos sino capacidades
- Cómo evaluarlas, puesto que no se resolverá exclusivamente con un examen sino que se desarrollará a través de una serie de técnicas o procedimientos debidamente organizados en una carpeta. Por el contrario, no se han realizado exámenes tradicionales y podemos decir que, la mayoría de las técnicas son de carácter abierto o cualitativo
- Cuándo evaluar, ya que no se evaluará solamente al final del proceso sino que se realizará una evaluación continua
- Quién evaluar, no será exclusivamente el profesor sino que las diferentes actividades a evaluar presentan distintas modalidades desde la autoevaluación, la coevaluación o la evaluación externa

Por lo tanto, nuestra investigación estudia algunas de las grandes cuestiones que se plantea actualmente la Enseñanza Superior: innovación, diseño del currículo y planes de estudio, concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, metodologías y prácticas de evaluación alternativas, desarrollo de capacidades, aprendizaje integral y educación centrada en procesos de aprendizaje y la formación del profesorado.

En definitiva, la meta general de nuestra investigación es la siguiente:

Desarrollar una innovación educativa centrada en la evaluación de capacidades a través de la carpeta del alumno en el ámbito de la Educación Superior desde la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Esta meta de la investigación se compone, a su vez, de los siguientes objetivos:

1. *Analizar determinadas diferencias demográficas (edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras) respecto a las percepciones de los alumnos de Didáctica de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria sobre la evaluación de la enseñanza de clase antes y después de desarrollar la innovación de la carpeta así como confrontar ambos momentos del desarrollo de la innovación para averiguar si la innovación produce diferencias.*
2. *Introducir la carpeta en la evaluación de la Titulación de la Diplomatura de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria en la asignatura de Didáctica General como un instrumento idóneo para la evaluación de las capacidades: comunicar, reflexionar, trabajar con*

- otros, diseñar, evaluar e investigar y que permite adaptarse a las diferentes características de los alumnos.*
- 3. Proponer una estrategia metodológica basada en una diversidad de actividades para la asignatura de Didáctica General del Título de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria que, permita desarrollar un aprendizaje integral a través del desarrollo de las diferentes capacidades propuestas.*
 - 4. Determinar el grado y tipo de capacidades que se han desarrollado en las diferentes actividades de la carpeta atendiendo a determinadas variables demográficas.*
 - 5. Elaborar un protocolo como herramienta de evaluación de la carpeta que facilite la valoración de las capacidades de los alumnos en la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Primaria.*
 - 6. Utilizar la carpeta como un instrumento que permita realizar una evaluación comprensiva, formativa, sumativa y que se centre tanto en la autoevaluación, como en la coevaluación o en la heteroevaluación.*
 - 7. Determinar las percepciones de los alumnos en torno al grado y tipo de capacidades que han desarrollado al terminar el curso atendiendo a determinadas variables demográficas.*
 - 8. Contrastar la evaluación externa e interna de las capacidades desarrolladas por los alumnos en la asignatura de Didáctica General.*

En definitiva, consideramos que el conjunto de objetivos de la investigación persiguen la mejora de la calidad de la Titulación de Maestro de la Especialidad de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria para su inserción en el ámbito sociolaboral.

Estos objetivos están directamente relacionados con los problemas de la investigación formulados anteriormente de esta forma, se puede apreciar cómo el objetivo uno está estrechamente vinculado con la primera y segunda cuestión planteadas en el epígrafe anterior en la medida en que, pretenden averiguar si determinadas características

demográficas de los alumnos condiciona las concepciones sobre la evaluación de la enseñanza antes y después de haber puesto en marcha la innovación curricular.

El objetivo uno también está también relacionado con la tercera cuestión ya que a través dicho objetivo trata de conocer cuáles eran las de los alumnos concepciones antes y después de introducir la innovación curricular pero ahora, pretende confrontar ambos momentos para determinar qué modificaciones ha habido respecto a sus percepciones en torno a la evaluación de la enseñanza atendiendo a las variables demográficas y sociológicas seleccionadas.

Los objetivos dos, tres, cuatro, cinco y ocho se corresponden con la cuestión número cuatro ya que todos ellos se refieren a la introducción de la carpeta como innovación curricular que permite la evaluación de capacidades.

El objetivo número seis que persigue la autoevaluación de las capacidades de los alumnos atendiendo a las variables demográficas y sociológicas seleccionadas lo hemos vinculado al cuestión número cinco.

Para finalizar, la cuestión número seis mantiene una correspondencia con el último objetivo (6) ya que éste pretende comparar la evaluación externa e interna de las capacidades de los alumnos.

Teniendo en cuenta que estos objetivos giran fundamentalmente en torno a tres cuestiones claves: percepciones de la enseñanza y características demográficas de los alumnos, el desarrollo de capacidades de acuerdo a la metodología y la evaluación en la Educación Superior, a continuación intentaremos justificar dichos objetivos agrupándolos en torno a estas tres cuestiones.

Con respecto a las percepciones de la enseñanza y a las características demográficas de los alumnos, queríamos, conocer cuáles son las percepciones de los alumnos sobre la evaluación de la enseñanza de clase por una parte, ya que muchos estudios reconocen la importancia de las concepciones de los alumnos en el desarrollo de su formación, de ahí la necesidad que éstos las conozcan e identifiquen para que puedan reelaborarlas y ajustarlas a la realidad. Por otra parte, en cuanto a las características de los alumnos, como se ha puesto de manifiesto en diferentes ocasiones, una de las características actuales de la Educación Superior es la masificación y la diversidad en el perfil del alumno. Entendemos que la Universidad debe preocuparse por conocer la variada tipología de alumnos que existe así como dar respuestas apropiadas a los mismos (Villar, 1999; Zabalza, 2002). Por ello en este estudio, propusimos conocer las características demográficas y determinar, si éstas condicionan las concepciones de los alumnos en torno a la evaluación de la enseñanza de clase en dos momentos diferentes.

Dentro de esta primera área, queríamos conocer primeramente cómo eran sus percepciones sobre la evaluación de la enseñanza de clase antes de la introducción de la innovación de la carpeta en el aula y en segundo lugar, después de realizar la innovación. También queríamos precisar las diferencias en las valoraciones de ambos momentos de la innovación (antes y después) para determinar si dicha experiencia, les había hecho cambiar sus percepciones en torno a la enseñanza.

En cuanto al segundo bloque de problemas a investigar o área, las capacidades, ya hemos enfatizado la importancia de este enfoque en el panorama internacional en los últimos años y, en consecuencia, hemos propuesto el desarrollo de las mismas en la formación que precisa un universitario en la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro de la Especialidad de Educación Primaria.

Si seguimos a las instituciones miembros de la Higher Education for Capability, encontraremos muchas universidades y centros de Enseñanza Superior cuyos currículos están centrados en las capacidades. Estas experiencias han sido desarrolladas en diferentes titulaciones tanto de Ciencias como de Letras o bien, en otros casos, han vinculado el mundo empresarial con las instituciones educativas de Educación Superior.

Primeramente identificaremos algunos trabajos realizados en el contexto universitario:

- En la Universidad de Leeds se inició un proyecto de desarrollo e integración de destrezas genéricas, personales en un sistema tutorial en la titulación de Ciencias Biológicas. Los resultados indican que los alumnos han desarrollado una fuerte base de destrezas profesionales y personales que pueden aplicarse en la industria, la academia y en el desarrollo personal y social (Bonnett, 1994).
- También en la misma Universidad citaremos un programa de capacidad global basado en el trabajo (Foster, 1998).
- En la *None University College de Northampton* se desarrolló un estudio de casos, donde se investigó sobre la integración de la capacidad transversal como una parte sustancial del *curriculum* que ofrece el *College de BA y de la BSC* (Castley y Stowell, 1998).
- La Universidad del Norte de Londres ofrece un ejemplo de cómo una institución ha ofrecido un grupo de seis capacidades genéricas como un todo y las ha introducido en el *curriculum*. Ha utilizado una estrategia de implementación que busca implicar al staff de diferentes formas (Page, 1998).
- La oferta colaborativa entre *Thames Valley Enterprise and Buckinghamshire Chilterns College* constituyen otro importante ejemplo. Estas instituciones desarrollan una iniciativa centrada en el desarrollo de la capacidad de dirección de la carrera de los

estudiantes en la Facultad de Estudios Sociales Aplicados y de Humanidades (McLeman y Smith, 1998).

- Otras experiencias se han centrado en la acreditación de los estudiantes para el aprendizaje extracurricular como ha ocurrido en la *University of Oxford Brookes University* (Gaskell, Brookes y Brierley, 1994).

En segundo lugar, señalaremos diferentes trabajos relacionados con el mundo empresarial como el estudio realizado por Yorke (1999) quien presentó los resultados de un proyecto dirigido por el Centro para el Desarrollo de la Educación Superior, en la Universidad de Liveerpool (John Moores) y patrocinado por el Fondo Social Europeo. Este estudio que se realizó en 104 pequeñas empresas demuestra lo que éstas esperan de los graduados respecto a sus destrezas y atributos y, encontró un número común de expectativas dentro de diversos sectores concordantes con la noción de capacidad. Concluyendo que debían ser diseñados programas de desarrollo de capacidad para así promocionar el empleo de los graduados.

En esta misma línea trabajan Cheetham y Chivers (1998) han diseñado un modelo comprensivo de competencias profesionales, partiendo del análisis y estudio de veinte profesiones de distintas especialidades. Este modelo intenta armonizar el profesional reflexivo y la aproximación basada en competencias.

Todos estos estudios e investigaciones de la HEC ponen de relieve la importancia del desarrollo de capacidades en habilidades genéricas que persiguen el uso de su conocimiento base, ser comunicadores y solucionadores de problemas.

Por último, abordaremos tercer y último tema o área clave de nuestros objetivos, nos referimos a la evaluación a través de la carpeta en la Educación Superior.

La evaluación en Educación Superior tradicionalmente ha cumplido una serie de funciones generalmente relacionadas con la evaluación sumativa es decir, calificar el rendimiento de los alumnos, certificar titulaciones, etc. Sin embargo en nuestro trabajo la evaluación, como veremos más adelante, además de la necesaria evaluación sumativa presenta otras características.

Por ello hemos seleccionado la carpeta como instrumento de evaluación porque consideramos que se basa en la concepción de enseñanza y aprendizaje que defendemos y que hemos venido exponiendo.

Si revisamos estudios anteriores sobre el uso de la carpeta para la evaluación de capacidades en Educación Superior, podemos encontrar algunas experiencias, como ya señalamos en un epígrafe anterior. Sin embargo, desde estas experiencias empíricas, nos resulta muy difícil argumentar el uso de la misma. En este sentido, no hemos encontrado grandes aportaciones referidas a la evaluación de la carpeta ya que, no hemos visto prácticamente ninguna argumentación teórica sobre el uso de la carpeta en el desarrollo de capacidades en la Enseñanza Superior: uso, posibilidades, validez, organización y distribución por capacidades, etc. Por el contrario, hemos encontrado una serie de trabajos que, se limitan a contar su experiencia. En ellos la evaluación sólo constituye un pequeño apartado que se describe de forma muy superficial. En muchos de estos trabajos se suele plantear los problemas e interrogantes que presenta la evaluación de capacidades.

Entre los distintos aspectos que componen el ámbito de la evaluación, nos ha resultado especialmente significativo la escasez de estudios sobre la fiabilidad y validez del uso de la carpeta en Educación Superior (Baume y Yorke, 2002, Corominas, 2000).

No obstante, recientemente según hemos podido constatar, la carpeta ha tenido una aceptación y enorme desarrollo como instrumento de evaluación en la formación de médicos (Klenowski, 2002). Precisamente dentro de este ámbito hemos encontrado estudios que nos parecen serios y relevantes en torno a la validez y fiabilidad de la carpeta (Pitts, y otros, 2002).

En síntesis, podríamos decir que, la evaluación de capacidades a través de carpeta parece ser que, está dando buenos resultados en las distintas experiencias llevadas a cabo. Sin embargo, se hace necesario que los métodos que, están siendo desarrollados sean más ampliamente extendidos y evaluados. (Lester, 1999).

7. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación presentaremos las hipótesis de la investigación derivadas de los propósitos y problemas que acabamos de plantear.

Las hipótesis son tipos de enunciados de tipo relacional (entre dos o más variables) que pueden solucionar un problema (Arnau, 1979). En consecuencia, las hipótesis de esta investigación intentar dar respuesta a las cuestiones planteadas en el epígrafe anterior.

Primeramente, empezaremos por argumentar la relevancia de las hipótesis y también señalaremos otros criterios que hemos adoptado a la hora de seleccionar dichas hipótesis. Si como hemos visto, la Educación Superior en general, y la Formación del Profesorado, en particular presenta en la actualidad una serie de problemas: concepciones previas de los estudiantes de formación inicial de profesorado, configuración del plan de estudios, tipo de aprendizaje, prácticas de evaluación (tipo de evaluación, instrumentos de evaluación, criterios), relación profesor-alumno, etc., y, como veremos más adelante,

nuestras hipótesis investigan e intentan dar respuesta a algunos de estos problemas, entonces podemos deducir que nuestras hipótesis son relevantes.

A la hora de seleccionar las hipótesis además del criterio de relevancia, que acabamos de comentar, hemos seguido los criterios propuestos por Arnau (1979):

- Comprobabilidad, al seleccionar enunciados que son susceptibles de comprobación empírica
- Compatibilidad entre el conjunto de las hipótesis, al considerar que el total de las hipótesis concuerdan en sus planteamientos
- Simplicidad hemos intentado plantear hipótesis simples para facilitar su comprensión y clarificación
- Explicativa es decir, que se refieren a los problemas a partir de los cuáles se ha originado

La formulación de las hipótesis se ha realizado teniendo en cuenta un antecedente (o variable independiente) y un consecuente (o variable dependiente) así como la relación o vinculación entre ambos elementos.

En esta investigación la variabilidad de los alumnos nos ha hecho suponer que por razones de sus características demográficas son distintos respecto a sus percepciones o respecto a las percepciones que las juezas tienen sobre ellos.

De estas características demográficas sólo hemos podido analizar *la edad, el domicilio, las horas dedicadas a tareas complementarias y las aspiraciones futuras* por considerarlas óptimas, teniendo en cuenta el tamaño de los grupos establecidos dentro de la muestra. Por lo tanto, en esta investigación se estudian cuatro variables independientes.

Con respecto a la *edad* los alumnos se clasificaron en dos grupos: alumnos de hasta 18 años y otro de alumnos mayores de 18. En el *domicilio* agrupamos por un lado, los que residían en la capital y por otro, los que vivían fuera de la capital. *Las horas dedicadas a tareas complementarias* fueron clasificadas en dos grupos, los que realizaban alguna actividad de 0 a dos horas y aquellos alumnos que invertían más de dos horas en realizar actividades que no tenían relación con los estudios. Por último en la variable *aspiraciones futuras* han sido estudiadas cuatro opciones: enseñanza pública, enseñanza privada, enseñanza concertada y otras. En este caso el alumno señala si aspira o no a cada una de estas opciones.

En cuanto a las variables dependientes están determinadas por los instrumentos de recogida de la información: primera y segunda aplicación del inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase, la carpeta y la Escala de Evaluación de Capacidades.

Siguiendo a Castro (2001), hemos clasificado las hipótesis en generales o concretas. En nuestro caso, la investigación se compone de seis hipótesis generales que se refieren a la relación global existente entre antecedentes y consecuentes como conjuntos totales. Estas hipótesis generales, a su vez, están constituidas por una serie de hipótesis concretas o subhipótesis en donde existe una relación concreta entre el (los) antecedente(s) el (los) consecuente(s).

Las tres primeras están relacionadas con la innovación (la carpeta) y podríamos decir que constituyen un bloque. Estas hipótesis son:

1. Quiere comprobar si existen diferencias respecto a determinadas variables demográficas (edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras) en las diferentes

- dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) antes de iniciar la innovación (la carpeta).
2. Intenta conocer si existen diferencias respecto a las variables demográficas estudiadas en las dimensiones del EDEC después de realizar la innovación.
 3. Interesa analizar si la innovación produce diferencias en las dimensiones del EDEC.

Consideramos importante el estudio de este primer bloque de hipótesis de nuestra investigación ya que nos va a permitir conocer, qué tipo de percepciones presentan los alumnos antes de utilizar la carpeta como innovación en el aula y analizar si existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos. Por otra parte, mediante estas hipótesis, conoceremos si los alumnos cambian sus percepciones acerca de la enseñanza después de desarrollar la innovación es decir el uso de la carpeta. Además, también nos van a permitir conocer, si existen diferencias significativas entre las características demográficas de los alumnos en cada una de las dimensiones de la enseñanza que explora el cuestionario, antes y después del tratamiento. Este primer bloque de hipótesis desarrolla el primer objetivo de nuestra investigación.

La cuarta hipótesis se refiere al desarrollo de la carpeta de cada alumno es decir, queremos ver si existen diferencias entre los alumnos, teniendo en cuenta las cuatro variables demográficas que nombrábamos antes, en las actividades de la carpeta y para cada una de las seis capacidades que puede promover cada actividad. Sin embargo, no sólo podemos contrastar estas diferencias en las 11 actividades individuales ya que ellas nos permiten tener una puntuación o medida por alumno y, de esta forma, analizar las diferencias. Por ello, en esta hipótesis es imposible buscar las diferencias de las actividades del grupo-clase donde aparece una puntuación global para la clase o en las actividades de equipo donde aparece una medida para todos los miembros del grupo. En este caso, nos interesa no sólo analizar que tipo y grado de

capacidades se han desarrollado en cada una de las 11 actividades de la carpeta examinadas por los jueces sino también, conocer las posibles diferencias que se encuentran respecto a las variables demográficas de los alumnos.

Consideramos que esta hipótesis de nuestra investigación, está directamente relacionada con los objetivos 2, 3 y 4 al plantearse el desarrollo de capacidades: comunicar, reflexionar, trabajar con otros, diseñar, evaluar e investigar para la asignatura de Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria que, posibilite un aprendizaje integral y que tenga en cuenta el tipo y grado de capacidad alcanzado en cada una de las actividades de la carpeta atendiendo a las características demográficas estudiadas. También el objetivo 6 está conectado a esta hipótesis puesto que en ella se intenta conocer los resultados de una heteroevaluación que viene a ser parte de lo que propone dicho objetivo.

La quinta hipótesis estudia la valoración de los propios alumnos respecto al aprendizaje de sus capacidades atendiendo a las variables demográficas señaladas. En este caso, se trata de conocer la opinión del alumno sobre el desarrollo de sus propias capacidades en la materia de Didáctica General una vez ha finalizado el curso. Esta hipótesis, al igual que la anterior, también está recogida dentro del objetivo 6 puesto que se trata de determinar los resultados de una autoevaluación.

La sexta y última hipótesis examinan la relación que existe entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los alumnos en cada una de las seis capacidades de la carpeta como producto final. Esta hipótesis está conectada directamente con el objetivo 7 de nuestra investigación.

Estas hipótesis también pueden ser agrupadas atendiendo al criterio de sustantivas o metodológicas. Por un lado, denominamos

hipótesis sustantivas a aquellas que están vinculadas a los sujetos o consumidores que aluden al proceso de investigación que se está realizando. En nuestro caso, son cinco hipótesis (1,2,3,5 y 6) que están relacionadas con los alumnos que determinan el grado de percepción que se está investigando. Por otro lado, llamamos hipótesis metodológicas a aquellas que se establecen con un propósito metodológico de determinar la bondad de alguna decisión adoptada. En nuestro caso, se trata de la hipótesis 4, en ella mediante el *entrenamiento metodológico de los jueces*, nos propusimos determinar el acuerdo entre los jueces en la evaluación de las carpetas.

Seguidamente pasaremos a explicar cómo hemos construido el conjunto de las hipótesis. El primer bloque, está compuesto por tres hipótesis que están relacionadas con la innovación (la carpeta):

1. Las diferencias en las variables demográficas en los sujetos, medidas a través del CDE, antes de introducir la innovación (la carpeta), medidos en cada una de las 15 dimensiones del EDEC. (Esta hipótesis se descompone en un conjunto de 105 subhipótesis una para cada una de las dimensiones en cada variable demográfica, teniendo en cuenta que la variable demográfica aspiraciones futuras tiene cuatro opciones tendremos que multiplicar las 15 dimensiones por: la edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias, aspiraciones futuras en la enseñanza pública, aspiraciones futuras en la enseñanza privada, aspiraciones futuras en la enseñanza concertada y aspiraciones futuras: otras $15 \times 7 = 105$).
2. Las diferencias en las variables demográficas en los sujetos, medidas a través del CDE, después del tratamiento, medido en cada una de las dimensiones del EDEC. (Esta hipótesis se descompone en un conjunto de 105 subhipótesis una para cada una de las dimensiones en cada variable demográfica, teniendo en cuenta que la variable demográfica aspiraciones futuras tiene cuatro opciones tendremos que multiplicar las 15 dimensiones por: la edad, domicilio, horas

- dedicadas a tareas complementarias, aspiraciones futuras en la enseñanza pública, aspiraciones futuras en la enseñanza privada, aspiraciones futuras en la enseñanza concertada y aspiraciones futuras: otras $15 \times 7 = 105$).
3. Las diferencias en las 15 dimensiones del EDEC, medidas a través del CDE, antes y después del tratamiento. (Esta hipótesis se descompone en un conjunto de 15 subhipótesis, una para cada una de las dimensiones del EDEC).
 4. Las diferencias en las variables demográficas en los sujetos medidas a través del CDE valoradas en cada una de las 11 actividades individuales (por ejemplo, la actividad 10 se descompone en 3 actividades, pero se toma el valor promedio otorgado por una jueza) de una carpeta que promueve 6 capacidades. (Esta hipótesis se descompone en 280 subhipótesis, una para el promedio de cada una de las capacidades que, según establecieron las juezas, se desarrolla en las actividades en cada una variable demográfica $40 \times 7 = 280$).
 5. Las diferencias en las variables demográficas en los sujetos medidas a través del CDE, valoradas en cada una de las dimensiones de la escala de evaluación. (Esta hipótesis se descompone en 42 subhipótesis, una para cada una de las dimensiones de la escala de evaluación de capacidades en cada una de las variables demográficas $6 \times 7 = 42$).
 6. Las diferencias en las dimensiones de la carpeta y de la escala (Esta hipótesis se descompone en 6 subhipótesis, una para cada una de las dimensiones de ambos instrumentos).

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes (CDE), en las

dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Como aprenden los estudiantes” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Diferencias individuales” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollo” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Ciencia” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.7.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.8.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.9.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes

grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.10.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.11.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.13.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión

“Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.14.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.1.15.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión “Como aprenden los estudiantes” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión

“Diferencias individuales” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollo” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión “Ciencia” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión “Trabajo colaborativo” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión “Igualdad de oportunidades” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.7.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.8.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.9

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.10

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.11

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.12

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.13.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.14.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC antes de

iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.2.15.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC antes de

iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.7.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.8.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.9.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.10.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.11.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.13.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.14.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.3.15.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de

estudiantes” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión “Como aprenden los estudiantes” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión “Diferencias individuales” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollo” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión “Ciencia” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.5. Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.7.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.8

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.9

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación

Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.10.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.11.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.13.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.14.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.15

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.16.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del

EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.17.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.18.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.19.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.20.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.21.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.22.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexion" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.23.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.24.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y de estudiante a estudiante" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.25.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en sus asuntos académicos" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.26

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.27.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.28.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión " Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda

relacionada con la enseñanza” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.29.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión " Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad " del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.30.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.31.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras,, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.32.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza

concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.33.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.34.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.35.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.36.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de

oportunidades” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.37.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.38.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.39.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.40.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los

estudiantes en asuntos académicos” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.41.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.42.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.43.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.44.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación

Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.45.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.46.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.47.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.48.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.49.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.50.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.51.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.52.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el

CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.53.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 1.4.54.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.55.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.56.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del

EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.57.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.58.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza " del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.59.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad " del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 1.4.60.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el

CDE, en la dimensión " Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Hipótesis 2. Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes (CDE), en las dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.3

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión

“Desarrollo” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Ciencia” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Trabajo colaborativo” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Igualdad de oportunidades” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.7.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión “Reflexión” del EDEC del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.8.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.9

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.10.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.11.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.13.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.14.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.1.15.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC después de llevar a

cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.3

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.7

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.8.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.9

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes

grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.10

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión “Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.11

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión “Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión “Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.13

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión

“Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.14

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.2.15.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión “Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Como aprenden los estudiantes” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Igualdad de oportunidades” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.7.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Reflexión” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.8.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Diseñar un programa” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.9.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.10.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.11.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.13.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda

relacionada con la enseñanza” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.14.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.3.15

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión “Como aprenden los estudiantes” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública,

medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.7.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.8.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.9.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.10.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.11.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.13.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.14

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC

después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.15.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.16.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.17.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.18.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC después de

llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.19.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.20.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.21.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.22.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC después de

llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.23.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.24.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión " Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.25.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en su asuntos académicos" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.26.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión " Utilización de técnicas de

evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.27.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.28.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.29.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión " Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.30.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.31.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.32.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.33.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.34.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.35.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.36.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.37.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.38.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.39.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión " Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.40.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión " Ayudar a los estudiantes en su asuntos académicos " del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.41.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión " Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el

seguimiento de su progreso " del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.42.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros " del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.43.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión " Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza " del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.44.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión " Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad " del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.45.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación

Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión " Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.46.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Como aprenden los estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.47.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Subhipótesis 2.4.48.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.49.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el

CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.50.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.51.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.52.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Reflexión" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.53.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar programa" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.54.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Usos de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.55.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Ayudar a los estudiantes en su asuntos académicos" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.56.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.57.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC después de llevar

a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.58.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionada con la enseñanza" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.59.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Subhipótesis 2.4.60.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión " Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General

Hipótesis 3. Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en cada una de las 15 dimensiones del

EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.1.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Cómo aprenden” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.2.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Diferencias individuales” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.3.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Desarrollo” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.4.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Ciencia” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.5.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Trabajo colaborativo” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.6.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Igualdad de oportunidades” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.7.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Reflexión” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.8.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Diseñar un programa” del EDEC en los estudiantes de segundo curso Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.9.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Uso de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.10.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.11.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.12.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de sus compañeros" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.13.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y ayuda relacionadas con la enseñanza" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.14.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza y en la facultad" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.15.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Reflexionar sobre su propia práctica personal y

profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes” del EDEC.

Hipótesis 4. Existen diferencias significativas en los estudiantes en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las 11 actividades individuales (por ejemplo, la actividad 10 se descompone en 3 actividades, pero se toma el valor promedio otorgado por una jueza) de una carpeta que promueve 6 capacidades.

Subhipótesis 4.1.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.1.2.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.1.3.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad

“Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.1.4.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Investigar”

Subhipótesis 4.1.5.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.1.6.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.1.7.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.1.8.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.1.9.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.1.10.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.1.11.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.1.12.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad

“Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.1.13.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.1.14.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.1.15.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.1.16.Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Autoevaluación de la exposición del trabajo” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.1.17. Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el

CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.1.18.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.1.19.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.1.20.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.1.21.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.1.22.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.1.23.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.1.24.

Existen diferencias significativas en los estudiantes en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.1.25.

Existen diferencias significativas en los estudiantes en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.1.26.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.1.27.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.1.28.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Evaluar"

Subhipótesis 4.1.29.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.1.30.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.1.31.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad

“Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.1.32.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.1.33.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.1.34.

Existen diferencias significativas en los estudiantes en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Identificación de las funciones de un maestro” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.1.35.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad “Identificación de las funciones de un maestro” para la capacidad “Reflexionar”.

Suphipotesis. 4.1.36.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad de "Evaluar".

Subhipótesis 4.1.37.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.1.38.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.1.39.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Evaluar".

Subhipotesis 4.1.40.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad

“Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Investigar”

Subhipótesis 4.2.1.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.2.2.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.2.3.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.2.4.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Investigar”

Subhipótesis 4.2.6.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.5.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.7.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.2.8.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.9.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE,

en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.10.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.2.11.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.2.12.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.13.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.14.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.2.15.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.2.16.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.17.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.18.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad

“Autoevaluación de la exposición del trabajo” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.2.19.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad “Autoevaluación de la exposición del trabajo” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.2.20.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.2.21.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.2.22.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.2.23.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.2.24.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.25.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.26.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.27.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.28.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.2.29.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.2.30.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.31.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.32.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad

"Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.2.33.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.2.34.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.35.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.36.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.2.37.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.2.38.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.2.39.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Evaluar".

Subhipotesis 4.2.40.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.3.1.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias,

medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.3.2.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.3.3.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.3.4.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.3.5.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.3.6.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.3.7.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.3.8.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.3.9.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.3.10.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias,

medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.3.11.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.3.12.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.3.13.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.3.14.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.3.15.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.3.16.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.3.17.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.3.18.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.3.19.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias,

medida por el CDE, en la actividad “Autoevaluación de la exposición del trabajo” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.3.20.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.3.21.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.3.22.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.3.23.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.3.24.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.3.25.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.3.26.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.3.27.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.3.28.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias,

medida por el CDE, en la actividad “Observación y análisis de los formatos de observación” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.3.29.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Observación y análisis de los formatos de observación” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.3.30.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.3.31.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.3.32.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.3.33.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.3.34.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.3.35.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.3.36.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.3.37.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias,

medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.3.38.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.3.39.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.3.40.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.1

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.2.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.3.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.4.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.5.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.6.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública,

medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.7.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.8.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.9.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.10.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.11.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.12.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.13.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.14.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.15.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública,

medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.16.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Autoevaluación de la exposición del trabajo” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.17.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Autoevaluación de la exposición del trabajo” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.18.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Autoevaluación de la exposición del trabajo” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.19.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Autoevaluación de la exposición del trabajo” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.20.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura *Didáctica General* del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.21.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura *Didáctica General* del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.22.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura *Didáctica General* del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.23.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura *Didáctica General* del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.24.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura *Didáctica General* del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública,

medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.25.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.26.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.27.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.28.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.29.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.30.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.31.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.32.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.33.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública,

medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.34.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.35.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.36.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.37.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.38.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.39.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.40.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.41

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.42.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada,

medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.43.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.44.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.45.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.46.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.47.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.48.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.49

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.50.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.51.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada,

medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.52.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.53.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.54.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada,, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.55.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.56.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.57.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.58.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.59.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.60.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada,

medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.61.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.62.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.63.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de los compañeros” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.64.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad “Descripción de contenidos” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.65.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.66.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.67.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.68.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.69.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada,

medida por el CDE, en la actividad “Observación y análisis de los formatos de observación” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.70.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.71.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.72.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.73.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.74.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.75.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.76.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.77.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.78.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada,

medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.79.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.80.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.81

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.82.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.83.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.84.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.85.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.86.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada,, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.87.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza

concertada, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.88.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada,, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.89.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada,, , medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.90.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.91.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la comunicación de un maestro” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.92.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.93.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.94.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.95.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.96.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza

concertada, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.97.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.98.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.99.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.100.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.101.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.102.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.103.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.104.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.105.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza

concertada,, medida por el CDE, en la actividad “Descripción de contenidos” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.106.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Observación y análisis de los formatos de observación” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.107.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Observación y análisis de los formatos de observación” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.108.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Observación y análisis de los formatos de observación” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.109.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Observación y análisis de los formatos de observación” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.110.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.111.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.112.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.113.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.114.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.115.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.116.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.117.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.118.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza

concertada, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.119.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.120.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la actividad “Valoración del perfil del maestro de primaria” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.121

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.122.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad “Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.123.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.124.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.125.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.126.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.127.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el

CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.128.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.129.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.130.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.131.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.132.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.133.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.134.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.135.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la exposición del trabajo de investigación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.136.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el

CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.137.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.138.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.139.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.140.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.141.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.142.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.143.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, enseñanza pública, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de los compañeros" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.144.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.145.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el

CDE, en la actividad "Descripción de contenidos" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.146.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.147.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.148.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.149.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Observación y análisis de los formatos de observación" para la capacidad "Investigar".

Subhipótesis 4.4.150.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Comunicar”.

Subhipótesis 4.4.151.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Reflexionar”.

Subhipótesis 4.4.152.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Evaluar”.

Subhipótesis 4.4.153.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad “Observación y valoración de la metodología de un maestro” para la capacidad “Investigar”.

Subhipótesis 4.4.154.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el

CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.155.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.156.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.157.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Comunicar".

Subhipótesis 4.4.158.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Reflexionar".

Subhipótesis 4.4.159.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Evaluar".

Subhipótesis 4.4.160.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del perfil del maestro de primaria" para la capacidad "Investigar".

Hipótesis 5. Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las dimensiones medidas en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis. 5.1.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión de "Comunicar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.1.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión de "Reflexionar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.1.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión de "Trabajar con otros" medida en la Escala de Evaluación de capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.1.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión de "Diseñar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.1.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión de "Evaluar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.1.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión de

“Investigar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.2.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión de “Comunicar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.2.2

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión de “Reflexionar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.2.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión de “Trabajar con otros” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.2.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión de “Diseñar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.2.5

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión de "Evaluar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.2.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión de "Investigar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.3.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable las horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión de "Comunicar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.3.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable las horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión de "Reflexionar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.3.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable las horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión de "Trabajar con

otros” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.3.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable las horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión de “Diseñar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.3.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable las horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión de “Evaluar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.3.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable las horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión de “Investigar”. medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión de “Comunicar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión de “Reflexionar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.3.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión de “Trabajar con otros” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.4.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión de “Diseñar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.5.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión de “Evaluar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.6.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras, en la enseñanza pública,

medida por el CDE, en la dimensión de “Investigar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.7.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión de “Comunicar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.8.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión de “Reflexionar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.9.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión de “Trabajar con otros” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.10.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión de “Diseñar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.11.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión de “Evaluar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión de “Investigar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.13.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión de “Comunicar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.14.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión de “Reflexionar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.15.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza

concertada, medida por el CDE, en la dimensión de “Trabajar con otros” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.16.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión de “Diseñar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.17.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión de “Evaluar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.18.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión de “Investigar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.19.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión de “Comunicar” medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.20.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión de "Reflexionar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.21.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión de "Trabajar con otros" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.22.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión de "Diseñar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.23.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión de "Evaluar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Subhipótesis 5.4.24.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión de "Investigar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Hipótesis 6. No existen diferencias significativas en la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes en cada una de las 6 capacidades promovidas en una carpeta, como producto final.

Subhipótesis 6.1

No existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de “Comunicar” de la carpeta

Subhipótesis 6.2

No existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de “Reflexionar” de la carpeta

Subhipótesis 6.3

No existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de “Trabajar con otros” de la carpeta

Subhipótesis 6.4

No existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de “Diseñar” de la carpeta

Subhipótesis 6.5

No existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de “Evaluar” de la carpeta

Subhipótesis 6.6

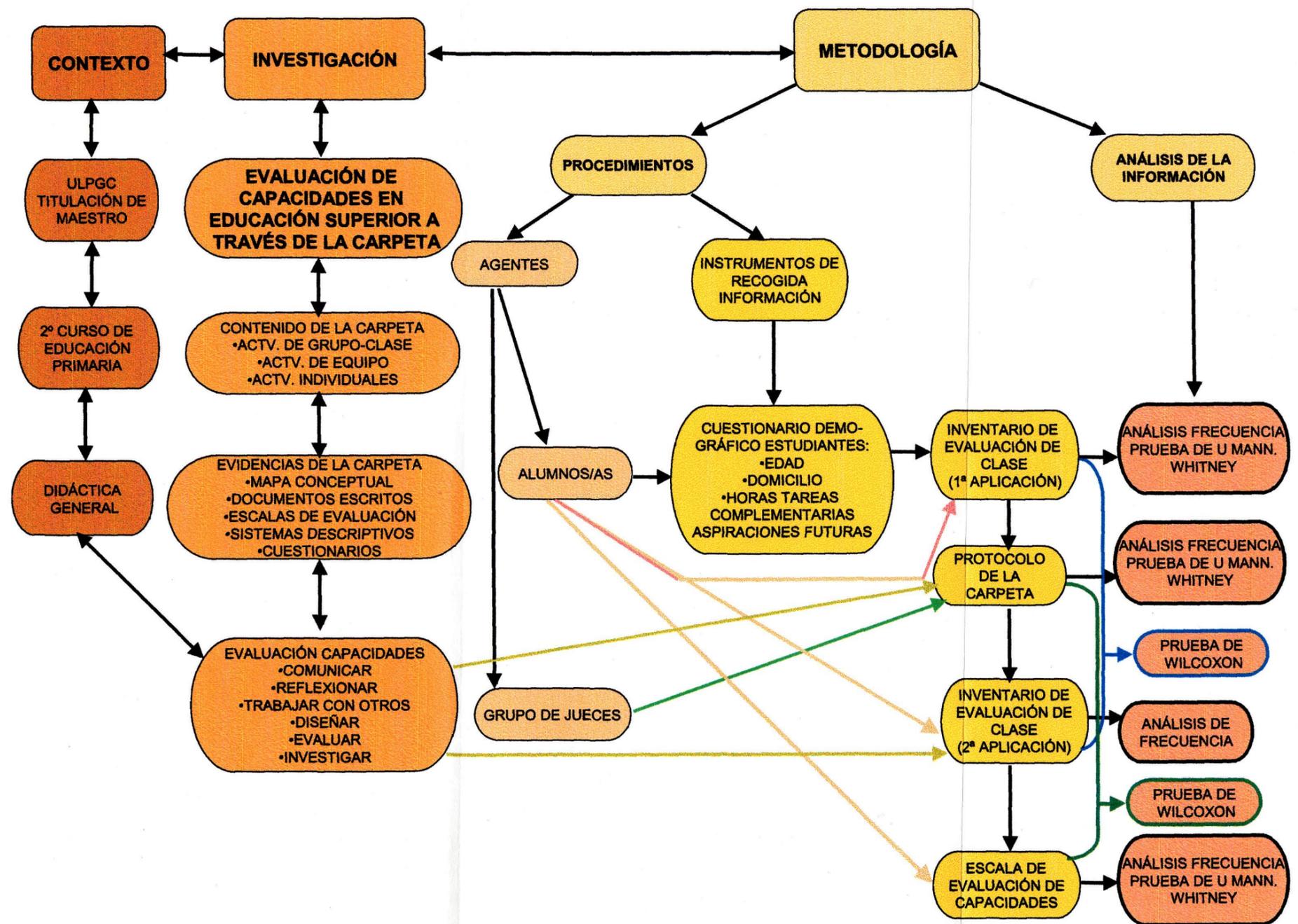
No existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de “Investigar” de la carpeta

8. MODELO DE INVESTIGACIÓN

De alguna forma, los fundamentos teóricos básicos del modelo ya han sido señalados de manera amplia y general en el conjunto de los apartados anteriores de este capítulo. En este momento, nos centraremos en examinar las principales características que definen este modelo de investigación: *la Evaluación de Capacidades en la Educación Superior a través de la Carpeta desde la Asignatura de Didáctica General en la Titulación del Plan de Estudios de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria*.

Éste, como todo modelo, está fundamentado por una parte, en una dimensión teórica compuesta de unos presupuestos teóricos que definen nuestra concepción sobre el objeto de estudio y, por otra, por una dimensión práctica que recoge una serie de elementos de carácter prácticos o metodológicos coherentes con los puntos de partida. Dentro de estos presupuestos teóricos examinaremos los fundamentos teóricos, perfil del alumno, principios y, la conceptualización de aprendizaje que subyace en el mismo. En la dimensión práctica, hemos señalado los elementos del modelo, incidiendo en los cuatro más importantes: capacidades, criterios de evaluación, actividades, y la carpeta. Además de éstos, hemos indicado también otros como: el contexto y los recursos.

En la figura nº 4 mostramos una representación empírica del modelo que nos permite percibir una idea general del mismo al expresar en ella aspectos teóricos y metodológicos de la investigación.



8.1 DIMENSIÓN TEÓRICA DEL MODELO

Dentro de esta dimensión comenzaremos por señalar los principales fundamentos teóricos de los que nos hemos nutrido a la hora de realizar esta investigación.

A) Fundamentos teóricos

Nuestra investigación podemos decir que está fundamentada en varios campos de estudio de la educación, nos referimos a: el desarrollo de capacidades, la evaluación y la Educación Superior. Por ello, para abordar este trabajo hemos tenido que consultar una amplia revisión de la literatura escrita fundamentalmente en español y en inglés acerca de estos tópicos en los últimos años. Como hemos manifestado en diferentes ocasiones todos estos campos de estudio son de máxima actualidad.

Sin embargo, tradicionalmente la Educación Superior ha sido olvidada por los teóricos y prácticos de la educación. Por ello, hasta hace poco, en este nivel educativo sólo algunas publicaciones se dirigían hacia aspectos relacionados con la educación como: evaluación, recursos didácticos, metodologías, la formación universitaria, etc. Además de esto consideramos que también, de forma tradicional, la mayoría de las investigaciones educativas han estado dirigidas hacia niveles educativos relacionados con la enseñanza obligatoria o la enseñanza secundaria. Contrariamente, observamos que actualmente, se ha incrementado de forma notable la literatura relacionada con la Educación Superior.

Por otra parte, queremos destacar que la documentación a la que hemos accedido sobre capacidades y competencias, está escrita fundamentalmente en inglés y proviene de tres ámbitos concretos: Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda. La mayor parte de ellas son publicaciones de la HEE, o bien, artículos de su propia revista, *Capability*.

En España, otros trabajos que también nos han servido de

guía son algunas experiencias presentadas por Villar (1997a y b, 2000, 2002a, b). También ha sido importante para nosotros la aportación De la Torre (1998), De la Torre y Barrios (2000).

Una vez aclaradas las principales fuentes de la investigación, pasaremos a describir el resto de los elementos de la dimensión teórica del modelo.

B) PERFIL DEL MAESTRO EN FORMACIÓN

Cualquier modelo que esté dirigido a la formación del profesorado necesariamente desarrolla un determinado perfil del alumno en formación. En este caso, el modelo está orientado a la formación inicial de maestros. Por ello, en adelante identificaremos el perfil del maestro que pretendemos formar.

No cabe duda, de que nos encontramos en una sociedad caracterizada por los cambios. En la Educación Superior estos cambios están dirigidos a la concepción del *currículum*, a la concepción del aprendizaje, a la profesión docente, a la evaluación, etc., y en definitiva al modelo y la cultura universitaria. Estos cambios tienen una repercusión en la concepción de la formación del profesorado y, en consecuencia, en la figura del maestro.

Un plan de enseñanza que, en este caso, está dirigido a la formación del profesorado, debe adaptarse al nuevo perfil profesional del docente. Desde hace aproximadamente una década, muchos investigadores y especialistas en la formación del profesorado (Schön, 1987; Ross, 1989; Tabachnick y Zeichner, 1991; Marcelo, 1994; Villar, 1994) asumen un modelo de profesor como sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio, con un amplio dominio de destrezas cognitivas, capaz de trabajar en equipo y de investigar desde su propia práctica. Este modelo de profesor requiere, evidentemente, redefinir la formación del

profesorado, puesto que estamos hablando de *un modelo de formación que se centra en el análisis y la reflexión sobre la práctica*, y no en modelos transmisivos basados en la adquisición de conocimientos. En definitiva, hablamos de una formación en la que predomina el diálogo frente a la norma, la negociación frente a la imposición, el perfeccionamiento frente al control.

C) PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN

Los principios que consideramos deben guiar la práctica de este modelo de enseñanza dirigido a la formación del profesorado son:

1. *Experiencial*: basado en el trabajo práctico sobre cuestiones directamente relacionadas con el *currículum*, la enseñanza, el aprendizaje y el uso de materiales didácticos.
2. *Basado en la indagación y reflexión* sobre la propia práctica y, al tiempo, estimulante de la experimentación de ideas y propuestas en el aula.
3. *Interactivo y cooperativo* propiciando el intercambio de ideas y experiencias, problemas y soluciones entre colegas.
4. *Contextual*: ya que la formación debe realizarse dentro del marco de trabajo respetando la cultura del mismo.
5. *Integrador de diversas modalidades de formación*, utilizando conocimientos externos, observación de ideas, aprendizaje entre iguales y resolución compartida de problemas.

D) HACIA UN APRENDIZAJE EFECTIVO

Al igual que el proyecto EDIFID (Estrategias Didácticas Innovadoras para la Formación Inicial de Docentes), orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza en la Universidad de Barcelona y varias universidades chilenas, este modelo, desde la asignatura de Didáctica General, pretende aunar tres procesos pedagógicos vinculados al cambio y que generalmente se han presentado por separado, nos

referimos a: la formación del profesorado, la innovación y la investigación educativa (De la Torre y Barrios, 2000).

El Modelo de Enseñanza Superior basado en la Capacidad pretende, a través de una innovación curricular, desarrollar una serie de capacidades de carácter transversal que posibiliten a los estudiantes ser eficientes, no solamente en el contexto profesional, sino en contextos personales. Por lo tanto, se persigue una educación transversal. García Carrasco (2003) entiende que la Educación Superior debe tener este carácter transversal en dos sentidos:

- 1º) Refiriéndose a materias curriculares concretas transversales que deberán estar presente en cualquier plan de estudios.
- 2º) Se refiere a la estrategia didáctica de tratar los contenidos de un plan de estudios de forma transversal.

En nuestro modelo se concibe la transversalidad desde el segundo planteamiento es decir, las capacidades constituyen el elemento transversal desde el que se van a tratar los contenidos de la materia de *Didáctica General*. Si este modelo lo aplicamos a un plan de estudios determinado, supondría impregnar cada una de las materias que lo constituyen con este tratamiento transversal a partir de una serie de capacidades genéricas.

Ya hemos mencionado en diferentes momentos de nuestra exposición que un modelo basado en la capacidad se centra en el desarrollo de capacidades usadas efectivamente no sólo en contextos altamente específicos sino también, para responder a los niveles cambiantes de las circunstancias. Por lo tanto, a la hora de delimitar las capacidades que componen el currículo de *Didáctica General*, éstas tendrán que estar representando a la totalidad de ámbitos de desarrollo del ser humano. De ahí que nuestro modelo supone un aprendizaje de *carácter integral* donde se intentará desarrollar capacidades relacionadas

con todos estos ámbitos; siendo ésta una de las demandas que se le exige en general a la Educación Superior (Barnett, 1994; De la Torre y Barrios, 2000).

Se trata de un modelo que se basa en el aprendizaje *a lo largo de la vida* donde los alumnos aprenderán determinadas capacidades a lo largo de un curso académico y luego éstas podrán ir perfeccionándola a lo largo de toda la vida. Esto es, no se trata que el alumno aprenda una capacidad, luego otra y así sucesivamente hasta conseguirlas todas sino que, primeramente, de forma conjunta, abordará algunas capacidades y, más tarde, irá abordando otras. Por tanto, podemos decir que las capacidades se trabajarán tanto simultáneamente como progresivamente *a lo largo de todo el curso*.

Esto se debe a dos factores, el primero es la interdependencia entre las capacidades, están interrelacionadas entre sí, de tal forma que, al intentar trabajar una, se potencian otras a la misma vez. Por lo tanto, necesariamente se tendrán que trabajar de forma conjunta.

Por otro lado, el segundo factor se refiere a la necesidad del *aprendizaje continuo*. Como decíamos antes, al ser capacidades genéricas propias de una enseñanza integral; consideramos que nunca estarán totalmente "aprendidas". No se podrán alcanzar en un momento puntual del curso sino a lo largo de todo el curso, de toda la carrera o de toda la vida; siempre podremos mejorar su aprendizaje.

Hoy por hoy, se puede decir que ésta es una de las tendencias más defendidas en Educación Superior, es decir, desarrollar un aprendizaje *a lo largo de toda la vida* (Stephenson y Yorke, 1998; De Corte, 1999; Teichler, 1999; García Garrido, 2002).

No obstante, nos proponemos que los alumnos consigan un nivel inicial o aceptable en las capacidades, aunque luego podrían seguir mejorándolas una vez abandonen la Universidad.

En definitiva, hemos intentado favorecer un aprendizaje que presenta la característica de un aprendizaje efectivo (De Corte 1999): constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado hacia objetivos, contextualizado, cooperativo y diferente según el individuo, de formación del conocimiento y de construcción de significados.

Quizá la mayor diferencia entre las características del aprendizaje defendidas por De Corte (1999) o por los programas de formación de la HEE realizados a través de distintas fórmulas (Laycock, 1994; Murray y Gore, 1996; Reeve, 1999) y las características del aprendizaje de nuestro modelo se refiere al aprendizaje autónomo. Como ya se planteó, ambos defienden un auto-aprendizaje o aprendizaje autónomo que llevan adelante y que supone diferentes propuestas en función de los individuos. En nuestro caso, el aprendizaje autónomo no se ha desarrollado quizá con la misma intensidad que en dichos programas. Esto se debe, en parte, a que nos resultaba muy difícil proponer exclusivamente un aprendizaje autónomo al tratarse de una asignatura de naturaleza práctica, que requiere muchas habilidades prácticas relacionadas entre otras con el diseño, la evaluación, la comunicación de la enseñanza etc. Creemos que, en este caso, se hace más necesaria la ayuda o guía por parte del profesor, es decir, lo que se denomina enseñanza presencial.

En este sentido, tenemos que reconocer que, aunque se realizaron determinadas actividades de aprendizaje autónomo a lo largo del curso, la enseñanza no se caracterizó exclusivamente por este tipo de actividades.

Otro factor importante a la hora de señalar el tipo de actividades se refiere a la propia naturaleza de esta investigación.

Creemos que la conceptualización del aprendizaje que subyace en este modelo, coincide con las características del aprendizaje efectivo que propone De Corte (1999):

- **Comprendivo**, como hemos dicho, recoge diversas actividades que persiguen capacidades referidas a todos los ámbitos de desarrollo del ser humano.
- **Acumulativo**: ya hemos explicado que las capacidades se aprenden a lo largo de toda la vida y no podemos decir que hay un momento puntual en que se ha conseguido.
- **Cooperativo**. Una de las características principales de este modelo es la flexibilidad en la organización de los alumnos, de tal forma que se agrupan de diferentes formas en las diferentes actividades (individual, en equipo, o la clase como grupo). No obstante, creemos que entre todas ellas ha primado la organización del trabajo de grupo respecto al tiempo de trabajo realizado en clase. Consideramos que se debe priorizar ésta frente a otras principalmente por dos motivos: por una parte, ya se expuso que uno de los rasgos del aprendizaje es la cooperación, si queremos desarrollar procesos de aprendizaje efectivos. Por otra, entendemos que la naturaleza de la enseñanza es colegiada, donde el profesor no debe actuar sólo, sino en colaboración con sus colegas. Por lo tanto, necesariamente tenemos que formar a los alumnos en el desarrollo de esa capacidad.
- **Contextualizado**, el contexto de aprendizaje que se ha puesto en marcha incluye procesos de adquisición constructivos, acumulativos y orientados a los objetivos. Además, se ha intentado desarrollar un contexto rico en recursos y materiales de aprendizaje que proporcionen amplias oportunidades de

promover diferentes capacidades en una gran variedad de actividades. Entre los materiales citaremos, artículos, investigaciones, unidades didácticas, escalas, cuestionarios, juegos de simulación, videos, etc. Estos materiales se han trabajado en distintos escenarios, en la clase, en el laboratorio, o bien, en el centro.

- Orientado hacia objetivos, los alumnos siempre han tenido claro cuáles son los objetivos de cada una de las actividades que han realizado a lo largo del curso.

Por último, queremos manifestar la importancia en el futuro de proporcionar un aprendizaje distribuido en Educación Superior (Dede, 2002) aunque reconocemos la dificultad desde nuestro trabajo de desarrollarlo por razones relativas a recursos, espacios, tiempos, etc. disponibles en nuestro entorno universitario.

Hasta ahora hemos analizado los fundamentos teóricos del modelo y en adelante, nos centraremos en la descripción de los principales elementos del modelo de investigación que hemos desarrollado.

8.2 ELEMENTOS DEL MODELO

Dentro de lo que podemos denominar la dimensión práctica del modelo están los elementos del mismo que podemos clasificar en cuatro: las capacidades, criterios de evaluación, las actividades y la carpeta como instrumento de evaluación. Estos elementos están estrechamente relacionados entre sí y, a partir de ellos, se desarrolla el modelo. Además de estos tres elementos, que podemos considerar como los pilares del modelo, éste presenta otros elementos: los recursos y materiales didácticos y el contexto de aprendizaje.

En el siguiente figura (nº 5) viene representado el modelo de esta investigación, en ella los elementos fundamentales o pilares vienen a configurar la figura de un triángulo donde las capacidades, criterios de evaluación y actividades constituyen los vértices y la carpeta sería el interior. Estos elementos, a su vez, se apoyan en unos materiales y recursos didácticos y, todos ellos juntos, se desarrollan en un contexto de aprendizaje determinado.

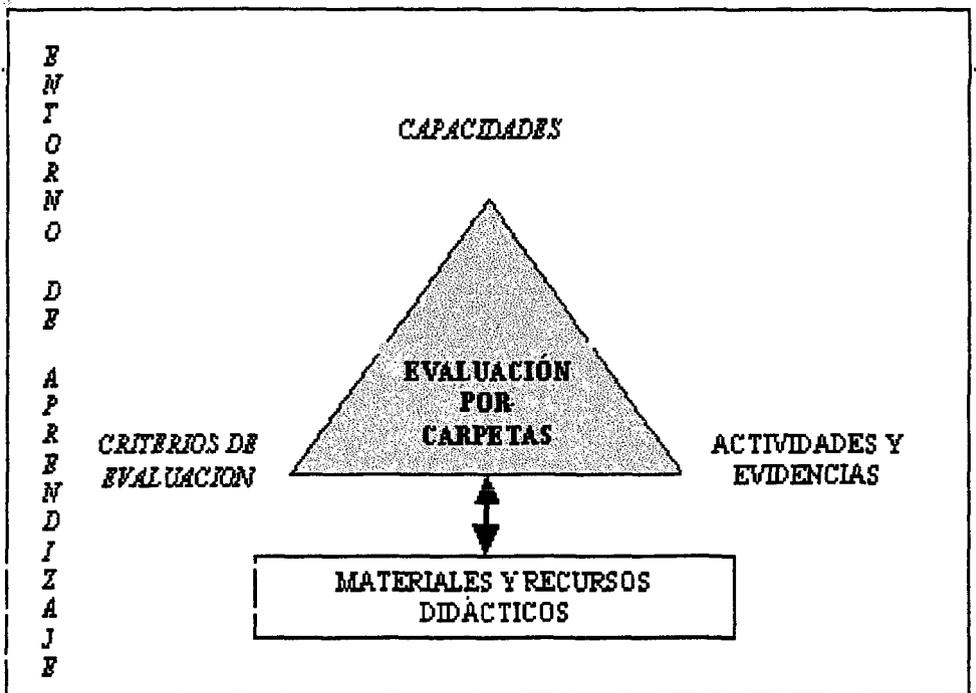


Figura 5. Modelo de Evaluación de Capacidades en la Educación Superior a través de la carpeta

1º) Las *capacidades* ya han sido conceptualizadas al inicio de este capítulo, por lo que nos limitaremos a señalar las que hemos seleccionado.

A la hora de seleccionar las capacidades a desarrollar en la materia, consultamos distintas fuentes que nos ayudarán a establecerlas. Partimos de la idea que una asignatura no puede planificarse de forma aislada (Estebaranz, 2003) por eso, teníamos como puntos de referencias:

- Últimos documentos internacionales relacionados con la Educación Superior entre otros citaremos: la Conferencia de Mastrich (1991), La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), La Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999). Después han surgido otros documentos que siguen en la misma línea como La Conferencia de Universidades Europeas (2001) y la Declaración de Praga(2001).
- Funciones de la Universidad que aparecen la LRU(1983) Actualmente hemos revisado la LOU (2001)
- El Plan de Estudios de Magisterio (1991)
- Y en especial, los contenidos de la asignatura de Didáctica General (ver el programa en el Anexo adjunto nº1)
- Las demandas que se solicita a un maestro en su vida laboral en la actualidad

Una vez analizadas estas funciones y contenidos recogidos en estas fuentes, ya teníamos una primera propuesta específica sobre capacidades. Sin embargo, evidentemente también queríamos contrastar con otros proyectos de capacidades o competencias.

Nosotros nos inclinamos por seleccionar capacidades genéricas de carácter transversal que pueden ser abordadas desde contenidos de diferentes asignaturas o planes de estudio. Inicialmente seleccionamos las siguientes: comunicar, reflexionar, trabajar con otros e investigar.

Cualquiera de estas capacidades creemos que pueden ser abordadas desde cualquier plan de estudios universitario ya que,

ineludiblemente, un profesional de la titulación que sea, tendrá que desarrollar capacidades de:

- *Reflexionar*, la mayoría de los autores citan la necesidad de la Universidad de promocionar en sus alumnos capacidades de alto nivel. Para nosotros se trata de una capacidad muy amplia que abarca todo tipo de operaciones cognitivas. (Barnett, 1994; Teichler, 1999; Brockbank y McGill, 2002; Diez Hochleitner, 2002; García Garrido, 2002; Hanna, 2002; Michavilla, 2002). Esto significa que el alumno tiene, no solamente que recordar, sino contrastar, seleccionar, diferenciar, identificar, solucionar problemas, crear, etc.
- *Trabajar con otros*, en la actualidad no se concibe la figura de un profesional que trabaja de forma aislada, sino que se piensa en ella como una persona que sabe trabajar de forma colaborativa. Uno de los rasgos de nuestra sociedad es la creciente tecnología, información, recursos, etc. y, como consecuencia de todo esto, surge la gran especialización en los diferentes campos de trabajo. En este contexto, no podemos pensar que un profesional pueda dominar todo el conocimiento que tiene a su alrededor y que trabaje solo. Incluso en contextos, como es el caso del educativo, donde siempre ha prevalecido la figura del profesional (maestro) como una persona que trabaja sola, se está consolidando una cultura en ambientes educativos que piensa que lo óptimo es un profesor que sepa desempeñar el trabajo en equipo. Por eso, en documentos como en *La Declaración mundial de la Educación Superior en el SXX: Visión y acción* (Rodríguez, 2001) se señala la importancia de formar profesionales reflexivos y colaborativos que puedan trabajar en contextos cambiantes. Con ello vemos que esta capacidad no se ciñe al ámbito educativo sino que constituye

una necesidad para cualquier universitario. Entre otros nos gustaría destacar los planteamiento de Brockbank y McGill (2002) que opinan que la Universidad debe defender una perspectiva que gire alrededor del estudiante donde el conocimiento se construya de forma interdisciplinar y colaborativa.

- *Investigar* es una de las funciones de la Universidad, por lo tanto, consideramos que cualquier universitario deberá estar capacitado para desarrollar investigación dentro de su campo de trabajo. Por lo tanto, no se puede ignorar esta capacidad en la formación de los alumnos de Educación Superior. Por otra parte, hasta aquí, como puede observarse, hemos propuesto capacidades que constituyen el nuevo modelo de profesor del que hablábamos al principio y que defienden muchos autores desde hace unos años (Hanna 2002).
- *Comunicar*, es una capacidad vital para cualquier persona y se hace todavía más perentoria en la figura de cualquier profesional ya que, tiene que trabajar: con mucha información, con otros y para otros. La comunicación se hace indispensable en el momento inicial de recoger los datos en cualquier proyecto de trabajo, en el proceso de desarrollo del trabajo o bien, en el proceso final de elaboración de un informe o valoración. Por todo ello, creemos que cualquier profesional debe saber comunicarse con diferentes tipos de auditorios especializados y no especializados. Por ejemplo, un maestro no sólo tendrá que comunicarse con niños o con sus propios compañeros sino que, también, debe saber llegar a los padres que vienen de mundos muy diversos. Para ello será necesario, a su vez, que el profesional domine diferentes lenguajes escritos, orales, gráficos, etc. y que se ayude de medios o recursos para transmitir la información.

Esta capacidad, como veremos más adelante, viene citada por la mayoría de clasificaciones sobre capacidad y competencia que hemos consultado.

Más tarde, pensamos que el perfil de un maestro no se concebía sin las capacidades de diseñar y evaluar. Sin embargo, consideramos, como expondremos a continuación, que éstas tampoco deben considerarse específicas de la Titulación de Maestro sino que también son prioritarias en la actuación laboral de cualquier profesional.

- *Evaluar*, no cabe duda de que ésta es una de las tareas más importantes que tiene un profesional, es la de tomar decisiones y, como consecuencia, tendrá que realizar valoraciones de diferente tipo. Por lo tanto, seguimos pensando que se trata de una capacidad transversal a cualquier plan de estudios de la Universidad (Page, 1998; Zabalza, 2002). Por otra parte, esta capacidad es una de las funciones que más preocupan a los profesionales de la enseñanza. En este ámbito, la evaluación es una de las tareas prioritarias puesto que el maestro debe emitir juicios sobre otras personas (los alumnos) y calificar así su rendimiento.
- *Diseñar*, todo profesional debe actuar o intervenir en un campo determinado de acción según el servicio que éste ofrezca (Zabalza, 2002). Para ello, tendrá que tomar decisiones y diseñar estrategias de intervención oportunas. En el caso de los maestros, observamos que la actividad fundamental de este consiste precisamente en diseñar estrategias de enseñanza. Además de ésta, también diseña otro tipo de estrategias como puede ser de orientación y tutoría, evaluación, etcétera.

Con respecto a las clasificaciones consultadas, podemos decir que básicamente se refieren a dos tipos. Unas de carácter general, relacionadas con destrezas cognitivas (Colom, 1995), o bien, a cuestionarios sobre destrezas docentes (Blanco, 1996). Sin embargo, la mayor parte de estas clasificaciones hacen referencia a capacidades o competencias profesionales generales o específicas (Bonnet, 1994; Bunk, 1994; Colom, 1995; Gilbert y Reynolds, 1998; Hunt y Frier, 1998; Jackson, Lunt y Margham, 1998; McLeman y Smith, 1998; Stephenson y Yorke, 1998; Yorke, 1998; Cheetham y Chivers, 1999; Doerty y Pierce, 1999; Dunlop, Hassall y Challis, 1999; Ferrández y otros, 2000).

Otras son clasificaciones específicas sobre las capacidades o competencias que debe tener un maestro. Entre éstas nos parece de especial interés las clasificaciones de competencias citadas por Field (1994) provenientes de Inglaterra, de Australia y del Sur de Gales. Entre ellas queremos destacar la que establece el Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge para la Formación Inicial de un maestro y la que propone el Consejo Nacional para Los Estándares de Enseñanza (NPQTL) señaladas anteriormente en los cuadros nº 2 y nº 3 respectivamente.

Dentro de esta categoría, otros ejemplos lo constituyen De la Torre, (2000); Jenkins, Scurry y Turner, (1994); Villar, (2002b).

En líneas generales, podemos decir que las capacidades de comunicarse, pensar críticamente, solucionar problemas, dirigir su propio aprendizaje y trabajar con otros, aparecen en la mayor parte de las publicaciones consultadas, ya sea que hayan sido producidas por integrantes de la HEC o no. Luego, cada currículo particular, suele añadir una o dos que están más en consonancia con la carrera en cuestión.

Entre todas las clasificaciones revisadas la propuesta que ofrece el *curriculum* de la Universidad de London (Page, 1998), viene a ser

probablemente una de las que más relación mantiene con la oferta de clasificaciones que sigue nuestro trabajo. Esta Universidad identificó las siguientes capacidades:

- Actuar de forma apropiada en diversidad de contextos sociales y culturales.
- Realizar evaluaciones éticas.
- Pensar críticamente y producir soluciones.
- Autodirigirse y relacionarse con otros.
- Comunicarse efectivamente con el contexto.
- Buscar, manejar e interpretar información.

Otro ejemplo parecido, lo encontramos en Hunt y Frier (1998) quienes proponen trabajar: comunicación, información tecnológica, aplicación de números, trabajar con otros, mejorar su propio aprendizaje y realización y solucionar problemas.

Hanna (2002) destaca que la Universidad debe fomentar entre otras las siguientes capacidades: las habilidades para la relación interpersonal, la organización de grupos, la investigación, la prevención y mediación de conflictos, la dirección y resolución de problemas y la presentación oral pública.

Generalmente, en casi todos los trabajos consultados, se habla de capacidades transversales o genéricas. Por eso, nosotros hemos preferido seleccionar capacidades de carácter transversal y no nos hemos ceñido a aspectos puramente educativos. Sin embargo, Salmerón (2000) piensa que las capacidades y competencias deben ser concretas, específicas de una materia o titulación, y también, deben ser globales-transversales, es decir, aquellas que preparan en aspectos más generales pero de gran importancia para el desarrollo de la carrera: conocimientos informáticos, movilidad intercultural, actitudes y capacidades para asumir y tomar responsabilidades, etc. Nosotros

estamos de acuerdo con este planteamiento porque consideramos que, probablemente, en algunos casos, algunas profesiones requieran determinadas capacidades específicas.

En nuestro trabajo las capacidades que hemos diseñado son transversales, ya que concebimos que pueden aplicarse a cualquier profesional. Hemos optado por seleccionar amplias capacidades que abarcan, a su vez, infinidad de conocimientos, destrezas o aptitudes. De tal forma que estas capacidades se puedan concretar en cualquier área profesional aunque, evidentemente se realizará de forma diferente en cada titulación.

Por todo ello, no consideramos que estas capacidades sean exclusivas del plan de estudios de Magisterio o de la asignatura de Didáctica sino que son generales. Estas capacidades nos han permitido profundizar en contenidos específicos de Didáctica General que es una materia troncal del Plan de Estudios de la titulación de maestro.

En definitiva, creemos que se deben enseñar capacidades generales que, después, se puedan adaptar a actividades profesionales específicas (Diez Hochleimer, 1997).

Podemos decir que nuestro modelo favorece una organización transversal del *currículum* ya que, al ser capacidades genéricas, podrían integrarse perfectamente dentro de la totalidad de las materias del Plan de Estudios de la titulación de maestro. No obstante también, consideramos que se pueden establecer competencias específicas que ayuden a perfilar el plan de estudios de una titulación específica. La selección de contenidos se haría teniendo como referentes dichas capacidades.

Aunque también somos conscientes de la necesidad de abordar capacidades específicas dentro de cada titulación. Hay que tener en

cuenta que, en nuestro caso, hemos elaborado el diseño partiendo exclusivamente de una asignatura troncal pero si se trata de pensar conjuntamente en las capacidades a desarrollar de forma global de una titulación, estamos convencidos de la oportunidad de pensar en capacidades genéricas o transversales. También se podría pensar en capacidades específicas que se podrían añadirían a las trasversales o bien, en las que se podrían concretar las transversales. De hecho, como acabamos de ver, en nuestro programa aunque partimos de la base de que todas las capacidades son transversales, a cualquier titulación, entendemos que quizá las capacidades de evaluación y diseño podrían parecer como específicas del Plan de Estudios de Maestro.

En especial si tenemos en cuenta los documentos que están apareciendo en el Espacio Europeo de Educación Superior observaremos que estos reclaman que el diseño de las titulaciones de primer grado se realizará atendiendo a competencias genéricas, transversales y específicas.

2º) *Los criterios de evaluación* aparecen como elementos claves, descriptores o elementos de contenido, vienen a concretar los objetivos y contenidos de la asignatura y, a su vez, vienen a concretar las capacidades del modelo. A la hora de conceptualizar este elemento del *curriculum* desde este modelo hemos tenido mucha dificultad puesto que hemos intentado seleccionar aquellos criterios que se relacionan con los objetivos y contenidos básicos de la materia y, a la vez, que conformen las capacidades del modelo.

Consideramos que la evaluación referida al criterio nos va a permitir valorar el progreso de los alumnos en relación con ciertos criterios de contenido y de ejecución.

Estos criterios de evaluación, que actúan como elementos claves del contenido, están definidos de manera amplia, de tal forma, que un

mismo criterio puede favorecer el desarrollo de distintos contenidos del programa de Didáctica General (Apéndice 1) y capacidades. Por lo tanto, podemos decir que son grandes descriptores que actúan como criterios de evaluación.

Tenemos que reconocer que, a la hora de seleccionar los criterios, nos hemos encontrado con muchas dificultades. Una de ellas, se refiere a la amplitud de los criterios, es decir, si admitimos la variedad de conocimientos, destrezas y actitudes que se pueden trabajar en una asignatura como Didáctica General, tendremos que admitir que evidentemente tendremos que seleccionar multitud de criterios de carácter multidimensional. Nosotros hemos tenido que reducir el número de criterios debido a las limitaciones que tiene una investigación como ésta.

Otro de los inconvenientes se dirige a la naturaleza de la asignatura ya que, al ser esta de carácter troncal, podríamos decir que limita o se relaciona con otras muchas con las cuales puede compartir contenidos, habilidades, etc. Así por ejemplo, cuando hemos seleccionado la capacidad de comunicar, hemos tenido que seleccionar amplios criterios puesto que existen otras asignaturas donde directamente se trabajarán de forma más específica criterios referidos al lenguaje, la escritura, al uso de medios, a las nuevas tecnologías, etc.

Estos criterios de evaluación vienen enmarcados en una evaluación que sostiene las diferentes características que mencionábamos en el apartado anterior: comprensiva, formativa y sumativa, criterial, variedad de instrumentos, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- Comprensiva, porque recoge toda la diversidad de capacidades desarrolladas por los alumnos a lo largo del curso

- **Formativa y sumativa**, porque hemos ido valorando a lo largo del curso el progreso de los alumnos pero, a la misma vez, en este tipo de trabajo o en la propia Educación Superior se hace necesario, una evaluación sumativa y final.
- **Criterial**, porque la evaluación se ha hecho atendiendo a unos criterios de evaluación que estaban previamente establecidos o que se fueron determinando a lo largo del curso.
- **Variedad de instrumentos**, porque realmente cada una de las distintas actividades que se hicieron en el curso constituyen las distintas técnicas de evaluación que conforman la carpeta. Con esta técnica, se **seleccionan y agrupan los trabajos realizados por los alumnos**, lo que nos permite valorar su progreso a lo largo del curso.
- **Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación**, ya que en ocasiones, los alumnos tenían que autoevaluarse, en otras evaluaban a sus compañeros y otras, eran evaluados por el profesor.

Por último, la evaluación de la enseñanza se realizó básicamente a través de la carpeta del alumno como instrumento compilador que selecciona y agrupa los trabajos realizados por los alumnos, lo que nos permite valorar su progreso a lo largo del curso. De esta forma, hemos podido evaluar todas las capacidades de los alumnos, hecho que difícilmente se hubiera podido hacer con otra estrategia de evaluación. La carpeta, a su vez, nos ha servido como técnica de desarrollo profesional, en la medida que nos ha permitido ir regulando y acomodando nuestra tarea docente a lo largo del curso.

Por último, queremos puntualizar que, si bien es verdad que hemos intentado evaluar todas las capacidades, nos ha resultado muy difícil valorar la capacidad de comunicación y la de trabajar con otros. Estas dos capacidades requieren una evaluación exigente en el sentido en que, requiere observar a los alumnos en relación con el contexto y nosotros estábamos muy limitados para poder realizar una evaluación de estas características. Por eso, repetimos que, quizá, hubiese sido más

adecuado introducir otros instrumentos que además de los que usamos (escalas de observación para el primero, y cuestionarios y reflexiones, en el segundo) que nos permitiera observar a los alumnos en el contexto.

3º) *Las actividades* seleccionadas para trabajar a lo largo del curso, fueron numerosas y variadas en cuanto a la naturaleza de la tarea. Podemos agruparlas en:

- Trabajos escritos: resúmenes y reflexiones de artículos, elaboración de unidades didácticas, descripciones y valoraciones de visionados de vídeos, descripciones, etc.
- Trabajo teórico-práctico: realización de una investigación sencilla
- Observaciones de aula y de vídeo
- Evaluaciones: autoevaluaciones y coevaluaciones
- Juego de simulación
- Debates y exposiciones

Si, como decíamos, se intenta capacitar a los alumnos en todos los ámbitos de desarrollo del ser humano (conocimiento, acción y reflexión), necesariamente se requerirá una enseñanza donde el alumno actúe para poder conseguir conocimientos teóricos y prácticos. Para ello se hace necesario que el alumno vaya aprendiendo a través de diferentes y variadas actividades a lo largo del curso que le permitan mejorar y adquirir las capacidades.

Desgraciadamente, el diseño de las actividades no está condicionado exclusivamente por las capacidades que tiene que aprender el alumno, sino que también influyen otra serie de factores como el espacio, el número de alumnos, el tiempo, los recursos, etc.

Por ello, es obvio pensar que nuestro diseño no contempla todas las actividades que nos hubiera gustado emplear sino aquellas que

hemos podido utilizar. Esto quiere decir que las actividades que contempla la carpeta nos parecen idóneas pero, además de éstas, podrían estar incluidas otras que no hemos podido implementar como por ejemplo, grabaciones de los alumnos en vídeo, utilizar más grabaciones de maestros en ejercicio, etc.

4º) *Utilización de contextos de aprendizaje.* Para poder llevar a cabo esta experiencia hemos necesitado diferentes *espacios*. En el aula se han desarrollado la mayoría de las actividades aunque se han empleado otros espacios como el laboratorio o aula de audiovisuales, el propio centro escolar donde se ha desarrollado el trabajo de investigación o la unidad didáctica. También citaremos los despachos donde se han realizado las tutorías y la biblioteca.

A pesar de esto, al igual que en el caso anterior, tenemos que comentar lo difícil que resulta en cualquier investigación educativa utilizar otros contextos que no sean el propio aula. Podríamos decir que, cuanto más nos alejamos de la institución universitaria, más difícil nos resulta el acceso a otros espacios. En este sentido, nos hubiera gustado poder desarrollar más experiencias en centros escolares pero, si ya tenemos problemas con al admisión de alumnos de Magisterio en los centros educativos para realizar el *practicum*, es obvio pensar que, resulta muy difícil concertar con un centro la posibilidad de que un grupo de alumnos de Magisterio pueda acceder al mismo durante un curso académico para realizar trabajos de una asignatura. En este sentido, ya hemos manifestado la necesidad en el futuro de cambiar y flexibilizar los entornos de aprendizaje para poder desarrollar una metodología centrada en el estudiante.

Respecto a la *organización de los alumnos* en el desarrollo de las actividades, podemos decir que esta ha sido flexible, en el sentido en que los alumnos se han agrupado de diferentes formas según las actividades. Por otra parte, ellos han seleccionado los grupos en las

diferentes actividades a lo largo del curso. Sin embargo, tenemos que precisar que el tipo de agrupamiento que ha predominado con respecto al tiempo ha sido el trabajo en equipo o gran grupo.

En cuanto a la distribución del *tiempo*, también ha sido flexible, de manera que hemos contado con un horario variable de horas teóricas y prácticas dependiendo del desarrollo de ciertas actividades. Nos referimos sobre todo a aquellas que por su volumen de trabajo podían significar varias semanas o incluso meses, como es el caso de la unidad didáctica o el trabajo de investigación.

Por último, señalar que la *función del profesor* ha sido la de un guía o coordinador en la realización de las diferentes actividades que ha realizado el alumno. En algunos momentos, el profesor explicaba determinados contenidos pero consideramos que la mayor parte del tiempo eran los alumnos los que trabajaban en el aula. La interacción entre los alumnos era básica ya que la mayor parte de los trabajos eran de carácter grupal. En este sentido, no hubieron grandes problemas.

El profesor también utilizaba parte de las clases para dar retroalimentación a los alumnos respecto al desarrollo de las actividades realizadas. En general, todas las actividades que el alumno realizaba eran valoradas por el profesor. En unos casos, primero se valoraba el alumno o los alumnos entre sí y luego era el profesor el que les evaluaba. En otros casos, el profesor realizaba la valoración del grupo o del alumno individual. Para realizar el feedback, así como tareas de asesoramiento, también se utilizaban las tutorías aunque tenemos que decir que no todos los alumnos la utilizaban de la misma forma. Había alumnos que solían ir con frecuencia y otros que no acudían con la asiduidad que esperaba la profesora.

Se intentó establecer un *clima de colaboración* puesto que desde el inicio del curso se comenzó a trabajar en grupo insistiendo en la

necesidad de participar y colaborar. Los grupos han sido flexible a lo largo del curso pero hemos insistido que en aquellas actividades que considerábamos largas (trabajo de investigación y unidad didáctica), los grupos debían permanecer constantes.

5º) *Los recursos y materiales didácticos* han sido variados, para así poder apoyar las diferentes actividades realizadas a lo largo del curso. Estos han atendido a la naturaleza de la actividad y los contenidos. Otros criterios importantes a la hora de seleccionar los recursos fueron la disponibilidad o coste económico.

Los recursos que hemos empleado podemos clasificarlos como:

- Impresos, como libros, artículos, trabajos elaborados por alumnos de otros cursos (unidades didácticas elaboradas, trabajos de investigación, etc.). También se han utilizado cuestionarios o escalas de valoración
- recursos audiovisuales, como el vídeo
- recursos visuales como el retroproyector
- recursos visuales no proyectables, como la pizarra, carteles, franelogramas, etc.
- también hemos utilizado otro tipo de recursos, como dados, cubos, fichas, tableros, etc.

6º) Por último, queremos citar *la carpeta* que viene a ser el elemento aglutinador que recoge todo nuestro trabajo. A lo largo del conjunto de los apartados anteriores ya hemos comentado la importancia que otorgamos a la carpeta como instrumento de evaluación alternativa que permite, no sólo al alumno, sino también al profesor, reflexionar sobre su propio aprendizaje. Ahora queremos resumir las características de la carpeta que hemos desarrollado en esta investigación.

Las principales causas o criterios que han determinado que seleccionáramos la carpeta como instrumento de evaluación son:

1. Es la forma más amplia de evaluar, ya que permite valorar múltiples formas de evidencias (Klenowski, 2002) o instrumentos de evaluación.
2. Se basa en demostraciones reales de lo que queremos que haga el alumno.
3. Desarrolla un plan de evaluación comprensivo y cohesivo que fomenta la mejora continua del mismo.
4. Permite evaluar todo tipo de capacidades por lo tanto, existe una evaluación del saber, del ser y del actuar.
5. Puede desarrollar una evaluación formativa y sumativa.
6. Promueve la reflexión.
7. Fundamenta el desarrollo profesional del alumno y del profesor.
8. Permite la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, etc.
9. Mejora la calidad del aprendizaje y de la enseñanza.

En nuestro caso, se trataba de valorar diferentes capacidades relacionadas con la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro de la Especialidad de Educación Primaria y en definitiva con la profesión docente. Por ello necesitábamos un instrumento amplio, que nos permitiera valorar distintos tipos de evidencias desarrolladas por los alumnos a lo largo del curso. Optamos por la carpeta ya que ésta como apunta Corominas (2000) es un instrumento adecuado como guía en un proceso formativo de desarrollo de competencias profesionales.

Recientemente Vizcarro (2003) propone la carpeta como un instrumento de evaluación necesario para poder realizar el tipo de evaluación que se requiere actualmente en Educación Superior.

Estas evidencias son las pruebas reales de las distintas actividades realizadas por los alumnos. Por lo tanto, no se trata de pruebas puntuales y forzadas creadas exclusivamente para la evaluación sino que, representan las actividades desarrolladas para conseguir los aprendizajes de los alumnos y, a su vez, estas sirven de actividades de evaluación.

La carpeta supone también un plan comprensivo de evaluación ya que en ella se va a recoger todas las pruebas de las distintas actividades seleccionadas para ser evaluadas. Esto facilita el seguimiento de la evaluación para el profesor y para el alumno en la medida en que ambos pueden acceder a la carpeta para observar el progreso de la misma.

Estas actividades persiguen capacidades de diferentes tipos por ello, éstas son variadas encontrándonos algunas que se orientan al desarrollo de algunas capacidades específicas y otras, que permiten alcanzar un desarrollo integral.

Por lo tanto, se trataba de valorar las ejecuciones reales de los alumnos durante el curso, no de realizar pruebas aisladas, de tal forma que las propias actividades constituirían en sí los instrumentos de evaluación. Esta valoración se realizaría a lo largo del curso por:

- Por el profesor, la mayoría de las actividades las evaluaba el profesor después de realizarlas y la información que aportaba a los alumnos servía de feedback.
- Por el alumno, algunas actividades precisaban de una valoración posterior por parte del alumno. Incluso al final del proceso cada alumno debía valorar el grado de desarrollo de las capacidades adquiridas.
- Por los compañeros, algunas actividades eran coevaluadas entre compañeros.

Esta valoración tenía un sentido formativo, en la medida en que aportaba información a los alumnos y al profesor sobre el progreso en el desarrollo de las capacidades. Por otra parte, también se desarrolló una evaluación sumativa externa ya que al final del proceso fueron valoradas por un grupo de jueces.

Todo este proceso creemos que se ha caracterizado por desarrollar estrategias de reflexión sobre los contenidos de la materia ya que el alumno ha tenido que afrontar ciertas actividades que requerían seleccionar, confrontar, valorar, secuenciar información, solucionar problemas, tomar decisiones, etc.. En ellas tenían que poner en juego los contenidos.

Consideramos que esta técnica de evaluación facilita el desarrollo profesional del docente puesto que a través de la información que aportaban las realizaciones de los alumnos, el profesor iba modificando y valorando su propia metodología, objetivos, etc. Por otra parte, también facilita el desarrollo del alumno al exigirle una serie de tareas directamente relacionadas con su futuro profesional: secuenciación de contenidos, diseño de unidades didácticas, diseño de escalas de evaluación, etc.

En definitiva, la carpeta como herramienta de evaluación nos ha permitido desarrollar la conceptualización del *currículum* y de la evaluación que caracteriza el modelo de esta investigación.

Finalmente, queremos destacar que cualquier innovación en el ámbito de la Educación Superior que se centre, como es nuestro caso, en aspectos como: el diseño de capacidades y la evaluación de carpetas implica, a su vez, una serie de modificaciones educativas y organizativas. Reconocemos que, dadas las características de esta investigación, hemos analizado el modelo centrándonos fundamentalmente los aspectos educativos que supone la innovación de la propuesta

metodológica y de la evaluación. Sin embargo, como hemos comentado en alguna ocasión, reconocemos la relevancia del ámbito organizativo en el que se desarrolla cualquier innovación que pretenda desarrollar una mejora en la educación en general ya que, como dice Rodríguez Espinar (2002), el profesor de forma autónoma no puede generar cambios en la enseñanza.

CAPÍTULO II.

METODOLOGÍA

1. Sujetos de la investigación
2. Espacio institucional de la investigación
 - 2.1. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
 - 2.1.1. Infraestructura y organización
 - 2.1.2. Línea institucional
 - 2.1.3. Características generales de los alumnos de la ULPGC
 - 2.2. La Facultad de Formación del Profesorado
 - 2.3. Plan de estudios de la titulación de Maestro en Educación Primaria
 - 2.3.1. El alumnado de Magisterio: los alumnos de Educación Primaria
 - 2.4. El Departamento de Educación
3. Fases de la investigación
4. Instrumentos de recogida de datos
 - 4.1. El Cuestionario Demográfico de los Estudiantes
 - 4.2. El Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC)
 - 4.2.1. Validación del EDEC
 - 4.3. La Carpeta
 - 4.3.1. Contenido de la carpeta
 - 4.3.2. Evaluación de la carpeta
 - 4.3.3. Fiabilidad de la carpeta
 - 4.3.4. Validez de la carpeta
 - 4.3.5. El protocolo de evaluación de la carpeta
 - 4.3.5.1. Organización y contenido
 - 4.3.5.2. Medición de la carpeta: criterios de evaluación y calificación y guías de evaluación
 - 4.3.5.3. Escalas de evaluación de la carpeta
 - 4.4. Escala de Evaluación de las Capacidades de los alumnos
 - 4.4.1. Descripción y construcción de la escala
 - 4.4.2. Dimensiones, elementos de contenido y criterios de evaluación
 - 4.4.3. Fiabilidad de la escala
 - 4.4.4. Validez de la escala
5. Técnicas de análisis de datos
 - 5.1. Análisis estadísticos de la fiabilidad y validez de los instrumentos
 - 5.2. Análisis de la concordancia entre los jueces
 - 5.3. Análisis estadísticos utilizados en la descripción de los datos

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

Desde este capítulo ofreceremos información respecto a la metodología que hemos desarrollado a lo largo de la investigación. Como punto inicial realizaremos un análisis de los sujetos que componen la muestra de la investigación incidiendo en aquellas variables demográficas seleccionadas para el estudio. Después se despliega la información referida al espacio institucional donde se desarrolla esta tesis: la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Dentro de ella primeramente se examina su estructura y organización, línea institucional y las características generales de sus alumnos. Luego se abordan aspectos relacionados con el contexto institucional donde se desarrolla esta investigación: la Facultad de Formación del Profesorado, la Titulación de Maestro que corresponde al título donde se ha llevado a cabo esta experiencia, las características de los alumnos, en especial los de Educación Primaria y, por último, describiremos el Departamento de Educación.

Posteriormente explicaremos el proceso que hemos seguido en la investigación describiendo las distintas fases que lo integran e indicando la secuencia temporal de su realización.

Más tarde se examinan con detenimiento cada uno de los instrumentos que hemos empleado en la recogida de datos describiéndolos, analizando sus partes y estudiando los procesos de fiabilidad y validez desarrollados en cada uno de ellos.

Concluimos especificando las técnicas de análisis de datos que se han utilizado tanto en la validación de los instrumentos como en la descripción y comparación de las hipótesis.

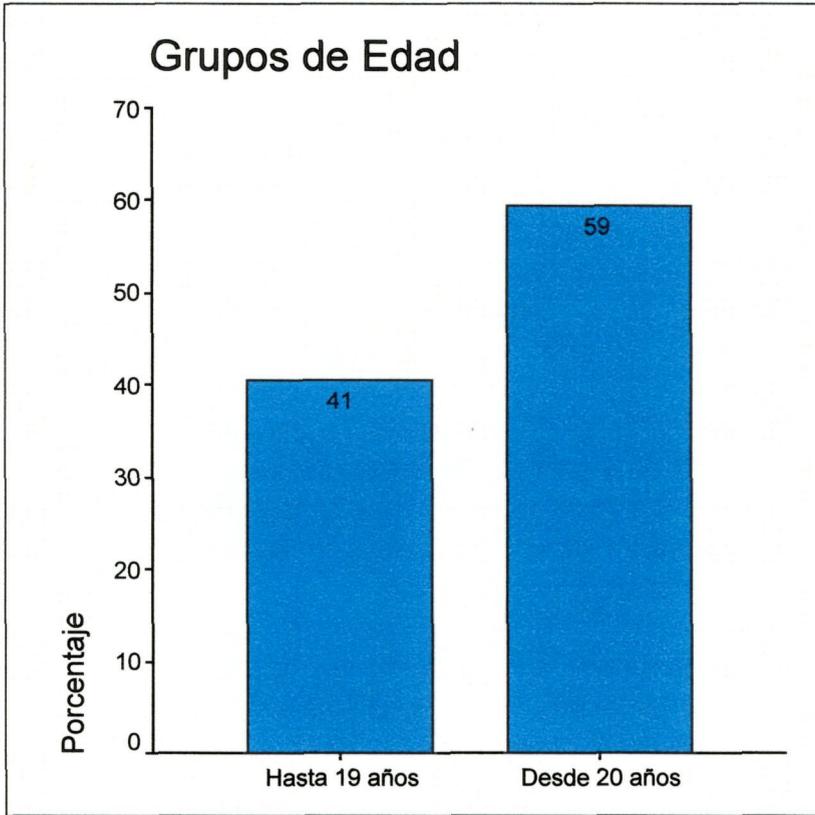


Gráfico nº 1. Edad de los alumnos

La mayor parte de los estudiantes tienen su *domicilio* dentro de la isla de Gran Canaria en la ciudad de Las Palmas, lo que significa que el 56,8% vive en la capital es decir en la capital, frente al 43% que viven en un pueblo. Estos datos están representados en el gráfico nº 2.

1. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

A la hora de seleccionar la muestra, pensamos en colocarnos en la situación que mejor nos permitiera recoger la información relevante para nuestra investigación. Por lo tanto, siguiendo a Ruiz (1996), podemos decir que se trata de un muestreo intencional, ya que los sujetos seleccionados no siguen las leyes del azar, sino que se han elegido de manera intencional. De antemano no especificamos el número de unidades sino que éste se alteró a lo largo de la investigación.

La muestra está compuesta de 42 alumnos de segundo curso de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria. Se les aplicó el Cuestionario Demográfico sobre Estudiantes (C.D.E.) diseñado por Villar (1998) que describe las características personales de estos (edad, estudios, acceso a la universidad, etc.).

Fue contestado voluntariamente por 37 estudiantes de un total de 42 alumnos. De los cuales, el 73,8% son mujeres y el 14,3 son hombres. La mayoría tienen *edades* comprendidas entre los 19 -33,3%-, 20-11,9% y 21 años -16,7%-. Estas edades fueron clasificadas en dos grupos (gráfico nº.1): hasta 19 años, que la representan el 40,5% (hemos redondeado en 41%) y, los que tienen 20 o más años, suponen el 59% de la muestra.

Con respecto a la modalidad del Curso de Orientación Universitario (COU) que realizaron los alumnos, observamos que realizan Ciencias el 26,2%; Letras el 9,5%; Ciencias Mixtas el 11,9% y Letras Mixtas el 19%. De estos estudiantes, observamos que la mayoría - 76,2%- han estudiado en un centro público.

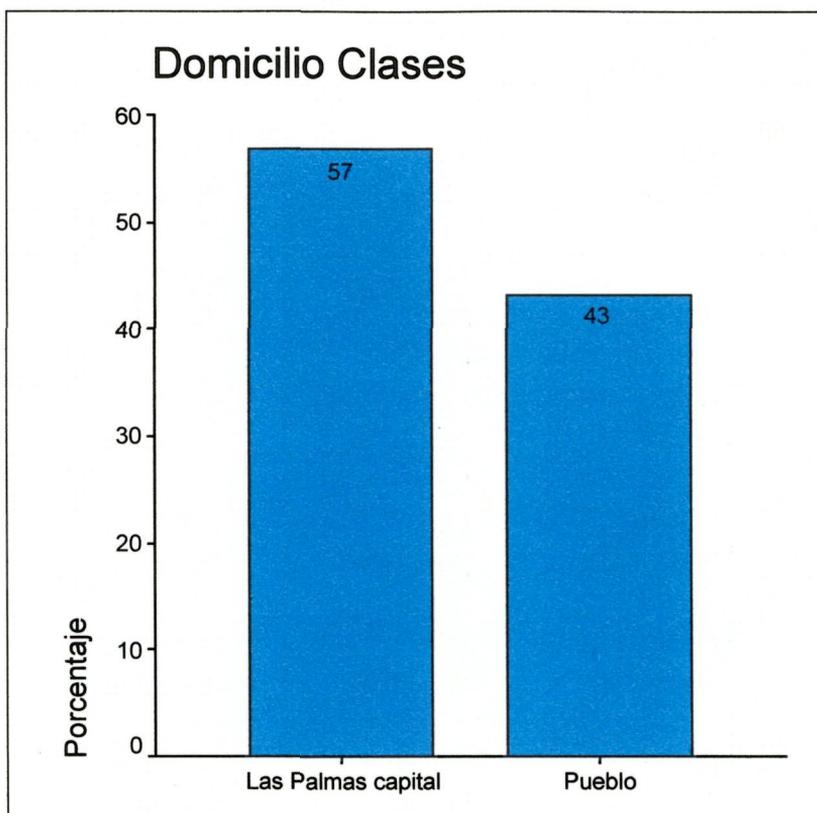


Gráfico nº 2. Domicilio de los alumnos durante las clases

En cuanto al expediente académico, encontramos que 61,9% de los alumnos han obtenido una calificación de notable en el expediente académico y 19% han alcanzado un aprobado. La mayoría de estos alumnos realizan sólo estudios de la Titulación de Maestro 73,8% frente a 14,3% que están matriculados de algún otro curso.

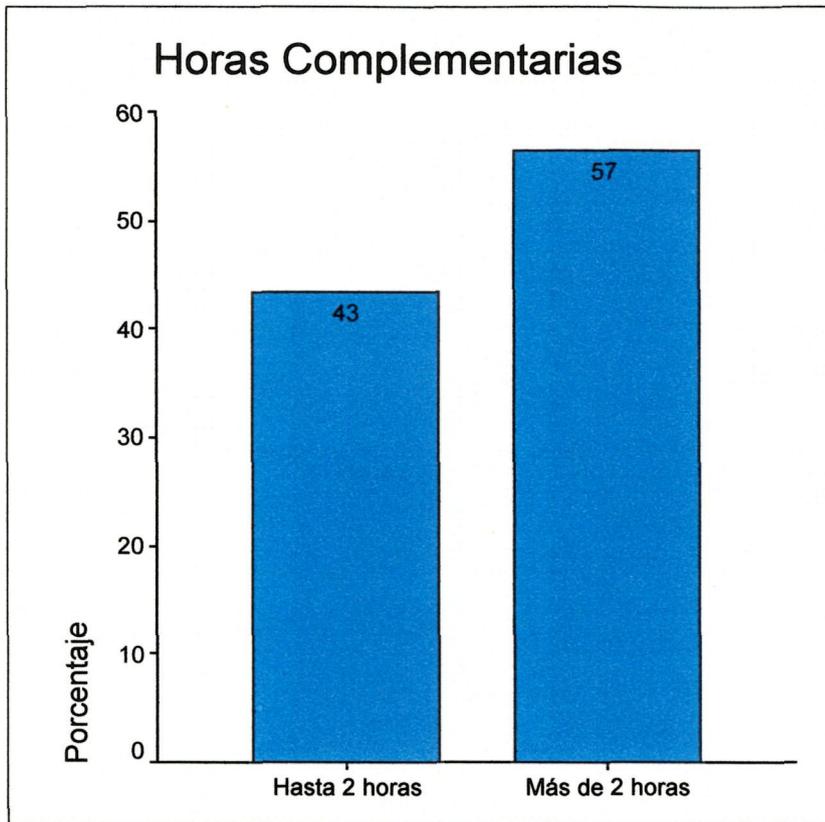


Gráfico nº.3. Horas dedicadas a actividades complementarias

Las horas de dedicación a alguna actividad complementaria las hemos agrupado en dos categorías: el 1 corresponde a los alumnos que dedican de 0 a dos horas y el 2, a aquellos que utilizan más de dos. Observamos que la mayoría de los alumnos, el 57% dedican mas de dos horas a realizar algún tipo de actividad complementaria mientras que el 43% ocupa entre 0 y dos horas a trabajo complementario.

La mayor parte de los estudiantes tienen sus *aspiraciones futuras* puestas en la enseñanza pública -52,4%- le sigue la opción de *otras aspiraciones* que es seleccionada por 38,1% y, en último lugar, tanto la

enseñanza privada como concertada tienen el mismo número de alumnos (19%) (gráfico nº 4).

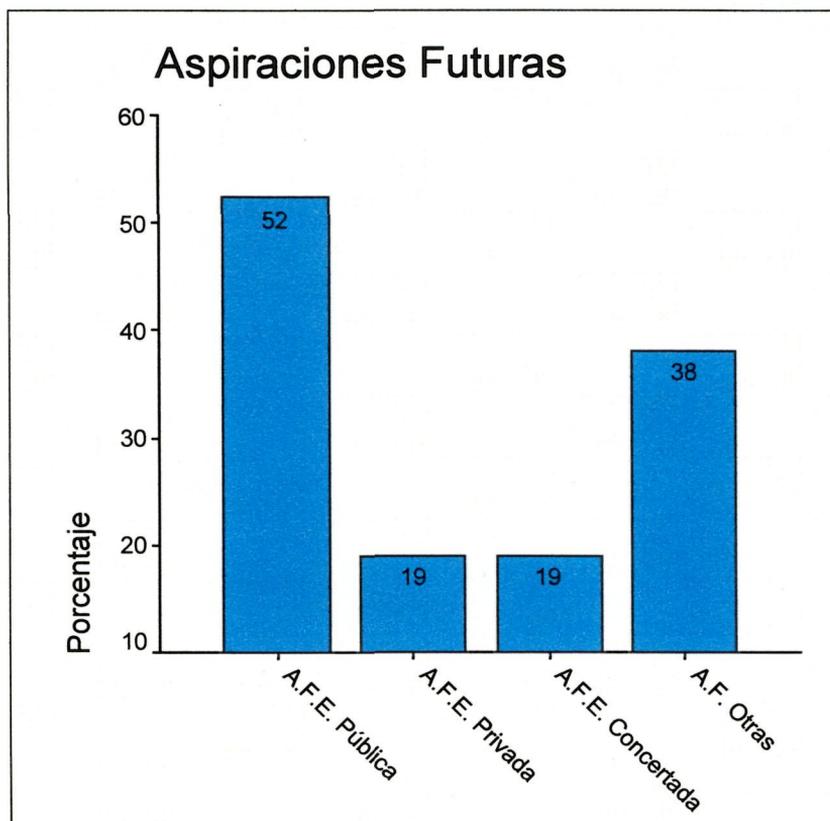


Gráfico nº.4. Aspiraciones futuras

La titulación de Maestro fue la carrera más elegida como primera opción con un 52,4%. En cuanto a las becas o ayudas recibidas se aprecia que el 71,45% reciben ayudas, lo que supone un porcentaje alto. Por otra parte, el 88,1% de los alumnos de la muestra no repiten la asignatura de Didáctica General y un 11,9% no contesta.

Por último, con respecto al domicilio o vivienda durante el curso se observa que residen en el domicilio familiar el 83,3%, el 4,8% viven en pisos de estudiantes y el 11,9% no contestan.

2. ESPACIO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

Cualquier investigación está determinada por las características propias del contexto de intervención en el que se desarrolla. Por ello, en adelante, nos proponemos describir los elementos más importantes que configuran el contexto de nuestra investigación atendiendo a cuatro niveles diferentes:

1. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2. Facultad de Formación del Profesorado
3. Titulación de Maestro en Educación Primaria: características de los alumnos
4. Departamento de Educación

2.1. LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (ULPGC)

En este apartado ofreceremos una panorámica general de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: una imagen de la infraestructura y organización, algunos retazos acerca de la línea institucional para su desarrollo y, por último una descripción general del alumnado.

2.1.1. INFRAESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria tiene sus centros distribuidos en cinco zonas: en Gran Canaria en el *Campus* de Tafira, *Campus* de San Cristóbal, *Campus* de Bañaderos y *Campus* del Obelisco; en Lanzarote, en el *Campus* de Lanzarote. La Facultad de Formación del

Profesorado, se encuentra ubicada en el *Campus* del Obelisco. En las páginas siguientes –cuadro nº 12- presentamos la organización y distribución de edificios, facultades, centros y departamentos. En esta figura incorporamos el *Campus Virtual ULPGC*, como un espacio más de la ULPGC.

Una vez señalados de forma general los diferentes *campus* de nuestra Universidad, nos centraremos en el *campus* del Obelisco que el contexto específico donde se enmarca nuestra investigación.

El *campus* del Obelisco situado en una zona céntrica de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, está integrado por dos edificios que históricamente dieron albergue a las Escuelas de Magisterio y de Peritos Industriales son dos antiguos edificios, hoy remodelados.

De estos edificios, el *Agustín Millares Carló* acoge las Facultades de Geografía e Historia, Filología y Traducción e Interpretación, en una superficie total construida de 7.302 m² repartidos en un 67% para servicios generales y zonas comunes y 33% para aulas, laboratorios y seminarios.

El edificio de *Formación del Profesorado* fue construido a finales de la década de los cincuenta para dar cabida a los estudios de Magisterio y a las Escuelas Anejas de Prácticas en las que se formaría el alumnado en el aspecto más profesional.

RELACIÓN DE EDIFICIOS, FACULTADES CENTROS Y DEPARTAMENTOS POR CAMPUS					
C. de Taíra	EDIFICIO DE ARQUITECTURA				
	ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE ARQUITECTURA				
	Dpto. de Arte, Ciudad y Territorio	Dpto. de Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica		Dpto. de Construcción Arquitectónica	
	EDIFICIO DE INGENIERÍAS				
	ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS INDUSTRIALES				
	ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA				
	Dpto. de Ingeniería Civil	Dpto. de Cartografía y Expresión Gráfica en la Ingeniería	Dpto. de Ingeniería de Proceso	Dpto. de Ingeniería Eléctrica	Dpto. de Ingeniería Mecánica
	EDIFICIO DE ELECTRÓNICA Y TELECOMUNICACIÓN				
	ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS DE TELECOMUNICACIONES				
	ESCUELA UNIVERSITARIA DE INGENIEROS TÉCNICOS DE TELECOMUNICACIÓN				
	Dpto. de Electrónica y Telecomunicación				
	EDIFICIO DE INFORMÁTICA Y MATEMÁTICAS				
	FACULTAD DE INFORMÁTICA				
	ESCUELA UNIVERSITARIA DE INFORMÁTICA				
	Dpto. de Informática y Sistemas		Dpto. de Matemáticas		
	EDIFICIO DE CIENCIAS BÁSICAS				
	FACULTAD DE CIENCIAS DEL MAR				
	Dpto. de Biología		Dpto. de Física		Dpto. de Química

RELACIÓN DE EDIFICIOS, FACULTADES-CENTROS Y DEPARTAMENTOS POR CAMPUS						
	EDIFICIO DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES					
	FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES					
	Dpto. de Economía Aplicada	Dpto. de Economía y Dirección de Empresas			Dpto. de Economía Financiera y Contabilidad	
	EDIFICIO DE CIENCIAS JURÍDICAS					
	FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS					
	Dpto. de Ciencias Jurídicas Básicas			Dpto. de Derecho Público		
	EDIFICIO DE EDUCACIÓN FÍSICA					
	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE					
	Dpto. de Educación Física					
C. San Cristóbal	EDIFICIO DE CIENCIAS DE LA SALUD					
	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD					
	Dpto. de Ciencias de la Salud	Dpto. de Ciencias Clínicas I	Dpto. de Ciencias Clínicas II	Dpto. de Endocrinología Celular y Molecular	Dpto. de Enfermería	Dpto. de Morfología
C. Montaña Cardones	EDIFICIO DE VETERINARIA					
	FACULTAD DE VETERINARIA					
	Dpto. de Patología Animal	Producción Animal		Ciencia y Tecnología de los Alimentos		

RELACIÓN DE EDIFICIOS, FACULTADES-CENTROS Y DEPARTAMENTOS POR CAMPUS			
C. del Obelisco	EDIFICIO DE HUMANIDADES		
	FACULTAD DE FILOLOGÍA		
	Dpto. de filología Española, Clásica y Árabe	Dpto. de Filología Moderna	
	FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN		
	Dpto. de filología Española, Clásica y Árabe	Dpto. de Filología Moderna	
	FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA		
	Dpto. de Historia	Dpto. de Geografía	
	EDIFICIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO		
	FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO		
	Dpto. de Educación	Dpto. de Psicología, Sociología y Trabajo Social	Dpto. de Didácticas Especiales
C. Lanzarote	EDIFICIO DE ENFERMERÍA (TAHICHE)		
	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD		
	Departamentos a los que se adscribe la titulación de enfermería		
	EDIFICIO DE TURISMO (TEGUISE)		
	FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES		
	Departamentos a los que se adscribe la titulación de turismo		
C. Virtual	WEB DE LA ULPGC: www.ulpgc.es		

Cuadro. Nº12. Relación de Edificios, Facultades-Centros y Departamentos por Campus (2002-2003)

En este edificio, con una superficie total construida de 5.538 m²; el espacio está distribuido en un 62% de zonas comunes y servicios generales y un 38% de aulas, laboratorios y seminarios. El conjunto de la zona ha sido planeado como un complejo dotado de servicios comunes de aparcamiento, biblioteca, reprografía y cafetería en orden al aprovechamiento máximo de los recursos y evitar las duplicidades en infraestructuras.

Las titulaciones que se imparten en la Facultad de Formación del Profesorado son las de Maestro en sus distintas especialidades, Educación Social y Psicopedagogía y, el Curso de Cualificación Pedagógica –CCP- que ha sustituido al Curso de Aptitud Pedagógica –CAP- (Orden de 13 de Junio de 1996; BOC. 74 de 19 de Junio de 1996; Resolución de 20 de Septiembre de 1996; BOC. 122 de 25 de Septiembre de 1996).

2.1.2. LÍNEA INSTITUCIONAL

Revisamos los Estatutos de la ULPGC vigentes al comienzo de esta investigación (Decreto 12/1998 de 5 de febrero; BOC de 6 de febrero de 1998), en los que la misión de la Universidad radica en: i) difundir el conocimiento a través de una docencia de calidad, ii) adecuada a los objetivos específicos de las diversas titulaciones, iii) cuyo contenido responda, tanto al desarrollo del conocimiento como a las demandas del mercado de trabajo. Recientemente se han elaborado unos Estatutos (2003) que siguen la misma línea.

En estos momentos, la ULPGC cifra su desarrollo en cinco campos de actuación: la calidad de la docencia, la calidad en la investigación, la planificación y optimización de la gestión, el impacto social y los servicios a la sociedad. En la figura que presentamos –ver cuadro nº 13- establecemos la relación existente entre los campos de actuación y los objetivos centrales, definidos por el Excmo. y Magfo. Sr. Rector en su programa de gobierno 2002-2006. Este programa es muy

parecido al que el mismo rector proponía en su anterior legislatura (1996-2000) donde se enmarca el comienzo de nuestra investigación.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA						
Calidad de la docencia	Adecuar la oferta y la demanda de los estudios universitario a las necesidades socioeconómicas de nuestro entorno, teniendo en cuenta las preferencias de los empleadores y de los usuarios	Desarrollar políticas activas de coordinación con la enseñanza secundaria, de promoción de los estudios universitarios y de asistencia a los estudiantes, facilitando una adecuada orientación para el acceso e integración en la vida universitaria y garantizando el derecho a la enseñanza superior en igualdad de oportunidades para todos los colectivos sociales.	Mejorar la calidad de la docencia y del aprendizaje en la formación de titulados, convirtiendo el reconocimiento docente de los profesores y el éxito académico de los estudiantes en pilares sólidos sobre los que establecer nuestra posición competitiva	Adaptar gradualmente la plantilla docente de la Universidad a los estándares que prevalecen en el sistema universitario, consolidando los mecanismos para incentivar la productividad del profesorado	Estimular las habilidades y capacidades didácticas del profesorado para mejorar la calidad de la Universidad en su función docente, incorporando nuevas metodologías de trabajo a la enseñanza.	Potenciar el <i>Campus Virtual ULPGC</i> para el desarrollo de las enseñanzas universitarias, apostando por un modelo educativo abierto y flexible que combine la utilización intensiva de las tecnologías de la información y las comunicaciones con la asistencia docente de carácter presencial

Calidad en la investigación	<p>Apoyar la formación investigadora de estudiantes y titulados y la dedicación del profesorado a la investigación, promoviendo una oferta integral de tercer ciclo y la realización de tesis doctorales</p>	<p>Aumentar la productividad y mejorar la calidad de la actividad investigadora en la Universidad, estimulando la búsqueda permanente de la excelencia en la producción científica y tecnológica y garantizando su adecuada proyección social</p>	<p>Mejorar la capacidad de la Universidad para la captación de recursos externos de I+D+i, fomentando la participación del profesorado en proyectos y contratos de investigación</p>	<p>Consolidar la infraestructura de investigación de la Universidad, convirtiendo el Parque Científico y Tecnológico en un elemento distintivo de la institución capaz de impulsar el desarrollo de Canarias</p>		
Impacto social y servicios a la sociedad	<p>Consolidar la presencia activa de la Universidad en la sociedad con vocación de servicio público, difundiendo su misión y sus logros y rindiendo cuentas de su gestión</p>	<p>Propiciar la inserción laboral de los titulados, e impulsar la formación continua respondiendo a la satisfacción de las necesidades detectadas en los diferentes ámbitos de la sociedad, del mundo empresarial y de las administraciones públicas</p>	<p>Contribuir e al progreso económico y social de Canarias, atendiendo demandas de innovación y de servicios especializados del tejido productivo, y promoviendo la S.I. y el conocimiento así como el desarrollo sostenible</p>	<p>Impulsar relaciones internacionales ligadas a nuestra insularidad participando en la creación del espacio europeo de E. Superior intensificando la movilidad de nuestros universitarios, extendiendo la influencia de la ULPGC en espacios estratégicos para Canarias</p>		

Planificación y optimización de la gestión	Mejorar la eficiencia económica de la Universidad en el marco financiero del sistema universitario canario, actuando sobre las estructuras de costes y de ingresos	Impulsar la mejora profesional del personal de administración y servicios y la búsqueda permanente de la calidad en la gestión, orientando la estructura organizativa y la actividad administrativa y laboral a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios	Sentar las bases para que en nuestra institución arraigue una cultura organizativa que se distinga por su dinamismo y modernidad, poniendo en práctica los avances tecnológicos y de dirección de las organizaciones públicas y asegurando una comunicación fluida entre todos los órganos y miembros de la Universidad	Potenciar los servicios a la comunidad universitaria en el marco de un entorno que favorezca el desarrollo personal y colectivo, facilitando a estudiantes, profesores y personal de administración y servicios unas condiciones óptimas para el estudio, el trabajo y la vida universitaria.	Mejorar las infraestructuras universitarias para que la institución desarrolle eficazmente su actividad, programando y ejecutando las inversiones que garanticen la construcción de nuevos edificios y el mantenimiento de las instalaciones
--	--	---	---	---	--

Cuadro nº 13. Relación entre los Campos de actuación y los Objetivos del programa institucional

Para conseguir estos objetivos, entre otras realizaciones, se crea la Unidad de Evaluación y últimamente una Comisión del Claustro para la Calidad docente -aprobada en Diciembre de 1994 y constituida por profesorado, alumnado representante, el Rector y el Vicerrector de alumnos-. Se trata de una Universidad joven, dinámica, en fase de crecimiento cuyo número de estudiantes se ha incrementado en un 71% en los últimos cinco años. Esta situación ha llevado a la Institución a

realizar verdaderos esfuerzos para que su profesorado se establezca y contribuya de esta forma, a dotar a la Universidad de una mejor respuesta en el desarrollo de la docencia y de la investigación.

Si tomamos como referencia las cifras presentadas de forma oficial, en Junta de Gobierno de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el 30 de Enero de 1999, la evolución de plazas en la misma queda representada en el siguiente cuadro (nº 14).

AÑO	PLANTILLA DOCENTE
1.988	366
1.989	435
1.990	794
1.991	1.012
1.992	1.176
1.993	1.287
1.994	1.335
1.995	1.309
1.996	1.419
1.997	1.452
1.998	1.466
1.999	1.506
2.000	1.540
2001	1.540
2002	1.540

Cuadro nº 14. Distribución de la plantilla Docente por Años

Respondiendo a las demandas sociales, la ULPGC crea el *Centro de Formación Permanente* en el que se generan y consolidan iniciativas tales como el programa de *Peritia et Doctrina* para la promoción y participación social de las personas mayores, o el *Programa de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años*, que se propone favorecer el acceso a la formación universitaria de este colectivo.

En estos momentos, la coexistencia de estudios tecnológicos –que son la gran mayoría- con otros de carácter experimental y de ciencias de la salud, humanísticos y de ciencias sociales y jurídicos ha permitido generar una Universidad cada vez más íntegra, en la que unos han supuesto un revulsivo al impregnar de ideas, concepciones y visiones alternativas a la vida universitaria y otros pragmáticos respondiendo a las demandas de la sociedad.

2.1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ALUMNOS DE LA ULPGC

Una de las características más importante es el aumento del número de alumnos. Este ha sido una constante desde su creación, y ha crecido de tal manera en los últimos diez años, que ha multiplicado por cinco la matrícula, hasta llegar a situarse, por su número de alumnos, en el lugar 24 dentro de las 36 Universidades Españolas. Este espectacular y rápido crecimiento (71,25% en los últimos 5 años), encuentra su origen en un incremento paulatino de las titulaciones y en la consolidación de su propuesta formativa, la realidad es que en la actualidad esta situación se convierte en un reto organizativo de gran complejidad que permite una óptima atención al alumnado. La ULPGC ha pasado de 4.000 estudiantes en el curso académico 85-86 -Universidad Politécnica- hasta 22.000 estudiantes en el curso 2002-2003. Este incremento de estudiantes en tan pocos años ha marcado toda la vida universitaria, así como la programación prioritaria de sus actuaciones (Escandell y Marrero, 1999)

En adelante comentaremos algunas de las características más importantes de los alumnos en el curso 1999-2000, año en que comienza nuestra investigación.

El número total de estudiantes matriculados en este año fue de 22.994 de los cuales el 49,51% eran hombres y el 50,49% eran mujeres.

Si tenemos en cuenta la variable edad, hemos comprobado que el intervalo que va de 17 a los 20 años acumulaba el 29,73% del total de la población; de los 21 a los 25 años el 46,39%; de los 26 a los 30 años un 17,26%; de los 31 a los 35 años el 3,81% y otras edades el 2,83%.

En cuanto a las características sociofamiliares del alumnado observamos que, refiriéndose al nivel de estudios terminados por el padre, un 5,41 % no tiene estudios; un 28,25% tiene estudios primarios; un 19,64% ha estudiado el Bachillerato Elemental, 17,34% tiene el Bachillerato Superior; un 15,45% tiene estudios medios y 10,25% tiene estudios superiores y no existen datos de un 3,64%.

En cuanto a los estudios de la madre, los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 5,92% de la población, un 33,87% posee estudios primarios; un 26,51% estudio el bachillerato Elemental, un 14,90% hizo el Bachillerato Superior, el 12,90% tiene estudios medios, el 3,71% tiene estudios superiores y no existen datos del 2,18.

En cuanto a la situación laboral del padre encontramos que, 2,97% son directores o gerentes de empresa; el 21,18% son técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario; el 33,13% son empleados de la administrativos y trabajadores de los servicios; el 3,18% son trabajadores cualificados en agricultura y pesca; el 10,84% son trabajadores cualificados de máquinas en la industria, la construcción y la minería; el 13,86% son trabajadores no cualificados; el 3,805 son trabajadores de las Fuerzas Armadas; el 9,76% personas que no han tenido un trabajo remunerado y no existen datos del 1,23%.

Si analizamos los datos de la profesión de la madre observamos que, el porcentaje de alumnos cuya madre es directora o gerente de la Administración Pública es del 1%.; el de una profesional asociada a una *titulación universitaria o no universitaria de carácter postsecundario* es de

12,13%, el de empleadas administrativas y trabajadora de los servicios es de 18,94%, el de trabajadoras cualificadas en la agricultura y pesca de 1,13%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería 0,90%; el de trabajadoras no cualificadas del 10,79%; el de profesionales de las Fuerzas Armadas del 0.90%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado el 53.89% y sin datos el 1.13%.

Finalmente, respecto a la situación laboral de los alumnos de la universidad vemos que, de el 19.56% trabaja y el 80,43% no trabaja.

2.2. LA FACULTAD FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La constitución de la actual Facultad de Formación del Profesorado data de 1995, y tiene su origen en la Escuela Normal; con el objeto de comprender el momento actual nos gustaría detallar el proceso de transformación del que han sido objeto –de la Escuela de Magisterio a la Facultad- hasta su configuración actual. Realizaremos una breve descripción de las transformaciones que han sufrido las Escuelas del Magisterio pasando a Centro Superior de Formación del Profesorado, hasta llegar a ser Facultad.

Las Escuelas Normales fueron constituidas por Ley de 31 de Julio de 1838 por lo que, desde el punto de vista institucional, el Magisterio, en sentido estricto, no inicia su andadura en nuestro país hasta el Siglo XIX. Esta Ley permite la creación de la Escuela Normal Central de Madrid bajo la dirección de Pablo Montesinos. Un impulso decisivo se produce con la aprobación de la Ley Moyano de 1857 que establece dos clases de Maestros y de Escuelas (elementales y superiores) y la creación de una Escuela Normal Central en Madrid y una en cada capital de provincia. La Ley contempla que cada Normal disfrute de una Escuela Práctica Aneja para que los futuros maestros puedan realizar sus prácticas. La función de estas Escuelas Normales es transmitir un saber elemental que proporcione

a los hijos de las clases populares herramientas básicas como la escritura, la lectura y el cálculo y la construcción de hábitos de moralidad en los alumnos. Pero, es necesario indicar que, a pesar de los avances, la formación del profesorado, la consideración social y profesional de los maestros y toda la educación escolar a lo largo del siglo XIX, tuvieron un comienzo débil y lento.

Es preciso también constatar que los cambios sociales y políticos en el presente siglo han supuesto sucesivas transformaciones de las Escuelas de Magisterio. Prueba de ello son sus múltiples Planes de Estudios (1871, 1914, 1931, 1940, 1942, 1945, 1950, 1967, 1971 y 1991). La última de estas reformas ha cristalizado en los Planes de estudio vigentes que incorporan asignaturas troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración.

Respecto a la evolución de su nombre en España, salvo en el periodo 1950-1960, en que fueron denominadas Escuelas de Magisterio, se llamaron Escuelas Normales hasta que en 1970 pasaron a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. En la actualidad tienden a integrarse en Facultades de Educación o Centros Superiores.

Un paso importante en esta evolución lo marcó la transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias, aunque la integración ha sido más administrativa y ficticia que real pues la situación de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B. dentro de la Universidad ha sido marginal, ya que: a) se exige a su profesorado condiciones académicas desiguales; b) atrae a clientelas netamente diferenciadas del resto de la población universitaria y c) se realiza una organización interna más familiarista y cerrada.

Respecto a los Planes de Estudio indicaremos brevemente que el Plan 71 -Ley de 1970 (BOE de 25.06.1971)- permitía articular los Planes de estudio de estas Escuelas Universitarias, en torno a cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación

Especial; si bien esta última se impartía únicamente en las Escuelas Universitarias autorizadas por la Dirección General de Ordenación Universitaria y el Instituto Nacional de Educación Especial. Este Plan 71 recoge como asignaturas comunes a las cinco especialidades la Pedagogía, la Psicosociología, la Lengua Española, las Matemáticas, la Expresión Plástica, la Música y la Didáctica de la Educación Física.

Dos objetivos centran la discusión, modificación y reorganización de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B. (LOGSE, adicional 12ª, 3; Román, 1993):

a) La reforma de las titulaciones universitarias efectuada en el marco de la L.R.U. (Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto de 1991) y su repercusión en los estudios de Magisterio, que reconvierte los títulos de maestro existentes y los diversifica en siete titulaciones de Maestro especialista en Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Especial, Audición y Lenguaje y Educación Física (BOE, 11 de octubre de 1991).

b) La integración plena en la estructura universitaria y la necesidad de racionalizar la oferta de titulaciones y centros universitarios relacionados con la formación de educadores, centra los esfuerzos actuales de muchas Escuelas de Magisterio del país, planteándose la creación de *Facultades de Formación del Profesorado* o *Facultades de Educación*. Esta iniciativa fue propuesta en mayo de 1989 en el IV Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio, siendo pionera la Universidad Complutense de Madrid con la creación de la *Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado* recogido en el Real Decreto 1457/1991 de 27 de septiembre (BOE, 12 de octubre de 1991). En este nuevo Centro se han fusionado la Sección de Ciencias de la Educación, el I.C.E. y las Escuelas de Magisterio "Pablo Montesinos" y "María Díaz Jiménez". Este Centro, como los restantes de nueva creación, incorporan funciones y actividades relacionadas con la formación inicial y permanente de

todo el profesorado (desde la educación infantil a la universitaria) y la posibilidad de ofertar nuevas titulaciones, entre las que destaca Psicopedagogía (titulación de sólo segundo ciclo). Una reflexión importante sobre la reconversión de las Escuelas Universitarias de Magisterio en Centros con el mayor rango universitario existente se puede encontrar en el nº16 de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

En este encuadre histórico, la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B. de Las Palmas de Gran Canaria es un centro en período de consolidación, en una Universidad joven. Creada en 1853, dependiente de la Universidad de Sevilla y, más tarde de la Universidad de La Laguna, la Escuela Universitaria se ha desarrollado bajo las limitaciones antes reseñadas y teniendo que superar especiales y difíciles condiciones geográficas derivadas de la lejanía, la insularidad y el abandono a que ha estado sumida la educación superior en esta provincia. El hecho insular y las dificultades de la población para seguir estudios en el exterior, han supuesto para la Escuela Universitaria de Las Palmas una historia de aulas masificadas, de alumnos de procedencia social media baja y con escasa motivación y *vocación*. Además, en un edificio modestísimo con escasos recursos estructurales y materiales que obligó incluso a habilitar barracones de latón y uralita como aulas.

La dura situación inicia un proceso de cambio con la aprobación por el Parlamento de Canarias de la Ley 5/1989 de 4 de mayo de Reorganización Universitaria de Canarias, que crea la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, como ya hemos indicado anteriormente.

La adscripción de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B. a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y el establecimiento de límite de plazas ha generado confianza y expectativas positivas a nivel profesional y social. Por otra parte, la remodelación del edificio, la presencia en los órganos de Gobierno de la universidad, los nuevos planes de estudio, la reorganización del profesorado y la

contratación de nuevo profesorado para impartir las especialidades, están ayudando a marcar una nueva etapa caracterizada por la puesta en marcha de un proyecto ilusionante.

Otro elemento que ha incidido en la modificación es la estructura departamental de la Universidad que ha afectado a nuestra Escuela Universitaria. Sabemos de las diferencias de opinión existentes entre el profesorado universitario respecto a la polémica sobre la estructuración basada en los Departamentos establecida en el artículo 8.1 de la L.R.U. En nuestro Centro esta articulación es compatible con la configuración de espacios de confluencia de profesorado de otros departamentos para abordar temas que sobrepasan el marco del área de conocimiento y de la especialidad y que tienen que ver con la formación global y general del futuro maestro.

En esta línea, la Comisión de Asesoramiento Docente (CAD) ha puesto en marcha equipos por titulaciones: maestro en sus diferentes especialidades, educación social y psicopedagogía —en el caso de las titulaciones de maestro la comisión se ha organizado por especialidad—. La finalidad de estas CADs es, entre otros aspectos, estudiar temas como: solapamiento de programas, revisión de planes de estudios, coordinación de las prácticas, etc. La iniciativa ha sido considerada como muy importante por el profesorado y entendemos, que cada vez es más necesario impulsar este marco de coordinación en orden a la mejora de la calidad de la docencia que ofertamos.

Parece conveniente insistir en que la creación de esta nueva Facultad no quede en un simple cambio de nombre. Es preciso aprovechar el momento de renovación en que se encuentra la enseñanza para que su organización responda a una filosofía nueva, en la que se lleve a cabo una política de investigación e innovación psicoeducativa en la formación de los(as) profesionales de los que tenemos la responsabilidad de su formación inicial, necesaria en cualquier sistema universitario y, también en el nuestro.

En síntesis, la puesta en marcha de esta Facultad se ha estructurado de esta manera:

- *Diciembre de 1992*, propuesta de creación del Centro y supresión de los existentes hasta ese momento: Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. de Las Palmas e I.C.E.
- *Junio de 1993*, elaboración del Anteproyecto de Reglamento de Régimen Interno por una Comisión de expertos designados por la Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B., el ICE y el Equipo de Gobierno de la Universidad.
- *Octubre de 1993*, aprobación por Junta de Gobierno de la creación del Centro Superior de Formación del Profesorado.
- A partir de este momento, puesta en marcha de los trámites para la aprobación por el Consejo Universitario de Canarias, el Parlamento de Canarias y el Gobierno de Canarias. Por fin, la aprobación del Centro Superior de Formación de Profesorado queda recogida en el Decreto 17/1995 de 10 de febrero (BOC, 24 de marzo de 1995).
- Cambio de denominación de Centro a Facultad siguiendo la nueva normativa del (BOE de 16 de octubre de 2001, nº135), BOC de 16 de octubre de 2001, Resolución 1474 de 1 Agosto de 2001.

La Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC se justifica porque, supone un avance significativo en la satisfacción de necesidades académicas, profesionales y sociales y, porque ofrece perspectiva de desarrollo hacia el logro de fines relevantes para la propia Universidad y para la sociedad canaria en general.

En esta línea, son varias las consideraciones positivas que se barajan para la puesta en marcha de este centro: i) situar la formación del profesorado y educación social en un ámbito único, ii) otorgar mayor coherencia y coordinación entre los niveles educativos, iii) optimizar los recursos materiales y humanos de nuestra Universidad, iv) proyectar estudios y titulaciones demandadas por la evolución de la sociedad y de los puestos de trabajo vinculados con la docencia, la difusión cultural y el apoyo

a empresas e instituciones, v) diseñar programas y titulaciones relativas con la educación no escolar para articular respuestas a las nuevas demandas de una realidad cambiante vi) participar institucionalmente en el debate que sobre la dimensión europea en la educación viene ocupando a los países comunitarios y, vii) potenciar y dinamizar la cultura de la evaluación de la calidad en todos los niveles del sistema educativo.

En el 2º Cuatrimestre del Curso 1995/96 se pone en marcha la titulación de Psicopedagogía cuyo Plan de Estudios ha sido creado por el Consejo de Universidades y publicado en el BOE 276 de 18 de Noviembre de 1995 (Resolución de 11 de Octubre de 1995 de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

También se inicia un Curso de formación psicopedagógica en el año académico 1995/96 –se repite en años sucesivos- obligatorio para los profesores noveles de nuestra Universidad y de carácter optativo para el resto del profesorado que incorpora módulos sobre *Proyecto Docente; Técnicas de Enseñanza; Estrategias Motivacionales y Técnicas de Evaluación en la Educación Superior*.

Además, comienza un Bienio de doctorado (1996/98) de carácter interdepartamental sobre *Formación del Profesorado* en el que interviene profesorado de los tres Departamentos con mayor carga docente en el Centro (Didácticas Especiales, Educación y Psicología y Sociología) y profesorado invitado de otras Universidades del Estado (Barcelona, La Laguna, Murcia y Valencia).

Asimismo, se ha creado una Comisión interdepartamental que ha elaborado un Plan de estudios para el Curso de Cualificación Pedagógica conforme a las directrices del Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre (BOE. 268 de 9 de noviembre de 1995) y de la Orden de 13 de Junio de 1996 (BOC. 74 de 19 de junio de 1996). Así como, para la puesta en marcha de la titulación de Educación Social.

Para finalizar, diremos que a expensas de lo que decida la Junta de Gobierno de la Universidad y el Gobierno de Canarias respecto a la articulación de titulaciones en los Centros de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en la Facultad de Formación del Profesorado se pueden cursar las siguientes titulaciones:

- *Diplomaturas de Maestro especialista que se imparten en la actualidad*, Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Física; Educación Especial; Lengua Extranjera, Educación Musical y Audición y Lenguaje.
- *Diplomatura de Educación Social*, fecha de inicio curso 98-99.
- *Licenciatura en Psicopedagogía*, fecha de inicio curso 1995/96.
- *Títulos especiales (LOGSE)*, curso de cualificación pedagógica fecha de inicio curso 1996/97.
- *Títulos de Tercer Ciclo*, programa de doctorado interdepartamental sobre *Formación de Profesorado*, organizado por los Departamentos de Didácticas Especiales, Educación y Psicología y Sociología. Programa de doctorado *Evaluación y la Calidad en Educación* y de la *Educación Social*, organizado por el Departamento de Educación.
- *Otros Cursos*, especializaciones profesionales en el marco psicoeducativo y psicosocial.
- *Programas de Formación Permanente del Profesorado*: puesta al día del profesorado de los distintos niveles.
- *Formación inicial y permanente de carácter psicopedagógico* para los profesores universitarios.

2.3. PLAN DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

A partir del curso 1991-92 comenzó a impartirse el nuevo Plan de Estudios conducente a la Diplomatura de Maestro en el Centro Superior de Formación del Profesorado (CSFP), que se ocupa de la organización y gestión docente y administrativa de estos estudios.

Esta diplomatura, al igual que otras enseñanzas que se imparten en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, tiene limitado el número de plazas por el Consejo de Universidades del Estado a un total de 400, repartidos entre las seis especialidades. La normativa de selección viene regulada por el Real Decreto 943/1986 de 9 de mayo de 1986 (BOE, 14 de mayo de 1986).

Con los nuevos Planes de Estudios acordes con la Reforma del Sistema Educativo y aprobados en Junta de Escuela de la E.U. del Profesorado de E.G.B. (13/6/91)- se pretendió que en el curso 1991-92 la estructuración de los mismos se realizara atendiendo a las especialidades de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Especial, Educación Física, a los que se añadió posteriormente las titulaciones de Educación Musical y Lengua Extranjera, así como la de maestro especialidad en Audición y Lenguaje. En el cuadro nº 15 señalaremos las asignaturas de los tres cursos del nuevo Plan en la especialidad de Educación Primaria. Cada especialidad posee una serie de asignaturas troncales comunes, junto a un grupo de asignaturas obligatorias de la especialidad, más los correspondientes créditos de asignaturas optativas y de libre configuración.

Cuadro
Plan de Estudios de 1991
Maestro-Especialidad de Educación Primaria

Asignaturas troncales y obligatorias de 1º		Asignaturas troncales y obligatorias de 2º		Asignaturas troncales y obligatorias de 3º	
Sociología de la Educación	4				
Psicología de la Educación	4				
Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	4				
Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación	4	Didáctica General	8	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	4
Expresión Plástica y su Didáctica	8	Organización del Centro Escolar	4	Ciencia de la Naturaleza y su Didáctica	8
Matemáticas y su Didáctica I	8	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	8	Historia de Canarias	4
Lengua Española	4	Matemáticas y su Didáctica II	4	Ciencias Sociales y su Didáctica	8
Lengua y Literatura y su Didáctica I	4	Geografía de Canarias	4	Literatura Infantil	4
Naturaleza Canaria	4	Educación Artística y su Didáctica	4	Didáctica de la Educación Ambiental	6
Idioma Extranjero y su Didáctica	4	Lengua, Literatura y su Didáctica II	8	Optativas	16
Educación para la Salud	4	Optativas	8		
Educación Física y su Didáctica	4				

Cuadro nº.15 Plan de estudios de la Diplomatura de Maestro de la especialidad de Educación Primaria

Dentro del nuevo Plan de Estudios se inserta como materia troncal la asignatura donde se desarrolla este trabajo: Didáctica General. Ésta consta de 9 créditos (90 horas) (6 teórico y 3 prácticos) siendo en la organización docente de la Facultad su temporalización de tres horas por semana a lo largo del curso académico. En estas diplomaturas el alumno asistirá a las clases en turno de mañana y tarde, o en turno de mañana o de tarde, dependiendo de la organización del Centro. Las asignaturas serán anuales o cuatrimestrales y los horarios están sujetos a las revisiones que se consideren oportunas.

En el nuevo sistema establecido en España por Real Decreto 1497/1987, de 6 de noviembre (BOE, 14 de diciembre de 1987), se ha introducido el concepto de crédito que equivale a 10 horas de clase, tanto teóricas como prácticas. Las asignaturas pueden ser obligatorias, optativas o de libre elección y el alumno/a deberá cursar un número de 206 créditos en la especialidad de Infantil, Educación Física y Lengua Extranjera; de 207 créditos en Primaria y Educación Musical y de 202 en Educación Especial .

Las materias obligatorias, como indica su nombre, son las que debe cursar todo estudiante de la Diplomatura. Las materias optativas son aquellas que debe cursar seleccionándolas entre las que se ofrecen en una relación cerrada específica de la Diplomatura de Maestro, debiendo matricularse de 8 créditos en segundo y 16 en tercero.

Las materias o créditos de libre elección son aquellas que el estudiante debe cursar escogiendo entre todas las que ofrece la Universidad en cada uno de sus Centros, incluido éste.

Cada estudiante deberá reunir 22 créditos (220 horas) que correspondan a *“materias de libre elección en orden a la configuración flexible de su currículum matriculándose y verificando los conocimientos de las asignaturas que libremente escoja entre cualesquiera de las impartidas por esta Universidad” (art. 7 del Real Decreto 1497/1987).*

Estas materias se pueden cursar en cualquier Centro de la Universidad, siempre que esté dentro de la oferta que para tal fin se hace. En el CSFP pueden elegirse como asignaturas de libre configuración todas las optativas más algunas que expresamente se ofrecen como de libre elección.

La ULPGC establece las siguientes variantes para que el alumno pueda cursar su Libre Configuración, tal y como se señala en el artículo 2 del Reglamento de Libre Configuración, Optativas y asignación de asignaturas a Áreas de Conocimiento:

- a) *Asignaturas que forman parte de los Planes de estudios, con la cautela del R.D. 1267/1994*
- b) Asignaturas ofrecidas por los Departamentos para tales objetivos
- c) Actividades de formación ofrecidas por la ULPGC, o realizadas en otros

El plan de estudios establece que deben matricularse de los 22 créditos a partir del segundo curso y la matrícula de las asignaturas de libre elección podrá realizarla cada persona a su entera voluntad. Por ello, los estudiantes deberán informarse de los créditos asignados a las distintas asignaturas ofrecidas en las diversas titulaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

En relación a las disciplinas que se imparten desde el Departamento de Educación, señalemos que -como muestra el cuadro nº16 las áreas de conocimiento y las disciplinas que se imparten, en la Diplomatura de Maestro son las siguientes:

AREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> *. Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial *. Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva *. Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica *. Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual *. Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental *. Bases psicopedagógicas de la Educación Especial *. Didáctica de la Educación Infantil (0 a 6 años) *. Didáctica General *. Educación Familiar *. Educación Sexual para Minusválidos *. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación *. Organización del centro escolar *. Organización del centro infantil (0 a 6 años) *. Ortofonía y Logopedia *. <i>Prácticum</i> de la especialidad
ÁREA DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> * Historia de la Educación Física * Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación * Historia de la Educación * Educación de Adultos

Cuadro nº 16. Áreas y disciplinas de la Diplomatura de Maestro del Departamento de Educación

2.3.1. EL ALUMNADO DE LA TITULACIÓN: LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Una de las características más importantes del contexto lo constituye el conocimiento de las características de los estudiantes. Desde estas páginas describiremos algunas de las más importantes de los mismos.

En general, quienes acceden a los estudios de Magisterio suelen proceder de clases sociales distantes de la cultura dominante y de las pautas del mundo académico. Hay que tener en cuenta que el Plan de Estudios de 1950 sólo exigía el Bachillerato Elemental para entrar en las Normales, lo que suponía un nivel cultural no alto. Hacerse maestro permitía buscar una salida profesional en sólo tres años y seguir cursando el Bachillerato Superior no era una elección al margen de las posibilidades socio-económicas de los alumnos.

Los planes de 1967 y 1971 suben el nivel de exigencia para el ingreso, puesto que ya se requiere tener el Bachiller Superior, aunque sigue siendo una carrera más asequible que otras (es más corta). La Escuela Normal es un centro cercano para el acceso a los estudios universitarios en tanto no exista una Universidad en la misma localidad (es el caso de Las Palmas durante largo tiempo). Todo ello conforma un entorno que, necesariamente, afecta a la formación del maestro.

A medida que se produce una mayor oferta universitaria para la población de La Provincia, se va presentando un progresivo descenso en el número de alumnos que cursa estudios de Magisterio, aunque la falta de expectativas profesionales siguen latentes.

Con respecto al alumnado que accede a dichos estudios por medio de las pruebas de acceso para mayores de 25 años, señalamos que, a juzgar por los datos de los últimos cursos, no parece que ésta sea una vía fácil de entrada para cursar los estudios de Magisterio. Según el criterio de las distintas comisiones de evaluación, el nivel académico de los aspirantes es muy bajo y el dato se confirma a lo largo de los distintos cursos de la carrera. Estas personas, debido a su edad, suelen manifestar, un alto interés aunque el tiempo dedicado al estudio es poco, teniendo en cuenta que la mayoría se dedica a otras tareas profesionales. Asimismo, sus deficiencias académicas ocasionan lagunas en su currículum que les dificulta aspirar a cursar estudios en otras facultades.

Con la aparición de nuevas titulaciones en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria el número de alumnos matriculados en el Centro ha descendido de forma significativa. Así, en el periodo comprendido entre 1976 y 1999 se reduce en un 45,7 % y se pasa de 2.503 alumnos en el Curso 1976/77 a 1.360 en el Curso 1998/99. Además, nuestro alumnado tiene unas características diferenciadas de otros estudiantes de la misma Universidad. Su selección ha estado condicionada, en las etapas anteriores, por variables de tipo económico; por el rendimiento académico alcanzado en los niveles cursados previamente; por las posibilidades de acceso geográfico y por variables de tipo "vocacional". Hasta la implantación de las nuevas especialidades, su procedencia era mayoritariamente rural. No obstante, en los últimos años la proporción entre urbano y rural se ha ido equiparando y en la actualidad se sitúa en torno al 50% para cada uno de los hábitats. Destaca la superioridad de las mujeres con respecto a los hombres en la población global de alumnos, excepto en la especialidad de Educación Física donde la proporción se invierte.

Está claro que en el nuevo marco de especialidades y en nuestro contexto, la mayor oferta y diversificación de estudios superiores nos está brindando la posibilidad de trabajar con alumnos más motivados hacia sus estudios.

Siguiendo fundamentalmente la investigación de Luján, García y Hernández (1995) podemos decir que el perfil del alumnado que acude a la carrera es muy homogéneo independientemente de la especialidad que escoja. La carrera es cursada preferentemente por mujeres entre 21 y 22 años de nivel sociofamiliar medio-bajo pues un alto porcentaje de padres son obreros con estudios primarios y medios y, las madres son amas de casas.

La mayoría de los alumnos residen en el domicilio familiar y tienen pocas dificultades para cubrir gastos. La principal fuente de ingreso es la familia pero existe un considerable porcentaje de alumnos que trabajan y con becas.

De toda la ULPGC es la Facultad que proporcionalmente recibe el mayor porcentaje de becas (43,52%). Casi la totalidad de alumnos ha estudiado en centros públicos, de ellos tan sólo el 70% aprobó la selectividad en Junio. Y más del 30% optó por la carrera en segundo lugar. A pesar de la mayor demanda registrada últimamente por la implantación de nuevas titulaciones.

Un dato a destacar es que más del 30% viven en domicilio familiar, a más de 30 Km del centro donde cursa los estudios, de lo que se deduce que proceden fundamentalmente de zonas rurales. Este dato nos ha resultado interesante y constituye una de las variables demográfica que estudiamos en nuestra investigación.

Los motivos prioritarios para la elección de la carrera, aparte de la vocación, son la facilidad, la corta duración, y el deseo de tener un título. Los alumnos también se han visto condicionado por la baja nota de la selectividad.

Estos datos del alumnado confirman algunas de las características clásicas del alumnado de Magisterio en nuestro país, nos referimos a la elevada procedencia rural de los mismos, al alto porcentaje de mujeres que lo estudian así como su procedencia de familias de clase media baja (Marcelo, 1998).

La distribución del alumnado de Magisterio durante el curso académico 1999-2000 (año en que se desarrolla la innovación de la carpeta de esta investigación) podemos apreciarla en el siguiente cuadro (nº17), donde los alumnos de Magisterio aparecen distribuidos por especialidad y por curso.

Los alumnos de Educación Primaria

Esta es la especialidad en la que está menos presente el elemento vocacional a la hora de la elección de carrera coincidiendo

además, el hecho de que es la titulación menos demandada por los alumnos en la prescripción.

Los motivos fundamentales en la elección han sido la facilidad y la corta duración de la carrera, no tener la suficiente nota de selectividad y el deseo de tener un título.

El nivel de interés actual por la carrera es alto. Más del 75% de alumnos consideran el nivel de exigencia como alto y dedican al estudio entre 10 y 15 horas semanales. El 73,5% de las asignaturas son superadas con bajos índices de autoeliminación.

Especialidades	Cursos		
	Primero	Segundo	Tercero
Educación Especial	51	79	67
Educación Física	120	97	121
Educación Infantil	58	58	64
Educación Musical	60	20	87
Educación Primaria	60	54	103
Educación Social	58	46	
Educación Extranjera	57	12	108

Cuadro nº. 17. Distribución de los alumnos de Magisterio del curso 1999-2000

2.4. EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

El Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se crea en diciembre de 1989 a raíz de la reorganización

de los diferentes centros universitarios en la Comunidad Autónoma de Canarias. En su origen, casi todos los miembros del Departamento pertenecen a dos secciones diferentes: la Sección Departamental de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento y el profesorado de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La laguna.

Con la creación de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, surge la necesidad de:

1. La adscripción del profesorado perteneciente a las dos secciones anteriormente citadas a un Departamento
2. La asignación de determinados profesores y profesoras que hasta el momento no estaban integrados en ningún departamento (profesorado del ICE y del IEFC)

Una vez constituido el Departamento, el profesorado integrante del mismo se distribuye en tres áreas de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar, Teoría e Historia de la Educación y Metodología e Investigación Educativa.

Respecto a la plantilla docente del Departamento, señalar que en la actualidad está constituido por: i) 6 catedráticos de Escuela Universitaria (4 pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar y 2 al área de Teoría e Historia de la Educación), ii) 7 Profesores titulares de Escuela (6 pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar y 1 al área de Teoría e Historia de la Educación) iii) 6 Profesores Titulares de Universidad (4 en el área de Didáctica y Organización Escolar, 1 en el área de Teoría e Historia de la Educación y 1 en el área de Métodos de Investigación), iv) 4 Profesores Asociados (3 en el área de Didáctica y Organización Escolar y 2 en el área de Teoría e Historia de la Educación).

Por lo que se refiere a las actividades realizadas por el Departamento de Educación, destacamos:

1. Docente, su fin es la Formación Inicial del profesorado no Universitario, pensado fundamentalmente en la puesta en marcha de nuevas titulaciones –psicopedagogía y educación social-, con carácter de especialización didáctica, dirigida en general a la formación permanente del profesorado no universitario.
2. Proyectos de Investigación dirigidos hacia:
 - La formación del profesorado
 - El estudio de la calidad de la enseñanza
 - La educación especial
 - La educación de adultos
 - Evaluación
 - Transición a la vida universitaria
 - Orientación y formación sociolaboral no sesgada
 - Acción tutorial
3. Programas de Tercer Ciclo centrado en:
 - La Formación del Profesorado
 - Evaluación y Asesoramiento en Centros.
 - Educación Social

El primero de ellos se ha organizado desde una visión de la organización multidisciplinar del campo, de ahí que en el mismo, intervengan tanto el departamento de Educación, como los Departamentos de Psicología y de Didácticas Especiales (curso 96-98); el segundo y el tercero se realizan de forma autónoma por el Departamento de Educación, con la colaboración de profesorado invitado –desde el curso 98-99-.

4. Otras actividades que se promueven desde el Departamento es la organización de actividades científicas, tales como Congresos (Formación del profesorado Universitario y acerca de la Formación del Profesorado no Universitario: Evaluación y Calidad) y Ciclo de Conferencias sobre Evaluación y Calidad, intervención social y perfiles profesionales.

3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación podemos distinguir tres fases principales, aunque, como veremos más adelante, éstas a veces se superponen y no aparecen de forma lineal (figura nº6).



Figura 6. Secuencia metodológica de la investigación

Estas tres fases que componen la secuencia metodológica de la investigación, a su vez, están constituidas, por una serie de subfases y tareas como aparece representado en el cronograma (fig. nº 7) A continuación explicaremos cada uno de estos momentos. Aunque queremos resaltar que resulta muy difícil describir de manera lineal el desarrollo de la investigación puesto que, a veces se superponen tareas en una misma fase que aparentemente se corresponden con distintas fases. En todo caso, hemos denominado fase a aquel periodo de tiempo en que predominaba la realización de un determinado tipo de actividades

En la primera, que hemos denominado *fase inicial*, seleccionamos el grupo de alumnos que constituirían la muestra de la investigación que como hemos visto, se trataba de un grupo de la Titulación de Maestros de la Especialidad de Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado. Hemos optado por citar directamente la fase en la cual, ya entramos en contacto con el grupo de sujetos de la investigación. Sin embargo, es obvio pensar que a esta fase inicial, le ha antecedido otra de carácter preparatorio en la que se produjo un posicionamiento personal hacia lo que podía ser la investigación y unas primeras revisiones bibliográficas. Previamente habíamos perfilado una primera propuesta de innovación del programa de la asignatura de Didáctica General. Presentamos ésta a nuestros alumnos con el fin de *analizarla, negociarla y aprobarla*. De tal forma, que frente al programa oficial de la asignatura que se recoge en el anexo1, nosotros les ofrecimos trabajar una propuesta de innovación donde se respetarían los contenidos del mismo pero que modificaba los objetivos, la metodología y la evaluación. Esta propuesta aparece en el siguiente cuadro (nº18).

Esta fase supuso dos sesiones de trabajo (tres horas de clase). En ellas explicamos en qué consistía el programa de trabajo a seguir durante el curso, aclaramos dudas, etc. Los alumnos se mostraron abiertos al cambio, no planteando ningún inconveniente y sus dudas se centraron fundamentalmente respecto al apartado de la evaluación. Una vez aclaradas las dudas, aprobaron de forma unánime el programa.

La fase de *recogida de la información* se ha realizado a través de la puesta en marcha de una serie de instrumentos: el Cuestionario Demográfico de Enseñanza (CDE), el inventario de Evaluación de Enseñanza de Clase de los alumnos (EDEC), la Carpeta y su protocolo y la Escala de Evaluación de Capacidades.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA

Concebimos al profesor como un agente de desarrollo curricular, como un agente activo que se ve obligado a redefinir los elementos del *currículum* de acuerdo a sus creencias, teorías implícitas con las que percibe, filtra e interpreta las demandas del currículo. Reconocer este importante papel mediador del profesor ante el currículo conlleva necesariamente a consecuencias a la hora de pensar en los modelos apropiados de formación del profesorado y no solamente en la selección de contenidos para esa formación.

Sin embargo, hasta ahora los planes de formación se han centrado más en el que enseñar que en el cómo. Nosotros desde esta asignatura queremos plantear una innovación en la enseñanza universitaria donde se utilice fundamentalmente estrategias reflexivas en el desarrollo de la clase con el fin de perseguir la autonomía profesional y personal del alumno.

Seguidamente presentaremos los elementos de nuestro proyecto con el fin de comprenderlo, negociarlos y aprobarlos

OBJETIVOS

Intentaremos desarrollar una serie de capacidades básicas no sólo para el desarrollo de la materia sino para la vida personal y profesional del alumno.

- 1º) Comunicarse efectivamente
- 2º) Reflexionar sobre los contenidos
- 3º) Desarrollar estrategias de colaboración
- 4º) Iniciarse en la investigación educativa
- 5º) Realizar diseños de enseñanza
- 6º) Hacer evaluaciones éticas

CONTENIDOS

Para alcanzar las capacidades anteriores se hace necesario seleccionar una serie de contenidos que iremos abordando de forma conjunta a lo largo del curso en función de los intereses de los alumnos (ver contenidos en el programa original)

METODOLOGIA

Antes de establecer las estrategias metodológicas que se desarrollarán a lo largo del curso, se hace necesario señalar una serie de consideraciones en torno a la metodología

* **Flexibilidad.** La estructura del curso será flexible y estará en función de la planificación de los trabajos seleccionados por los alumnos

* **Responsabilidad.** Esta no sólo se refiere al compromiso del profesor en el desarrollo de la materia, disponibilidad de materiales, tutorías, etc. En este caso, es muy importante la responsabilidad de los alumnos, que de alguna forma, desde principios de curso elaborarán una especie de contrato donde ellos diseñaran su planificación para el curso.

* **Organización del alumnado.** Los alumnos se agruparán de forma flexible: trabajo autónomo, diadas y trabajo en equipo.

- **Tiempo.** Intentaremos desarrollar la mayor parte de los créditos prácticos en clase. Esto quiere decir que la mayor parte de los trabajos se realizarán en clase.

Con respecto a la estrategias metodológicas utilizaremos las siguientes: Estudio y comentario crítico de materiales, estudio de casos, debates, exposiciones del profesor, trabajos prácticos, trabajos de investigación, elaboración de informes críticos, y alguna otra que consideremos oportuna.

EVALUACIÓN

La evaluación se efectuará teniendo como instrumentos diferentes actividades realizadas por el alumno a lo largo del curso que se incluirán en su carpeta para ser evaluado por el profesor y por el alumno a lo largo y al final del curso.

A continuación señalamos algunos ejemplos de estos trabajos:

- Comentario críticos de materiales
- Ejercicios prácticos (diseño y evaluación)
- Trabajo de investigación
- Estudio de casos
- Debates y exposiciones
- Elaboración de informes

Cuadro nº 18. Propuesta de innovación de la asignatura de Didáctica General

La recopilación de los datos ha supuesto la realización de una serie de tareas o actividades que iremos describiendo a continuación.

En primer lugar, *administramos el CDE y el EDEC* a los alumnos para conocer sus características demográficas por un lado, y por otro, para recoger una primera visión de las valoraciones de los alumnos sobre quince dimensiones de la enseñanza.

A partir de este momento se inicia el *diseño de la Escala de Evaluación de Capacidades* ya que necesitábamos un instrumento donde los alumnos valoraran su propio desarrollo de aprendizaje. Esta actividad podemos decir que se termina al finalizar el curso.

Después empieza el *desarrollo de la carpeta* que va a durar prácticamente todo el curso académico ya que comienza en Noviembre de 1999 y termina en Junio de 2000. Simultáneamente a esta actividad tiene lugar el rediseño de las actividades de la carpeta de los alumnos ya que realmente el diseño comienza antes de la primera fase y continua perfilándose en esta segunda fase a lo largo del curso académico. También esta

En este momento, se trataba de ir consolidando un programa de actividades para el desarrollo de las capacidades de los alumnos. La mayoría de estas actividades, constituirían posteriormente la carpeta de los alumnos. También elaboramos el protocolo de evaluación de la carpeta y realizamos el proceso de homogeneización de las percepciones de los jueces.

Posteriormente iniciamos la fase de codificación, análisis e interpretación de los datos donde fundamentalmente nos dedicamos a tratar los datos que habíamos recogido a través de los distintos instrumentos utilizados en la investigación.

Por último, como se observa, en el cronograma hemos dedicado un periodo de tiempo a la elaboración del informe final de esta investigación.

Siguiendo la propuesta de Klenowsky (2002) las fases de desarrollo y uso de la carpeta son tres. En la Fase I, tiene lugar la conceptualización de la carpeta. En esta primera fase es importante reflexionar sobre conceptos claves como: evaluación, naturaleza de las evidencias, tipos de conocimientos o destrezas a evaluar, criterios de evaluación y de calificación. En la Fase II tiene lugar la construcción y desarrollo de la carpeta y, en la Fase III. Graduación de la carpeta para propósitos calificadores.

Si intentamos identificar estas fases en nuestra investigación podemos decir que efectivamente se ha pasado por un proceso de conceptualización que tiene lugar en distintos momentos ya que, *primeramente la profesora conceptualiza la evaluación de la carpeta que se va desarrollar en la experiencia, después los alumnos y más tarde los jueces.* Después la segunda fase, corresponde también a dos momentos que pueden identificarse como diferentes y, a la vez, simultáneos ya que generalmente la construcción de la carpeta tiene lugar antes y el desarrollo después pero, en nuestro caso podemos decir que, la carpeta se ha ido reconstruyendo a lo largo de la experiencia. La tercera fase podemos identificarla con el proceso de homogeneización de la valoración de los jueces y la evaluación de la misma.

Una vez terminado el proceso de recogida de información a través de la carpeta, *aplicamos el EDEC* de nuevo para averiguar si las concepciones sobre la Evaluación de la Enseñanza de Clase de los alumnos se habían modificado y la Escala de Evaluación de Capacidades.

Posteriormente se empieza *la construcción del protocolo de evaluación* de los jueces. En este momento se trataba de elaborar un instrumento que nos permitiera evaluar las capacidades desarrolladas en la carpeta de los alumnos. Decidimos que el criterio que seguiríamos a la hora de confeccionar el instrumento sería partir de las actividades de la

carpeta es decir, queríamos analizar: si las actividades diseñadas permitirían alcanzar las capacidades.

Pensábamos que además de la autoevaluación de los alumnos era necesario realizar una evaluación externa. Por ello decidimos que un conjunto de jueces deberían valorar todas las actividades de la carpeta y, partiendo de cada una de ellas, decidir qué capacidades habían desarrollado en cada caso de manera global y, finalmente valorar el nivel de desarrollo de las mismas. Para ello, se elaboró un protocolo que comprendía dos secciones diferentes. Una primera que viene a ser una aproximación de los jueces al ámbito de evaluación de los alumnos y una segunda, referida a la evaluación de las capacidades de los alumnos a través de tres escalas.

El diseño de las escalas se realizó en cuatro etapas: bases, primer diseño, juicio de expertos y construcción definitiva de la escala del protocolo. La primera de ellas corresponde a la búsqueda de información sobre las bases en las que construir las escalas. Para ello nos remitimos por un lado, a la revisión de la bibliografía sobre escalas de capacidades y, por otro, a las propias actividades de nuestro modelo. Este primer diseño después de someterlo a autoanálisis, se le paso a varios expertos para que aportasen sugerencias o consejos que ayudasen a mejorar las escalas. Estos expertos eran cinco profesoras del Departamento de Educación del la Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC. Una vez tenidas en cuenta sus aportaciones, se construyeron definitivamente las escalas del protocolo.

Una vez diseñado el protocolo de evaluación era necesario realizar una *primera revisión y corrección* del mismo. Entonces se pensó que dado el tema a evaluar, el instrumento (la carpeta de los alumnos) así como el extenso número de actividades a evaluar, deberían ser un profesor/a del área de Didáctica y Organización Escolar. Finalmente se seleccionó a una profesora que ha impartido durante seis años la asignatura de Didáctica General, con conocimientos sobre la carpeta así como con una buena

predisposición al análisis y la reflexión. Esta revisión consistía en examinar el protocolo desde el punto de vista conceptual, para corregir posibles errores y desde el punto de vista gramatical, para mejorar la expresión del texto y facilitar la comprensión del mismo. Después de revisar el protocolo, la jueza debía evaluar la carpeta de todos los alumnos para averiguar sobre la acción posibles incoherencias, desajustes o errores en las escalas de evaluación del protocolo.

Una vez terminado este proceso, nos reunimos en diferentes ocasiones para comentar y discutir los posibles cambios o modificaciones a realizar en el protocolo. Esto provocó la primera corrección del protocolo donde se eliminaron algunos criterios de evaluación, se modificaron otros y también se corrigieron expresiones en el texto.

Antes de pasar a evaluar definitivamente la carpeta necesitábamos seleccionar un grupo de expertos que actuaran como jueces valorando la carpeta de los alumnos. Por lo tanto, se seleccionaron cuatro juezas y también se hacía necesario que éstas tuvieran un juicio homogéneo al valorar las capacidades de la carpeta. Por ello se desarrolló un proceso de homogeneización de la valoración de las juezas por medio del cual se pretendía entrenarlas en la evaluación de la carpeta de tal manera que, llegarán a concordar en sus percepciones en la valoración con criterios de validez.

Este proceso ya lo explicaremos en un apartado posterior por lo que nos limitaremos a comentar que simultáneamente a dicho objetivo, supuso la segunda revisión y corrección del protocolo. Efectivamente las juezas debían revisar el protocolo y aportar sugerencias para su corrección. Este proceso generalmente tuvo lugar en grupo discutiéndose, negociando y aprobando los cambios entre todos: las juezas y la investigadora. Una vez revisado todo el protocolo, se realizaron los cambios oportunos.

La evaluación de protocolo realizada por las juezas fue realizada de manera individual por cada una de las juezas de tal forma que, una vez se comprobó que existía concordancia en las valoraciones del grupo de expertas, se distribuyó la carpeta de los alumnos entre ellas y cada una evaluaba su parte de forma individual.

En este momento *aplicamos el EDEC con objeto de validarlo*. Esta tarea nos hubiera gustado poder realizarlo antes de la recogida de la información de la investigación pero nos fue imposible ya que nos vimos desbordados por el tiempo. Sin embargo, pensamos que aunque no fuese el momento óptimo, no quisimos dejar el cuestionario sin validar por lo que se lo aplicamos a todos los alumnos de segundo de Didáctica General de Magisterio.

La tercera y última fase de la metodología lo constituyó el proceso de *codificación, análisis e interpretación de los datos*. Este proceso se realizó a lo largo de diferentes momentos en distintos años.

Primeramente se llevó a cabo el proceso de codificación de los datos del Cuestionario Demográfico y el EDEC. Después se analizaron e interpretaron estos datos.

Más tarde, se realizó la codificación análisis e interpretación de la información recogida en el EDEC II y en la Escala de Evaluación de Capacidades.

Luego se hizo la *codificación y análisis del protocolo de los alumnos*. Este fue un proceso largo debido a la cantidad de datos acumulados en cada carpeta por los alumnos. También hay que recordar que inicialmente contábamos con 24 actividades o subescalas dentro de la carpeta y finalmente ésta quedó constituida por veinte.

Posteriormente, se desarrollo la validación del EDEC y la validación de la Escala de Evaluación de Capacidades para lo cual codificamos, analizamos e interpretamos los datos del mismo.

Finalmente en los últimos meses nos hemos dedicado fundamentalmente a elaborar el informe final de esta investigación.

4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Los principales métodos de recogida de la información son la entrevista, la observación, el cuestionario y el análisis de los documentos (Ketele y Roegiers, 2000). Atendiendo a esta clasificación, nosotros hemos seleccionado como instrumentos en la recogida de la información el cuestionario y el análisis de contenido.

Dentro de la categoría de cuestionario hemos empleado el *Cuestionario Demográfico sobre Estudiantes*, el *Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase* diseñado por Villar (1999), el protocolo de evaluación de la *Carpeta* y la *Escala de Evaluación de Capacidades*, ambos de elaboración propia. En cuanto a la categoría de análisis de contenido hemos utilizado la carpeta como recopilación de trabajos de los alumnos aunque, como veremos más adelante, finalmente este análisis se realizó a través del protocolo de evaluación.

4.1 CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO DE LOS ESTUDIANTES

El cuestionario es una de las técnicas que más se ha utilizado en la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hemos encontrado numerosas definiciones acerca de lo que es un cuestionario y en casi todas aparece como elemento común al ser un repertorio de preguntas por escrito. Así, por ejemplo, para Estebaranz (1994), son preguntas escritas, abiertas o cerradas, que exigen respuestas escritas.

La definición que aporta Cabrera (2000), nos parece más idónea ya que no limita las preguntas al texto escrito, sino que amplía el ámbito de su administración y lo deja abierto. Para esta autora, el cuestionario es un conjunto de preguntas que, de forma sistemática y ordenada, permite recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas.

Existen diversos tipos de cuestionarios según distintas clasificaciones dependiendo del criterio que se siga para establecer éstas. Así, por ejemplo, según el tipo de administración puede ser distinto, si se aplica de manera individual o colectiva, o si se realiza por escrito, por correo o por teléfono (Cabrera, 2000).

Según la estructuración del tipo de respuestas que se solicite, Manion y Cohen (1990) distinguen entre cuestionario no restringido o abierto y cuestionario restringido o cerrado.

Por otra parte, atendiendo al cometido que tienen las preguntas, se distingue entre preguntas sustantivas (proporcionan la información que se desea conocer), filtros (anteceden a otras preguntas con la función de seleccionar aquellas personas que van a deben responder), de consistencia (se usan para probar la sinceridad de las personas) y de introducción (que tienen como fin motivar al que contesta o ayudarlo a cambiar de tema dentro del cuestionario) (Cabrera, 2000).

El Cuestionario Demográfico sobre los Estudiantes (C.D.E.) fue elaborado por Villar (1999). Esta compuesto de 15 ítems a través de los cuales descubrimos las características de los alumnos (edad, sexo, estudios, etc.).

El C.D.E viene recogido en el siguiente cuadro (nº.19). En él hay determinados ítems que son de carácter cerrado con un número determinado de respuestas, como por ejemplo el tipo de COU que tiene

cuatro respuestas o bien solo es posible una cerrada como por ejemplo la edad.

En otros casos, hay ítems que son semicerrados, el alumno sólo puede contestar un determinado tipo de respuesta pero respecto a ella puede elegir el número de contestaciones que desea dar, como por ejemplo hobbies (si o no) y tipos (abierto).

Instrucciones: Completa los espacios en blanco de este Cuestionario marcando con una X cuando proceda

Género: Alumno Alumno

Edad:

Tipo de COU: Ciencias ; Letras ; CC. Mixtas ; Letras Mixtas

Centro donde realizaste tus estudios: Público ; Privado ; Concertado

Domicilio habitual durante la semana: Las Palmas capital ; Pueblo

Expediente académico: Aprobado ; Notable ; Sobresaliente ; Matrícula de Honor

Actividad complementaria a los estudios de Magisterio: Sólo estudia Magisterio ;

Estudia además otra carrera ; Asiste a algún curso

Trabajo complementario a los estudios de Magisterio: Doy clases particulares (1h ; 2h ; 3h máximo semanales); Trabajo fuera en oficina (especifica número de horas); Realizo tareas de casa (especifica número de horas); Otros: (decir cuál(es) y horas

Hobbies. (especifica): y número de horas

semanales

Aspiraciones futuras: Oposiciones a la Enseñanza Lunes a ; Enseñanza Privada ; Concertada ; Otros ;

Los estudios de Pedagogía fueron elegidos como: Primera opción ; Segunda opción ; otras opciones

El alumno recibe algún tipo de becas/ayudas en sus estudios: Si ; No

El alumno repite la materia de Didáctica : Ninguna vez ; Una vez ; Más de dos veces

Asignaturas pendientes de otros cursos: Ninguna ; Una o dos ; más de dos

Vivienda durante el curso: familiar ; Residencia de estudiantes segunda hora cuando van a exponer,

Cuadro nº.19. Cuestionario Demográfico sobre Estudiantes

4.2 INVENTARIO DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CLASE (EDEC)

Los inventarios son instrumentos que se utilizan generalmente en las investigaciones cuantitativas para proporcionar información general sobre los conocimientos u opiniones que tienen los sujetos evaluados en relación con el objeto de estudio. El inventario se caracteriza porque presenta un listado cerrado de declaraciones ante las cuales el sujeto tiene que responder señalando su grado de acuerdo o desacuerdo en cada declaración (Marcelo, 1994). Pueden ser del profesor o de los alumnos, o de ambos (Estebaranz, 1994,b).

El Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) consta de 30 declaraciones que analizan 15 dimensiones, estructuradas en dos Bloques: Principios y valores de Aprendizaje (diferencias, desarrollo, ciencia, colaboración, igualdad, reflexión) y Objetivos y Resultados (Diseñar, métodos, ayuda, trabajo al estudiante, seguimiento, actuación, estrategias y necesidad) (cuadro nº 20). El cuestionario tiene una gradación de 7 acciones conexas (*lo hace muy a menudo, lo hace de vez en cuando, lo hace cuando lo necesita, no lo ha hecho todavía, me gustaría que lo hiciera, dice que no lo va a hacer, no lo necesito*). El EDEC fue elaborado por Villar (1999) en una investigación desarrollada en la Universidad de Sevilla en la asignatura de Didáctica II del título de Pedagogía.

En nuestro trabajo de investigación hemos seguido el planteamiento que este autor llevó en dicha investigación donde relaciona variables demográficas y sociológicas con las dimensiones del EDEC para analizar sus diferencias. Además de utilizar el inventario en esta investigación, teníamos como objetivo validarlo para conocer los puntos fuertes y débiles del mismo y plantear alguna mejora si fuera oportuno. Por ello, seguidamente explicaremos cómo se produjo la validación del mismo.

EVALUACION DE LA ENSEÑANZA DE CLASE(E.D.E.C.)(L.M.V.A)

PRINCIPIOS Y VALORES

Como aprenden los estudiantes

- 1 En las clases magistrales, el profesor o la profesora formula preguntas para conocer si alumnos y alumnas pueden sugerir respuestas en lugar de transmitir únicamente información que pueden conocer.
- 2 El profesor o la profesora hace uso de metas, objetivos, descriptores de competencias didácticas o declaraciones de resultados intencionales de aprendizaje para conocer a los estudiantes que intenta conseguir.

Diferencias individuales

- 3 Los estudiantes tienen oportunidades de contestar preguntas o hacer intervenciones de las sesiones de clases magistrales o en los grupos reducidos.
- 4 El profesor o la profesora establece relaciones entre los trabajos y tareas propuestos en clase y el aprendizaje que deben conseguir los estudiantes.

Desarrollo

5. El profesor o profesora alerta a los estudiantes sobre fuentes de información y les advierte de los caminos que pueden seguir para desarrollar destrezas apropiadas de estudio.
- 6 El profesor o la profesora organiza y establece con los estudiantes reuniones y entrevistas para comprobar el progreso en sus actividades y tareas.

Ciencia

- 7 El profesor o profesora da detalles de las referencias bibliográficas de forma que los estudiantes puedan conseguirlas en las bibliotecas.
- 8 El profesor o la profesora escribe artículos, apuntes, libros, ponencias o comunicaciones relacionados con la enseñanza, aprendizaje o evaluación de la materia que explica.

Trabajo colaborativo

- 9 El profesor o la profesora negocia con los estudiantes los criterios para valorar las producciones de sus trabajos grupales.
- 10 El profesor o la profesora ayuda a los estudiantes a trabajar en grupos para que perciban un sentimiento de propiedad y responsabilidad en la relación de tareas.

Igualdad de oportunidades

11 El profesor o la profesora atiende en las tutorías a todos los estudiantes sin manifestar preferencias entre ellos o ellas.

12 el profesor o profesora advierte a los estudiantes de su disponibilidad para atenderles en la tutoría o mediante cita.

Reflexión

13 El profesor o la profesora da retroacción a los estudiantes cara a cara o en los grupos reducidos que es valiosa y tiene propósitos.

14 El profesor o la profesora da a los estudiantes alternativas para mejorar y desarrollar las bases de cada actividad o tarea.

OBJETIVOS Y RESULTADOS

Diseñar un programa

15 El profesor o la profesora planifica la enseñanza alrededor de actividades para que los estudiantes aprendan haciendo, en lugar de que simplemente escuchen información.

16 El profesor o la profesora prepara resúmenes de las tareas que los estudiantes tienen que hacer durante las explicaciones, por ejemplo realizando transparencias de retroproyector sobre las tareas.

Uso de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos

Y estudiante a estudiante.

17 El profesor o la profesora utiliza apuntes fotocopiados para ahorrar a los estudiantes la tarea de copiar las explicaciones.

18 El profesor o la profesora utiliza imágenes visuales para añadir variedad e interés en las presentaciones.

Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos

19 El profesor o la profesora facilita el trabajo en grupos donde los estudiantes pueden abiertamente discutir sus puntos de vista sobre el nivel y tipo de tareas que deben entregar.

20 El profesor o la profesora acuerda con los estudiantes los criterios para la valoración de las tareas propuestas en clase.

Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso

21 El profesor o la profesora clarifica la naturaleza de los criterios de juicio o valoración que emplea en los exámenes formales, de modo que los estudiantes se

preparan adecuadamente para la evaluación.

22 El profesor o la profesora estimula a los estudiantes a discutir sus proyectos de trabajo o actividades de campo o laboratorio con otros estudiantes para obtener retroacción sobre el aprendizaje.

Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañero/as

23 El profesor o la profesora se asegura de que los estudiantes que tienen dificultades en el trabajo con los materiales de clase y con los proyectos de trabajo de campo o laboratorio encuentran ayuda tutorial.

24 El profesor o la profesora escribe un informe de retroacción para los estudiantes indicando los problemas comunes habidos en la realización de las evaluaciones.

Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y ayuda relacionadas con la enseñanza.

25 El profesor o la profesora comprueba con detalle la información para asegurarse de que aquello que diga o publique de cada estudiante es verdadero y preciso.

26 El profesor o la profesora ayuda a los estudiantes a localizar a profesores, especialistas u otros recursos humanos que les facilitan la adquisición de destrezas de estudio o de trabajo de campo o laboratorio.

Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza en la facultad

27 El profesor o la profesora ensaya innovaciones didácticas con los estudiantes y discute los éxitos y problemas habidos en su funcionamiento.

28 El profesor o la profesora estimula a los estudiantes a que formen grupos de ayuda recíproca para que consigan el mayor rendimiento de los sistemas de comunicación electrónica como es el correo electrónico o las entrevistas por ordenador.

Reflexionar sobre su práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de Estudiantes

29 El profesor o la profesora reflexiona sobre las debilidades habidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas.

30 El profesor o la profesora explora posibilidades para que los estudiantes publiquen, consigan ayudas o becas, o adquieran contactos con institución

Cuadro nº 20. Villar (1999: 152-155) Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase

4.2.1. VALIDACIÓN DEL EDEC

Tradicionalmente se ha establecido que para que un instrumento de medida cumpla los requisitos del método científico, debe cumplir unos criterios entre los que destaca la validez y la fiabilidad.

En nuestro caso, no tuvimos oportunidad de realizar la validación antes de utilizar el instrumento en esta investigación debido a diversos factores entre los cuales cabe destacar el tiempo. Sin embargo, una vez superados los problemas, nos propusimos determinar la validez del instrumento ya que éste había sido utilizado por el autor (Villar, 1999) pero no se había validado.

El proceso tuvo lugar después de haber experimentado en clase la innovación de la carpeta. En la figura nº. 8 podemos apreciar globalmente las diferentes fases que se desarrollaron en el proceso de validación.

La validez hace referencia a si el instrumento mide, en este caso el inventario, lo que pretende medir. La fiabilidad se relaciona con la propiedad del instrumento de producir los mismo resultados en diferentes ocasiones, sujetos, etc. (Latiesa, 1994).

Para realizar la validez, seguimos la propuesta de Ketele y Roegiers (2000) quienes consideran que para llevarla cabo a priori en un instrumento de recogida de información se deben realizar tres etapas:

- Verificación de la pertinencia de la información que se ha de recoger mediante el instrumento en cuestión
- Verificación de la validez de la herramienta utilizada
- Verificación de la fiabilidad de los procedimientos de recogida de la información con la ayuda del instrumento.

Revisado lo publicado por el autor respecto al instrumento, consideramos que ya se había realizado la primera etapa por lo que nos quedaba la validez y la fiabilidad. Con ello hemos perseguido los

principales requisitos del método científico en la construcción de nuestro instrumento: pertinencia, fiabilidad y validez.

A continuación nos ocuparemos de explicar el proceso de validación comenzando por la aplicación del instrumento

A) Aplicación del instrumento

Evidentemente el primer paso era aplicar el EDEC a los alumnos de Magisterio para así determinar el grado de validez y fiabilidad del mismo y conocer si cumplía los principales requisitos que debe reunir un instrumento según el método científico. El inventario fue administrado en Abril de 2000 a seis grupos de segundo de Didáctica General a un total de 124 alumnos. Esta asignatura es impartida por cuatro profesores, entre los que se encuentra la propia investigadora, a los cuáles tuvimos que solicitar permiso para poder pasar el inventario. Hay que mencionar que debido a la fecha en que se administró, tuvimos problemas para contar con la totalidad de los alumnos de las distintas clases. Además, en una de las clases no se pudo administrar. No obstante, consideramos que el número total de alumnos (124) a los que se administró el instrumento es adecuado al estudio realizado.

B) Análisis cuantitativo de los datos

En esta fase se trataba realizar el vaciado y la puntuación de los inventarios que fueron administrados. Las respuestas de los ítems fueron introducidas en el SPSS versión 11.00 para Windows. Este programa estadístico nos permitió posteriormente realizar los diferentes análisis: fiabilidad y validez del instrumento y así determinar si el cuestionario cumplía las exigencias del método científico.

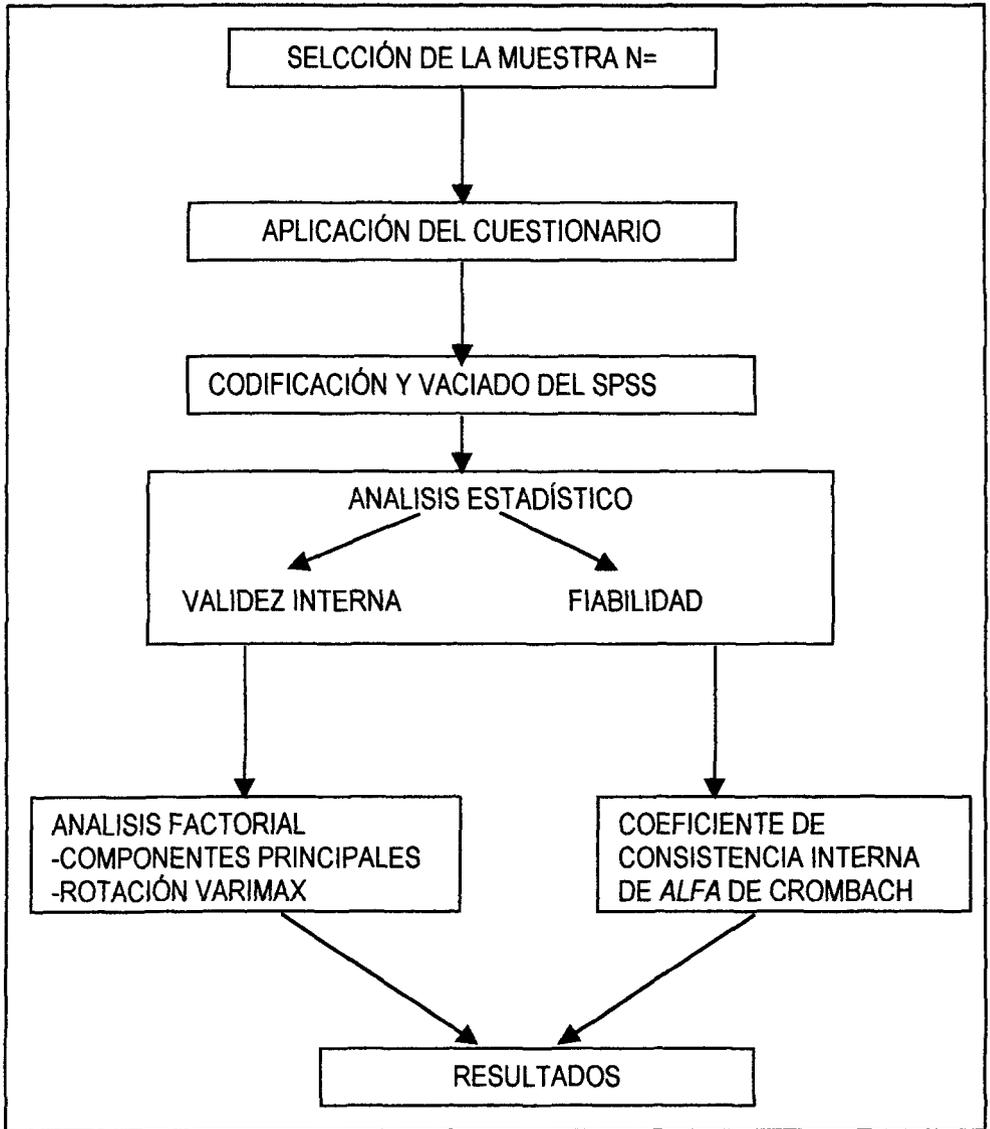


Figura nº 8 Validación del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase

C) *Fiabilidad*

Entre las diferentes concepciones de fiabilidad hemos seleccionado la de Ketele y Roegiers (2000), ellos la refieren como la

cualidad de encontrar los mismos resultados entre personas diferentes, para una misma persona en momentos diferentes, para una nueva persona con respecto a un protocolo, etc.

En nuestro caso, como hemos manifestado anteriormente, el instrumento fue administrado a diferentes grupos de una misma asignatura. Con ello intentamos medir si los resultados obtenidos con el instrumento son coincidentes unos con otros.

El inventario estaba compuesto de treinta ítems y de 15 dimensiones o categorías. Por lo tanto, el siguiente paso era determinar los ítems que debían ser eliminados para así mejorar la consistencia interna y validez del instrumento. En definitiva, lo que se suele denominar “análisis de los ítems”.

Para hallar el cálculo de la fiabilidad o consistencia interna de la escala se utilizó el coeficiente “ α ” de *Crombach* por ser éste un índice muy utilizado para valorar la fiabilidad de escalas donde las respuestas a los ítems tienen dos o más valores.

Como dice *Latiesa (1994)* este coeficiente se suele utilizar para evaluar hasta qué punto un test o una escala está compuesto por ítems lo suficientemente homogéneos como para justificar que su suma constituya un constructo subyacente. Este coeficiente de fiabilidad fue hallado a través del paquete estadístico SPSS versión 11.00 del cual hemos seguido las siguientes instrucciones:

- Del Menú elegimos Analizar
- Una vez desplegado hemos optado por Escalas
- Seleccionamos el Análisis de la Fiabilidad
- Dentro de “modelo” seleccionamos el “ α ” de Cch
- Luego seleccionamos los estadísticos

El cálculo del valor se realiza eliminando cada uno de los ítems del cuestionario, para comprobar si la eliminación aumenta la consistencia

interna del instrumento. Si el valor se incrementa cuando un ítem se ha eliminado, quiere decir que este ítem tiene una correlación baja con el resto de los ítems de la escala y por lo tanto, indica que no mide la misma cosa que los otros.

El resultado del coeficiente de " α " fue de 0,8792. En la tabla nº1 se reflejan los valores del coeficiente de fiabilidad " α " de *Crombach* para cada uno de los ítems del cuestionario si el ítem es eliminado.

Como puede apreciarse el grado de consistencia interna es elevado, en consecuencia, no es necesario eliminar o rectificar ningún ítem del cuestionario, constatándose su fiabilidad.

D) Validez

El siguiente requisito para llevar a cabo la validación del instrumento era constatar la validez interna del mismo. Al hablar de esta nos referimos a la validez de contenido del instrumento es decir, queríamos conocer si el inventario era válido en la medida en que realmente servía para valorar las dimensiones sobre las concepciones de la enseñanza que pretende medir.

Para determinar la validez hemos realizado una serie de análisis factoriales para estudiar la estructura interna del total de ítems del inventario. En este caso también utilizamos el programa estadístico SPSS 11.00 para Windows siguiendo los siguientes pasos:

El análisis factorial es una técnica matemática diseñada para reducir una matriz de valores a un número pequeño de factores tales que de ellos pueda reproducirse luego la matriz original. Seguidamente describiremos los pasos que hemos seguido al realizar el análisis factorial del inventario.

Ítems	" α " de Crombach si el ítem es eliminado
V1	0.8747
V2	0.8738
V3	0.8782
V4	0.8751
V5	0.8749
V6	0.8731
V7	0.8803
V8	0.8699
V9	0.8789
V10	0.8764
V11	0.8793
V12	0.8780
V13	0.8694
V14	0.8703
V15	0.8753
V16	0.8795
V17	0.8850
V18	0.8762
V19	0.8710
V20	0.8739
V21	0.8738
V22	0.8736
V23	0.8722
V24	0.8752
V25	0.8738
V26	0.8758
V27	0.8748
V28	0.8768
V29	0.8767
V30	0.8787

Tabla n°1. Fiabilidad del EDEC

Primeramente hemos aplicado la extracción de factores con la intención de identificar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio las correlaciones entre las variables observadas. Entre los diferentes procedimientos que existen para calcular la extracción de factores, seleccionamos el método de componentes principales. Según esta técnica, el factor que mejor explique la dimensión analizada es decir, el que represente mayor variabilidad, se

convierte en el primer componente principal, el que mejor explique la segunda dimensión será el segundo componente principal, y así sucesivamente.

Inicialmente, a la hora de realizar el análisis factorial de componentes principales en el programa estadístico SPSS versión 11.0 seleccionamos 15 factores para ver si se correspondía con las 15 dimensiones propuestas por el autor (Villar, 1999). Sin embargo, encontramos dificultades para determinar esta clasificación, al detectar poca congruencia entre la agrupación teórica inicial y empírica. Por ello optamos por aplicar el cálculo habitual al seleccionar los factores, es decir, sólo aquellos con valor igual o superior a uno.

En segundo lugar, rotamos la matriz de correlaciones mediante el procedimiento *Varimax* para transformar los factores y hacerlos más fácilmente interpretables.

Inicialmente elegimos el punto de corte el 0,50 como criterio de aceptación de los ítems para su inclusión en cada factor, pero vimos que bajo dicho criterio 6 de los 30 ítems no eran incluidos en ningún factor. Por ello, modificamos el criterio de aceptación descendiendo ligeramente su valor a un 0,4.

A continuación la matriz de componentes rotados, aplicando la normalización de *Varimax*, quedó establecida como recoge la tabla nº 2.

Después de efectuar el análisis factorial veremos la clasificación de los ítems del inventario en cada uno de los 10 factores que aplicamos al ejecutar el análisis factorial.

	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e28	,725	-4,127E-02	4,009E-02	6,159E-02	9,492E-02	-,259	,121	-3,959E-02	,218	,102
e23	,712	,274	5,346E-02	-4,195E-03	,226	,298	5,105E-02	-6,002E-03	3,235E-02	1,006E-02
e14	,585	,372	,257	,238	9,915E-02	5,883E-02	,112	,117	-2,776E-02	,131
e13	,550	,130	,212	,151	,244	,267	,290	,269	-2,876E-02	3,617E-02
e2	,486	3,369E-02	,321	,349	-9,663E-02	3,180E-03	2,082E-02	,392	,107	3,147E-02
e17	-,132	-,664	-,270	,158	8,701E-02	,143	,138	,111	-,151	4,571E-02
e25	,124	,661	-,216	8,852E-02	,268	9,811E-02	9,722E-02	,296	3,958E-02	,290
e19	,157	,542	1,428E-02	,377	,166	4,342E-02	,306	,186	,276	-1,447E-03
e21	7,544E-02	,413	,146	1,668E-02	7,652E-02	,301	,379	,335	-1,531E-02	3,499E-02
e15	4,693E-02	4,197E-02	,813	4,141E-03	,150	,162	,258	-6,132E-02	6,703E-02	7,073E-02
e1	,269	,156	,592	,132	,110	4,813E-02	-,183	,282	4,880E-02	,130
e6	,187	1,430E-03	,430	,201	,307	,174	,406	-7,661E-02	,281	-6,671E-02
e5	,109	6,857E-02	,162	,820	3,861E-02	-2,209E-03	9,419E-02	6,810E-02	8,151E-02	,126
e7	7,873E-02	-,193	-,169	,733	,187	9,861E-03	,107	-,107	1,2763E-02	-9,964E-03
e4	8,095E-02	,396	,246	,610	-5,571E-02	,194	-3,745E-02	,108	-1,036E-02	2,844E-02
e26	,248	-7,973E-02	-2,534E-02	6,238E-02	,768	8,218E-03	-2,671E-03	,170	7,827E-02	,127
e24	7,821E-02	,217	,405	5,851E-02	,623	-5,920E-02	-3,241E-02	-8,091E-02	6,101E-02	,211
e22	3,177E-02	,280	,178	7,051E-02	563	,288	,325	-2,949E-03	,195	-130
e3	,162	1,091E-02	,290	,177	,401	,115	-,123	,213	-,336	-1,666E-02
e11	,134	-1,929E-03	,139	-1,659E-02	-,140	,835	4,744E-03	-7,621E-03	2,706E-02	,108
e12	-6,703E-02	2,652E-02	3,043E-02	,121	,249	,815	-9,486E-03	-2,519E-02	4,886E-02	5,122E-02
e18	,141	1,257E-02	4,563E-03	,134	-1,704E-02	-,106	,804	,209	8,229E-02	,151
e8	,210	,124	,290	,11	4,542E-02	,142	,432	,278	,159	,400
e16	-2,154E-02	3,096E-03	-8,098E-02	-6,059E-02	2,980E-02	3,544E-02	,189	,815	,124	-4,055E-02
e27	,159	,230	,204	,117	,173	-,182	7,058E-02	,547	2,638E-02	,206
e29	5,154E-02	4,329E-02	,102	7,722E-02	,187	4,465E-03	4,149E-02	,153	,762	,123
e10	,228	,325	,134	4,392E-02	-,119	,154	,206	7,993E-02	595	-9,856E-02
e30	,416	-2,768E-02	-,138	9,020E-02	,173	1,442E-02	-,330	-2,330E-02	,422	,324
e9	3,766E-02	-1,104E-02	,106	5,142E-02	5,684E-02	5,362E-02	4,458E-02	3,928E-02	,116	,806
e20	,240	,379	-1,652E-04	8,229E-02	,173	,233	,249	2,272E-03	-,263	,557

Tabla n°2. Matriz De componentes rotados

El factor I quedó constituido por los ítems 28,23,14 y 13 y 2 tal como se aprecia en la tabla nº. 3.

FACTOR I		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
28	El profesor o la profesora estimula a los estudiantes a que formen grupos de ayuda reciproca para que consigan el mayor rendimiento de los sistemas de comunicación electrónica como es el correo electrónico o las entrevistas por ordenador	0,725
23	El profesor o la profesora se asegura de que los estudiantes que tienen dificultades en el trabajo con los materiales de clase y con los proyectos de trabajo de campo o laboratorio encuentran ayuda tutorial.	0,712
14	El profesor o la profesora da a los estudiantes alternativas para mejorar y desarrollar las bases de cada actividad o tarea.	0,585
13	El profesor o la profesora da retroacción a los estudiantes cara a cara o en los grupos reducidos que es valiosa y tiene propósitos.	0,550
2	El profesor o la profesora hace uso de metas, objetivos, descriptores de competencias didácticas o declaraciones de resultados intencionales de aprendizaje para conocer a los estudiantes que intenta conseguir	0,486

Tabla nº 3. Factor I en la validación del EDEC

El factor II recoge los ítems 17, 25, 19 y 21 (ver tabla 4).

FACTOR II		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
17	El profesor o la profesora utiliza apuntes fotocopiados para ahorrar a los estudiantes la tarea de copiar las explicaciones.	-0.664
25	El profesor o la profesora comprueba con detalle la información para asegurarse de que aquello que diga o publique de cada estudiante es verdadero y preciso.	0.661
19	El profesor o la profesora facilita el trabajo en grupos donde los estudiantes pueden abiertamente discutir sus puntos de vista sobre el nivel y tipo de tareas que deben entregar.	0,542
21	El profesor o la profesora clarifica la naturaleza de los criterios de juicio o valoración que emplea en los exámenes formales, de modo que los estudiantes se preparen adecuadamente para la evaluación	0,413

Tabla nº 4. Factor II en la validación del EDEC

El factor III agrupa los ítems 15, 1 y 6 (ver tabla 5).

FACTOR III		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
15	El profesor o la profesora planifica la enseñanza alrededor de actividades para que los estudiantes aprendan haciendo, en lugar de que simplemente escuchen información	0,813
1	En las clases magistrales, el profesor o la profesora formula preguntas para conocer si alumnos y alumnas pueden sugerir respuestas en lugar de transmitir únicamente información que pueden conocer	0,592
6	El profesor o la profesora organiza y establece con los estudiantes reuniones y entrevistas para comprobar el progreso en sus actividades y tareas.	0,430

Tabla nº5. Factor III en la validación del EDEC

El factor IV recoge los ítems 5,7 y 4 (ver tabla 6).

FACTOR IV		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
5	El profesor o profesora alerta a los estudiantes sobre fuentes de información y les advierte de los caminos que pueden seguir para desarrollar destrezas apropiadas de estudio.	0,820
7	El profesor o profesora da detalles de las referencias bibliográficas de forma que los estudiantes puedan conseguirlas en las bibliotecas.	0,733
4	El profesor o la profesora establece relaciones entre los trabajos y tareas propuestas en clase y el aprendizaje que deben conseguir los estudiantes.	0,610

Tabla nº 6.Factor IV en la validación del EDEC

El factor V agrupa los ítems 26, 24, 22 y 3 (ver tabla 7).

FACTOR V		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
26	El profesor o la profesora ayuda a los estudiantes a localizar a profesores, especialistas u otros recursos humanos que les facilitan la adquisición de destrezas de estudio o de trabajo de campo o laboratorio	0,768
24	El profesor o la profesora escribe un informe de retroacción para los estudiantes indicando los problemas comunes habidos en la realización de las evaluaciones	0,623
22	El profesor o la profesora estimula a los estudiantes a discutir sus proyectos de trabajo o actividades de campo o laboratorio con otros estudiantes para obtener retroacción sobre el aprendizaje.	0,563
3	Los estudiantes tienen oportunidades de contestar preguntas o hacer intervenciones de las sesiones de clases magistrales o en los grupos reducidos.	0,401

Tabla nº7.Factor en la validación del EDEC

El factor VI quedó constituido por los ítems 11 y 12 (ver tabla 8).

FACTOR VI		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
11	El profesor o la profesora atiende en las tutorías a todos los estudiantes sin manifestar preferencias entre ellos o ellas.	0,835
12	El profesor o profesora advierte a los estudiantes de su disponibilidad para atenderles en la tutoría o mediante cita.	0,815

Tabla nº 8. Factor en la validación del EDEC

El factor VII recoge los ítems 18 y 8 (ver tabla 9).

FACTOR VII		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
18	El profesor o la profesora utiliza imágenes visuales para añadir variedad e interés en las presentaciones.	0,804
8	El profesor o la profesora escribe artículos, apuntes, libros, ponencias o comunicaciones relacionados con la enseñanza, aprendizaje o evaluación de la materia que explica.	0,432

Tabla nº 9 Factor VII en la validación del EDEC

El factor VIII agrupa los ítems 16 y 27 (ver tabla 10).

FACTOR VIII		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
16	El profesor o la profesora prepara resúmenes de las tareas que los estudiantes tienen que hacer durante las explicaciones, por ejemplo realizando transparencias de retroproyector sobre las tareas.	0,815
27	El profesor o la profesora ensaya innovaciones didácticas con los estudiantes y discute los éxitos y problemas habidos en su funcionamiento.	0,547

Tabla nº10. Factor VIII en la validación del EDEC

El factor IX recoge los ítems 29,10 y 30 (ver tabla 11).

FACTOR IX		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
29	El profesor o la profesora reflexiona sobre las debilidades habidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas	0,762
10	El profesor o la profesora ayuda a los estudiantes a trabajar en grupos para que perciban un sentimiento de propiedad y responsabilidad en la relación de tareas.	0,595
30	El profesor o la profesora explora posibilidades para que los estudiantes publiquen, consigan ayudas o becas, o adquieran contactos con institución	0,422

Tabla nº11.Factor IX en la validación del EDEC

El factor X agrupa los ítems 9 y 20 (ver tabla 12).

FACTOR X		
ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
9	El profesor o la profesora negocia con los estudiantes los criterios para valorar las producciones de sus trabajos grupales	0,806
20	El profesor o la profesora acuerda con los estudiantes los criterios para la valoración de las tareas propuestas en clase.	0,557

Tabla nº12 Factor X en la validación del EDEC

E) Resultados

Con respecto a la fiabilidad, consideramos que el inventario presenta una alta consistencia interna.

Respecto a la validez, percibimos que el instrumento posee cierta incoherencia entre los presupuestos teóricos y empíricos. Esto probablemente sea debido al elevado número de dimensiones propuestas inicialmente por el autor. Como primera aproximación para la mejora del cuestionario y contrarrestar el problema anterior, hemos reducido los factores o dimensiones del inventario a 10 y hemos propuesto los ítems que constituyen cada uno de ellos, encontrando en esta nueva configuración del instrumento una mayor validez.

En todo caso, partimos de la base de que los factores son meros instrumentos de medida de la dispersión, siendo el ordenador el que proporciona las variables que se correlacionan con cada factor; pero éste no aporta la definición de ellos, ni lo que significa.

Por otra parte, consideramos que las respuestas de los ítems deberían reducirse a cuatro respuestas (*no lo ha hecho, lo hace de vez en cuando, lo hace con regularidad, lo hace con frecuencia*) Estas respuestas constituyeron casi la totalidad de las respuestas de los alumnos frente a las siete que propone originalmente el inventario. En este sentido, consideramos que en el futuro el EDEC debe seguir estudiándose para determinar el propio significado de las variables y dimensiones del mismo.

4.3. LA CARPETA

Como hemos expuesto en el capítulo anterior, la carpeta es una técnica que se está utilizando en la investigación y evaluación educativa e incluso con fines formativos (Martin-Kniep, 2001). Podemos decir que en nuestro trabajo este instrumento ha servido para estos tres fines, ya que consideramos que ha ampliado los conocimientos y la formación en evaluación del investigador y del grupo de jueces. Además de esto, ha sido un instrumento que nos ha permitido valorar las ejecuciones de los alumnos. Por último, ha sido utilizado como instrumento de recogida de

datos en esta tesis, con lo cual también cubre el objetivo de la investigación.

En el capítulo anterior exponíamos las ventajas e inconvenientes del uso de la carpeta. Entre otras, queremos destacar la definición de Barrios (2000) quien incide también en la amplitud de este instrumento respecto al número y tipo de evidencias que puede recoger.

“La carpeta o portafolio consiste en un archivador que incluye todo lo que hace el alumno, como apuntes o notas de clase, trabajos de investigación, guías de trabajo y su desarrollo, comentarios de notas, resúmenes, pruebas escritas, autoevaluaciones, tareas desarrolladas, comentarios de progreso del alumnado realizado por el profesor, los cuales son ordenados según determinados criterios o características de las actividades de aprendizaje”. (Barrios, 2000, 294).

Teniendo en cuenta esta definición, podemos considerar la carpeta como una técnica de recogida de la información que se va a centrar en el análisis de contenidos, donde los contenidos son todos los trabajos o evidencias de los alumnos.

Señaladas las características de la carpeta de nuestro modelo, en adelante, nos corresponde precisar otros aspectos: el contenido, la valoración o el protocolo de su evaluación.

4.3.1 CONTENIDO DE LA CARPETA:

El contenido de la carpeta está constituido por una selección de actividades que realizaron los alumnos a lo largo del curso. En nuestro trabajo, las actividades vienen a ser la piedra angular de la carpeta ya que, ellas son las evidencias de las actuaciones de los alumnos.

En consecuencia, seleccionamos actividades que inicialmente pensábamos que podían desarrollar las capacidades del modelo y que se

podieran materializar en evidencias de la producción de los alumnos. Inicialmente, la carpeta quedó constituida por 25 actividades que produjeron diferentes evidencias o documentos escritos. Más tarde, se redujeron y, finalmente, quedó compuesta por 20 actividades.

Hay que aclarar que cuando hablamos de actividades, nos referimos a las realizadas exclusivamente por los alumnos, ya que éstas son las que consideramos prioritarias en nuestro modelo, al constituir la base en el desarrollo de las capacidades. El profesor quedaba generalmente relegado a la figura de un coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje aunque, en determinadas ocasiones, desempeñaba otras tareas como la de aclarar dudas, explicar dudas sobre los contenidos, correcciones de ejercicios, etc. Este tipo de actividades no se recogieron de forma sistemática en la carpeta.

La selección de las actividades se hizo atendiendo primeramente a los indicadores o criterios de las capacidades. De tal forma, que debíamos buscar actividades variadas que permitieran trabajar todas las capacidades del modelo. En este punto hay que comentar que, en general, todas las que seleccionamos pensábamos que podían desarrollar más de una capacidad. También había algunas que desarrollaban todas.

En segundo lugar, la selección de las actividades se hizo atendiendo a las características de los alumnos, *ratio* del aula, atendiendo a sus conocimientos, intereses, etc. En este caso, alguno de estos factores, como el excesivo número de alumnos de la clase, nos limitó a la hora de realizar algunas actividades de tipo individual o bien de carácter tecnológico, como grabaciones en el desarrollo de la clase que, por otra parte, hubieran sido interesantes para nuestra investigación.

En un tercer momento, seguimos el criterio epistemológico de nuestra propia asignatura, ya que debíamos pensar en actividades que estuviesen relacionadas con la asignatura de Didáctica General. Así por

ejemplo, en las actividades que se seleccionaron para trabajar la comunicación (exposiciones en clase), no incluimos el trabajar con nuevas tecnologías, que evidentemente es un requisito indispensable hoy en día, porque entendemos que ésta debe ser desarrollada fundamentalmente desde la asignatura de Nuevas Tecnologías. Por ello, a pesar de reconocer la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la formación de un universitario, no quisimos introducirnos en contenidos específicos de otra materia que pudiera ocasionarnos problemas por ello, nos dedicamos a otros recursos didácticos más tradicionales como el libro de texto, la pizarra, el vídeo, o el retroproyector. Otra causa que explica el no haber introducido las TICs, la justifica el hecho de los recursos que posee el Centro son limitados y el aula de informática está bastante saturada con las materias que directamente trabaja este tema y también por otras actividades que el Centro considera básicas.

Otro criterio que tuvimos en cuenta era que las actividades se adecuaran a las características e infraestructura del Centro y del aula que disponíamos para el desarrollo de las clases.

A la hora de agrupar las actividades nos encontramos con diferentes trabajos (Doyle, 1985; Gimeno, 1988; Gimeno y Pérez, 1992; Cañal, 2000) que proponen distintas clasificaciones. En esa misma línea, Gimeno (1988) expone la necesidad de contar con un esquema taxonómico de actividades de enseñanza como interés potencial para la investigación de los procesos en el aula. Este mismo autor también reconoce la dificultad de elaborarla por diversos motivos: múltiples dimensiones de la definición de actividad, posibles diferencias de cada área, etc. Cañal (2000) añade otros problemas como: la vaguedad teórica con la que se ha entendido el concepto, el escaso desarrollo de los procesos e instrumentos metodológicos necesarios para realizar la determinación de cada actividad.

Después de una revisión rigurosa sobre las clasificaciones más importantes elaboradas sobre actividades de enseñanza, Cañal (2000) sugiere como criterios básicos para la clasificación de actividades: el tipo de tarea, la finalidad de la actividad, el origen de la fuente principal de información, el material utilizado en la realización de la actividad, el agrupamiento de los alumnos y el espacio en que se desarrolla.

No hemos podido seguir exactamente estos criterios dada la naturaleza de la investigación por esta razón, hemos adoptado algunos de esos criterios como la finalidad de la actividad, el medio o recurso, el agrupamiento de los alumnos y el espacio y por otra parte, dada la innovación que hemos realizado, hemos añadido otro criterio que hace referencia al producto o evidencia que genera cada actividad.

En definitiva, en el cuadro nº 21 podemos apreciar el orden cronológico y la clasificación de las actividades que se llevaron a cabo durante el curso atendiendo a los siguientes criterios: finalidad o descripción, evidencia, lugar de experimentación y organización o agrupamiento de los alumnos.

De todos estos criterios el más relevante para nosotros fue el de agrupamiento de los alumnos (actividades del grupo clase, de trabajo en equipo y de trabajo individual o individuales) unido al de evidencia de la actividad. Esta manera de distribuir las actividades nos sirvió de ayuda para ajustarnos así a la propia dinámica de trabajo de la clase y a los objetivos de la investigación.

Por ello, como veremos más adelante, el criterio que decidimos a la hora de elaborar las escalas del protocolo de la carpeta fue el tipo de agrupamiento de los alumnos.

Nº	Actividades de la carpeta	Evidencias	Experiencia	O.A.
1	Juego de simulación	Mapa conceptual	Universidad	Clase
2	Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información	Documento escrito 1	Universidad	TI
3	Lectura y análisis de artículo de una investigación educativa	Documento escrito 2	Universidad	TI
4	Diseño de una escala de comunicación sencilla	Escala de observación	Universidad	Clase
5	Evaluación de la comunicación de un maestro	Escala de observación	Laboratorio	TI
6	Diseño y realización de un trabajo de investigación sencillo relacionado con algún tema de la materia	Documento escrito 3	Centro escolar	TE
7	Exposición del trabajo de investigación	Escala de observación	Universidad	TI
8	Autoevaluación de la exposición del trabajo	Escala de observación	Universidad	TI
9	Evaluación de la comunicación de un compañero	Escala de observación	Universidad	TI
10	Adaptación de un cuestionario de evaluación de grupo	Cuestionario de grupo	Universidad	Clase
11	Descripción de contenidos	Documento escrito 4	Universidad	TI
12	Secuenciación de contenidos de un supuesto práctico	Documento escrito 5	Universidad	TE
13	Globalización de contenidos	Documento escrito 6	Universidad	TE
14	Observación y análisis de los formatos de observación en un aula de primaria	Sistema descriptivo	Laboratorio	TI
15	Observación y valoración de la metodología	Documento escrito 7	Laboratorio	TI
16	Diseño de una escala de observación	Escala de observación	Universidad	TE
17	Identificación de las funciones de un maestro	Documento escrito 8	Universidad	TI
18	Valoración del maestro como investigador	Documento escrito 9	Universidad	TI
19	Diseño de una unidad didáctica	Documento escrito 10	Centro esc. y Universidad	TE
20	Autoevaluación de grupo	Cuestionario de autoevaluación	Universidad	TE

Cuadro nº 21. Clasificación de las actividades de la carpeta. (O.A.= organización de los alumnos, TE= Trabajo en equipo y TI= Trabajo individual).

En la carpeta aparecen tres actividades del grupo-clase (la clase como grupo), seis de trabajo en equipo (pequeño grupo de cuatro o cinco alumnos) y 11 de trabajo individual. A pesar de contar con un mayor número de actividades individuales, éstas normalmente han sido tareas que los alumnos han desarrollado en clase en un breve periodo de tiempo y podemos pensar que requerían, en general, un menor esfuerzo por parte del alumno. Normalmente el tiempo de realización podía durar entre 10 o quince minutos y una hora. Por otra parte, al tratarse de actividades que requerían la realización individual de cada alumno, no desarrollaba la capacidad de trabajo en equipo. Sin embargo, no queríamos obviar en nuestra propuesta la necesidad de un trabajo individual y autónomo sobre todo para algunas capacidades como la comunicación, la reflexión y la evaluación y la investigación.

Por el contrario, en las actividades de trabajo en equipo los alumnos han invertido un mayor tiempo global a lo largo del curso. Básicamente queríamos destacar este tipo de actividades debido a la naturaleza de la profesión docente. Hoy nadie niega que una de sus características inherentes es la colegialidad a pesar de la poca tradición en nuestro país de esta característica. En este sentido hemos potenciar en nuestros alumnos las actividades de grupo, por ello han tenido una gran importancia en el desarrollo de la asignatura. Entre ellas queremos resaltar el trabajo de investigación y la unidad didáctica cuya realización les ha llevado un tiempo aproximado de 14 o 15 semanas. Por otra parte, dentro de las actividades del grupo clase, la que hemos titulado como *juego de simulación*, también llevo un tiempo considerable ya que necesitaron varias clases para poder desarrollarla.

A continuación relacionaremos las actividades de enseñanza que componen la carpeta y una breve descripción de las mismas, clasificándolas en función de la organización o agrupamiento de los alumnos (grupo-clase, equipo e individuales). En todas ellas vienen señaladas aquellos anexos que debían consultar las juezas.

1º) ACTIVIDADES DEL GRUPO-CLASE

Juego de simulación. Los alumnos agrupados en equipo deberán elaborar un mapa conceptual, relacionar mediante flechas y añadir un comentario explicativo de los elementos que componen la estructura de un centro educativo. Para ello se les proporcionó un tablero, las cartas donde vienen recogidos los distintos elementos formales de la estructura del centro, una ficha, un dado y las instrucciones específicas del juego. Los distintos grupos de la clase van jugando simultáneamente, luego deberán integrar los diferentes mapas en uno sólo, que representará la concepción de la clase. Previamente a esta actividad, se le ha entregado una fotocopia de un artículo donde se plantea la importancia de la teorías implícitas del alumno en formación (Moral, 1998); intentando con ello que los alumnos valoren la importancia de conocer y manifestar sus concepciones respecto a la enseñanza.

Diseño de una escala de comunicación sencilla. Los alumnos, mediante el debate en clase, van proponiendo los elementos o criterios para evaluar la comunicación de sus propias exposiciones en clase. Se realiza a través de un torbellino de ideas. Finalmente, seleccionan los elementos que consideran básicos y los criterios de calificación para éstos.

Adaptación de un cuestionario de evaluación de grupos. La profesora entrega un cuestionario de evaluación de grupo. Los alumnos deben seleccionar los ítems más adecuados para evaluar su propia actuación como grupo durante la realización de la unidad didáctica. Simultáneamente, se adaptaban los ítems seleccionados.

2º) ACTIVIDADES DEL TRABAJO EN EQUIPO

Diseño y realización de un trabajo de investigación sencillo relacionado con algún tema de la materia. Los grupos deberán seleccionar alguno de los temas propuestos por la profesora y desarrollar un trabajo monográfico respecto a dicho tema. Los temas que se realizaron fueron: La formación del profesorado, el profesor como profesional, el diseño curricular, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos didácticos, los entornos de aprendizaje, la evaluación. El trabajo incluirá dos partes: una, será de carácter teórico en donde el grupo organizará el tema en unos capítulos o epígrafes determinados y cuyas fuentes serían fundamentalmente bibliográficas y otra, de carácter práctico, donde tendrán que haber investigado ese tema, siguiendo las pautas de una investigación en el aula y recogiendo datos en determinados contextos. El trabajo deberá ser expuesto por todos los componentes del equipo al resto de la clase.

Secuenciación de contenidos. Los grupos, después de leer un supuesto práctico donde aparecen recogidos las características de un grupo de alumnos de primaria, deberán realizar una secuenciación de contenidos para dicho grupo.

Globalización de contenidos. Los diferentes grupos de alumnos deberán globalizar contenidos; partiendo de un centro de interés y siguiendo el método de Decroly.

Diseño de una escala de observación. Cada grupo debía elegir un procedimiento o una actitud y elaborar una escala de observación que permita evaluar dicho contenido.

Diseño de una unidad didáctica. Los grupos diseñan una unidad didáctica partiendo de la realidad concreta de un grupo de alumnos de primaria. Esta deberá presentar los elementos propuesto por la profesora.

Autoevaluación del grupo. Los alumnos debían contestar el cuestionario de autoevaluación de grupos respecto al proceso de elaboración de la unidad didáctica. Algunos grupos han realizado este cuestionario dentro de la unidad didáctica.

3º) ACTIVIDADES INDIVIDUALES

Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información. El alumno debía resumir las diferentes técnicas de recogida de la información que vienen señaladas en un texto (Hopkins, 1989); valorando cuál/es de ellas le parecen más apropiadas para trabajar en el aula y justificarlo.

Lectura y análisis de una investigación educativa. Después de leer y discutir en grupos un artículo sobre una investigación educativa, cada alumno debe analizar e identificar los siguientes aspectos:

- El problema objeto de estudio
- Las hipótesis u objetos de la investigación
- Instrumentos de investigación
- Agentes involucrados
- Resultados

Evaluación de la comunicación de un maestro. Los alumnos, después de observar una grabación en vídeo de una maestra de primaria, debían evaluar la comunicación, utilizando para ello la escala diseñada en clase.

Exposición del trabajo de investigación relacionado con la materia. Cada uno de los componentes del grupo debía ser evaluado en la exposición del trabajo mediante la escala de comunicación.

Autoevaluación de la exposición. Cada uno de los alumnos tenían que autoevaluarse a través de la escala.

Evaluación de compañeros. Los alumnos evaluaban a sus compañeros utilizando la escala de comunicación.

Descripción de contenidos. Cada alumno describiría por escrito su concepción sobre los contenidos de la enseñanza.

Observación y análisis de los formatos de observación de la enseñanza en un aula de primaria. Cada alumno tenía que observar en vídeo una sesión de una clase de primaria; analizando y registrando la observación en un sistema descriptivo propuesto por la profesora.

Observación y valoración de la metodología de un maestro. Los alumnos debían observar un vídeo y valorar la metodología utilizada por un maestro; comentando cada uno de los elementos de la misma.

Identificación de las funciones del maestro de primaria. Cada alumno elaboraba una propuesta de las funciones que, a su juicio, tiene un maestro de primaria en la actualidad.

Valoración del maestro como investigador. Los alumnos aportaban un juicio sobre la figura del maestro como investigador en el aula

Como manifestábamos antes estas actividades, a su vez, han producido una serie de evidencias: mapa conceptual, documentos escritos, escalas de observación, sistema descriptivo y cuestionario de evaluación. Seguidamente pasamos a definir cada uno de ellos.

Mapa conceptual, se trata de un juego de simulación donde los alumnos, de manera abierta, flexible y motivadora, van construyendo las concepciones que tienen sobre la enseñanza. Supone la representación gráfica sobre el aspecto a estudiar (Moral, 1994, Blázquez, 1998).

Documentos escritos, dentro de esta categoría hemos introducido diferentes materiales escritos de los alumnos: amplios trabajos que

requieren un esfuerzo continuado en el tiempo y que exigen de los alumnos: búsqueda de la información, selección de información, presentación de la información, etc. como por ejemplo, la unidad didáctica o, el trabajo de investigación etc; otros trabajos más puntuales o concretos donde se exige reflexión sobre diferentes temas como por ejemplo, valoración del profesor como investigador, o bien otros trabajos donde los alumnos debían sintetizar información. Bogdan y Biklen (1982), Taylor y Bogdan (1986) y Woods (1987), al hablar de materiales escritos que se utilizan, diferencian entre los documentos personales (principalmente los diarios) y los documentos oficiales. Woods (1989) se refiere a los documentos oficiales como registros, horarios, actas, planificaciones, planes y notas.

Escalas de observación, están formadas por una serie de rasgos o conductas posibles en relación al aspecto que se quiere evaluar. En las escalas, el observador no sólo detecta la ausencia o presencia de un determinado rasgo sino que valora el nivel o intensidad con que se da ese rasgo (Zabalza, 1998).

Sistemas descriptivos, constituyen uno de los sistemas que proponen Everston y Green (1989). En estos instrumentos aparece un número finito de categorías que incluyen dimensiones referidas a la actuación del profesor, permitiendo al evaluador contestar con sus propias palabras los aspectos más cualitativos de la observación realizada (Villar y Marcelo 1994).

Cuestionarios de evaluación, nos permiten recoger información sobre las valoraciones de los alumnos respecto a determinados aspectos referidos a su actuación, conocimientos, etc. Nosotros hemos utilizado los cuestionarios de evaluación tanto para evaluar capacidades de los alumnos como para la evaluación del trabajo del grupo.

A continuación señalamos en el siguiente cuadro (nº22) como quedó constituida la carpeta al finalizar el curso. En dicho cuadro hemos recogido la producción de los alumnos en las distintas actividades de la carpeta siguiendo el orden cronológico que proponíamos en el cuadro anterior. Aunque esta experiencia fue seguida inicialmente por 49 alumnos, sólo se aprecian 42 ya que finalmente recogimos las de aquellos alumnos que disponían de un número relevante de evidencias. En dicho cuadro se puede apreciar el número y tipo de actividades que realizaron cada uno de los 42 alumnos que conforman la muestra de esta investigación.

En la fila superior del cuadro aparecen numeradas las veinte actividades que comprende la carpeta y que aparecen señaladas en el cuadro anterior y en la fila vertical el número de los cuarenta y dos alumnos.

Por otra parte, la producción de los alumnos en las actividades de la carpeta están recogidas en el Apéndice Complementario: Carpeta de Actividades del Grupo-clase y de Actividades de Equipo I, en el Apéndice Complementario: Actividades de Equipo II, y los Apéndices Complementarios: Carpeta de Actividades Individuales I y II .

4.3.2 EVALUACIÓN DE LA CARPETA

La evaluación que hemos desarrollado abarca una serie de métodos usados para valorar la ejecución de un alumno o grupo de alumnos. En nuestro caso, se trata de una amplia valoración que incluye diversos recursos y evidencias y muchos aspectos del conocimiento, comprensión, destrezas y actitudes de un alumno. En ella hemos seleccionado distintos instrumentos de evaluación, constituidos por métodos o procedimientos formales y no formales para producir información del/los alumno/s. Por ejemplo, una reflexión escrita de un alumno, una autoevaluación de un grupo, un cuestionario, un mapa conceptual, etc.

Casos	Actividades de la carpeta																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	
3	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		
4	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X	X		X	X
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X		X	X
8	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	X	X		X		X	X	X		X			X	X	X		X		X	X
11	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X		X			X	X
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
14	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X
15	X	X	X	X		X	X			X	X	X			X	X	X	X	X	X
16	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X
17	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X	X	X	X
20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
21	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X			X	X
22	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
24	X	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X
25	X	X	X	X		X	X		X	X		X			X	X	X		X	X
26	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X
27	X	X	X	X	X	X	X		X	X				X		X			X	X
28	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
30	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
31	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
32	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
33	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
34	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X			X	X	X	X	X	X
35	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
36	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
37		X	X	X	X	X	X	X		X			X	X			X	X		
38	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X			X	X
39	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X			X	X	X
40	X	X		X	X			X	X	X	X		X				X	X	X	X
41	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	
42	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Cuadro nº.22. Carpeta de los alumnos

Hemos intentado seguir los postulados de Gipps (1997) acerca de lo que él denomina los requerimientos de una buena evaluación:

1. Soportar aprendizaje y reflexión, incluyendo evaluación formativa
2. Ser abierta y estar conectada a criterios claros, mas que estar vinculada a ejecuciones comparativas con otros
3. Incluir un rango de estrategias de valoración para que todos los estudiantes tengan oportunidad de realizarlo bien.

Creemos que la evaluación que se desarrolla en nuestro trabajo representa un cambio con respecto al concepto que actualmente predomina en la mayoría de nuestras universidades. En ella se han desarrollado una serie de cambios que coinciden con los que propone Torrance (1997) (ver cuadro n° 23).

Cambios desde	Hacia
Valoración del conocimiento	Valoración de la comprensión y competencias
Valoración de productos	Valoración del proceso
Valoración externa final del curso	Valoración interna durante el curso
Sólo escritas	Uso de una variedad de métodos y evidencias
Criterios referidos a la norma	Criterios de evaluación previamente establecidos
Valoración sumativa suspenso/aprobado	Identificación formativa de esfuerzos y debilidades y registro de ejecución positiva

Cuadro n°23 Cambios acentuados en la evaluación (Torrance 1997)

En nuestro caso, podemos decir que la evaluación cumple todos estos cambios propuestos por Torrance pero, a la vez, se mantienen algunos de los postulados de la denominada evaluación tradicional como por ejemplo la evaluación externa, valoración de productos y procesos, etc.

Teniendo en cuenta el objetivo de nuestra investigación, las capacidades, es obvio pensar que en este trabajo se han desarrollado y evaluado capacidades de diferente tipo y no sólo conocimientos puntuales de una materia.

Además de esto, nos interesaba ir valorando las ejecuciones de los alumnos a lo largo del curso para ir analizando el progreso en las diferentes capacidades y así adecuar el desarrollo de actividades, tiempo y recursos a lo largo del curso. Para ello, tanto la profesora como los alumnos valoraban su trabajo durante el curso. Pero, a la vez, nos interesaba conocer una respuesta objetiva acerca de las capacidades desarrolladas por los alumnos como producto final. Por ello, hemos utilizado la evaluación externa por parte de un grupo de juezas.

Algo que teníamos claro desde el principio era que, coherentemente con el desarrollo de capacidades, debíamos buscar diferentes métodos de evaluación que nos permitieran evaluar cada una de las capacidades seleccionadas. Como consecuencia de ello, se seleccionaron variedad de actividades que permitirían valorar el desempeño o ejecución ya que entendemos que cualquier actividad que nos permita recoger información de los alumnos constituye un instrumento de evaluación.

Resaltar también que nos interesaba tener claros de antemano los criterios de evaluación y calificación que íbamos a evaluar en la carpeta. Estos criterios fueron diseñados a priori entre el profesor y las juezas e incluso los alumnos, dado que algunos de los instrumentos fueron diseñados o adaptados por ellos.

Por último, de alguna forma ya hemos explicado que, no sólo se trataba de una evaluación final realizada por un conjunto de jueces que valorarían a final de curso las ejecuciones de los alumnos una calificación final sino que, además de esto, a lo largo del curso el profesor ha ido evaluando los progresos, esfuerzos y dificultades de los alumnos y estos, a su vez, han tenido la oportunidad de evaluarse apreciando su evolución.

En definitiva, podemos resumir que nuestra evaluación se caracteriza por:

- Evaluar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los alumnos
- Referirse a productos y procesos
- Ser externa e interna
- Utilizar variedad de métodos y evidencias
- Usar criterios de evaluación
- Tener un carácter sumativo y formativo

4.3.3. FIABILIDAD DE LA CARPETA

La fiabilidad se refiere a la precisión con la cual un asesor, profesor, etc. mide las destrezas o talentos que se estudian para ser evaluadas. En este caso, tendríamos que plantearnos si la evaluación de una carpeta de trabajo sería igual o similar a la realizada por dos profesores en dos ocasiones diferentes.

La evaluación de la carpeta ha recibido muchas críticas, la mayoría de éstas argumentan su subjetividad y la falta de estandarización, por lo que se hace difícil comparar un carpeta con otra (Wyatt III y Looper, 1999). Por lo tanto, éste es un concepto muy relevante que habrá que cuidar a la hora de plantear la evaluación de una carpeta tanto si ésta tiene un propósito formativo, como sumativo.

A continuación intentaremos describir los elementos que hemos introducido para afianzar la fiabilidad de la evaluación de la carpeta de los alumnos siguiendo los postulados propuestos por Klenowski (2002).

Cuando una carpeta incorpora valoración de la ejecución, como es nuestro caso, se hace necesario la consistencia de la aproximación a la tarea de la evaluación y la consistencia de los estándares en la evaluación. Para ello es necesario que las tareas sean administradas consistentemente y, por lo tanto, son necesarios unos principios y experiencia profesional. La consistencia de estándares está relacionada

con asegurar que los diferentes profesores interpreten los mismos criterios de la misma forma.

Por este motivo, el primer paso después de seleccionar los jueces fue asegurarnos que todos interpretaban de la misma forma los criterios de evaluación y de calificación y, por eso, fue necesario desarrollar un proceso de homogeneización de las percepciones.

Para ello, hemos propuesto un grupo de jueces que se encargaron de valorar la carpeta. A estos grupos, Klenowski (2002), los llama grupos de moderación y, serán quienes discutirán en relación a la comprensión de los criterios y estándares utilizados para la valoración.

Este autor, apoyándose en Foster y Masters, propone las siguientes pautas para asegurar la fiabilidad de los procedimientos evaluados:

- Criterios concretos y claros
- Guías documentadas de puntuaciones evaluadas
- Ejemplos anotados de todas las puntuaciones registradas
- Amplia práctica y feedback de los evaluadores
- Moderar cuando sea necesario
- Acuerdos para la conveniente fiabilidad de los datos de la colección

Estos principios también han servido de guía en nuestro trabajo para asegurar la fiabilidad de la evaluación de la carpeta.

Wyatt III y Looper (1999) plantean la dificultad de realizar la evaluación de una carpeta de forma válida y fiable, si tenemos en cuenta los contenidos individuales de la misma. Aporta como solución la propuesta de Doolittle (1994) de usar formas de evaluación basadas en las escalas tipos *Lykert*, cuyos ítems son categorizados y ponderados y,

más tarde, las puntuaciones de estos son combinadas para proveer un resultado total siguiendo un método más objetivo de comparación.

Por este motivo, hemos considerado que la opción más adecuada a la hora de evaluar la carpeta de nuestra investigación, que como hemos visto estaba compuesta por una variedad de evidencias, era desarrollar un protocolo con una serie de escalas tipo *Lykert* que nos permitiera evaluar de forma válida y fiable los diferentes contenidos de la misma. Ahora pasaremos a describir el proceso de homogeneización de las percepciones de los jueces

4.3.3.1. Proceso de homogeneización de las percepciones de los jueces

Generalmente los jueces pueden ser expertos externos o pertenecientes a la institución, es decir son personas a quienes, dada su experiencia o especialidad profesional y su calidad moral, se les consulta temas específicos. Pueden ser investigadores o profesores de la disciplina del programa, expertos en la práctica de una especialidad administración académica, de organización curricular, de administración o planificación de institucional, o de alguna de las técnicas de evaluación (Carrión, 2001).

A la hora de seleccionar los jueces para esta investigación, se pensó que dado el tema a evaluar, el instrumento -la carpeta de los alumnos- así como el extenso número de actividades a evaluar, deberían ser profesoras del área de Didáctica con conocimientos especializados en el ámbito de la evaluación así como con una buena predisposición al análisis y la reflexión.

Finalmente se seleccionaron cuatro profesoras del área de Didáctica y Organización Escolar con una experiencia en la Universidad entre ocho y catorce años, con una abundante experiencia en formación del profesorado de diferentes niveles educativos, con experiencia en trabajos de investigación, algunos centrados en la Educación Superior y

con un interés especial por todos aquellos temas relacionados con la evaluación. Se trata de profesoras del área de Didáctica y Organización Escolar, dos de ellas son especialistas en Organización Escolar, siendo una de ellas, a su vez, especialista en la evaluación de la carpeta. Otra ha sido profesora de la asignatura de Didáctica y, la última, imparte docencia en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

La tarea de las expertas consistía, por un lado, en revisar el protocolo (acordar el establecimiento de los criterios y capacidades planteados en cada una de las subescalas del protocolo) y, por otro, dar una opinión calificativa sobre el desarrollo de capacidades en la realización de las actividades de la carpeta. De esta forma, buscábamos verificar y determinar un juicio fiable acerca de la construcción del protocolo así como de la evaluación de las capacidades de los alumnos. Sin embargo, fue necesario que previamente se desarrollara un proceso de homogeneización de las expertas respecto al tema de la investigación y a la valoración de capacidades. De esta forma, podíamos garantizar posteriormente la fiabilidad en la interpretación de los juicios.

Con objeto de homogeneizar las percepciones de dichas juezas, se inició el entrenamiento oportuno para desarrollar la evaluación de acuerdo a criterios de validez. Este entrenamiento se realizó en varias sesiones de una hora y media o dos de duración.

Nos reunimos en una *primera sesión* y, a través de una exposición con debate y práctica, se trabajó inicialmente la primera parte del protocolo, es decir, la introducción a la evaluación a través de la carpeta, las capacidades, las evidencias, etc. Se entregó el protocolo y se presentó la primera parte.

En la *segunda reunión*, una vez expuesta la primera sección del protocolo y aclaradas las dudas, decidimos que sería óptimo, acordar, por una parte, si estaban de acuerdo con los criterios establecidos en cada una de las subescalas que miden las diferentes actividades del protocolo

y por otra, qué capacidades se valorarían en cada uno de los criterios de las diferentes subescalas. Este paso es muy importante, si tenemos en cuenta que las escalas del protocolo están compuestas de una serie de subescalas diseñadas para evaluar cada una de las actividades de la carpeta. Estas subescalas están compuestas de ítems o criterios de evaluación donde se puede evaluar hasta seis capacidades. Este acuerdo por tanto, nos permitió ajustar la evaluación del grupo de juezas por una parte, respecto a establecer los criterios que miden cada una de las subescalas y por otra, respecto a determinar las capacidades a evaluar en cada uno de los criterios. En esta reunión se realizó el acuerdo respecto a los criterios de evaluación y las capacidades que se valorarían la escala del grupo clase del protocolo (cuadro nº24). Las iniciales se refieren a las capacidades: C a comunicar, R a reflexionar, T a trabajar en equipo, D a diseñar, E a evaluar y I a investigar.

Juego de simulación	C	R	T	D	E	I
Explicitación de sus concepciones sobre la enseñanza	X	X				
Relación de los distintos elementos que componen la estructura de un centro	X	X	X			
Confrontación de los elementos del centro entre los compañeros	X	X	X		X	
Representación gráfica de los elementos de la estructura de un centro escolar	X		X	X		
Diseño de una escala de comunicación sencilla	C	R	T	D	E	I
Identificación y selección de los elementos básicos de la comunicación efectiva	X	X	X		X	
Realización colaborativa de una escala de comunicación para maestros noveles	X	X	X	X	X	X
Adaptación de un cuestionario de evaluación de grupo	C	R	T	D	E	I
Selección de los ítems adecuados para un cuestionario de evaluación de grupo	X	X	X		X	
Adaptación de los ítems seleccionados del cuestionario de evaluación de grupo	X	X	X	X	X	X

Cuadro nº24 Acuerdos de las juezas respecto a los criterios y capacidades de la Escala de Evaluación de las actividades del grupo-clase del protocolo de la carpeta

La tercera sesión tuvo una duración de dos horas, en ella acordamos las capacidades y los criterios de evaluación que se valorarían en la escala del trabajo en equipo (cuadro nº 25).

Diseño de una investigación sencilla de algún tema de la materia	C	R	T	D	E	I
Resumen y descripción de la información relevante referida al tema de estudio	X	X	X			
Estructuración y presentación de información escrita adecuadamente	X	X	X			
Elaboración de hipótesis o problemas a investigar	X	X	X	X		X
Uso y elaboración de instrumentos de recogida de información	X	X	X	X		X
Análisis de resultados de la investigación	X	X	X		X	X
Realización de conclusiones	X	X	X		X	X
Secuenciación de contenidos de un supuesto práctico	C	R	T	D	E	I
Análisis de un contexto de enseñanza determinado		X	X		X	
Clasificación y secuenciación de contenidos	X	X	X	X	X	
Globalización de contenidos	C	R	T	D	E	I
Asociación de contenidos	X	X	X	X	X	
Diseño de una escala de observación	C	R	T	D	E	I
Selección y estructuración de criterios de evaluación	X	X	X	X	X	X
Selección y estructuración de criterios de calificación	X	X	X	X	X	X
Diseño de una unidad didáctica	C	R	T	D	E	I
Descripción y justificación de la unidad didáctica	X	X	X	X	X	X
Análisis de un contexto de enseñanza determinado	X	X	X		X	X
Selección, formulación y priorización de objetivos	X	X	X	X	X	X
Selección, análisis, estructuración, relación y secuenciación de contenidos	X	X	X	X	X	X
Clasificación y diseño de un plan de actividades de enseñanza	X	X	X	X	X	X
Propuesta, clasificación y justificación de medios o recursos didácticos	X	X	X	X	X	X
Diseño y establecimiento del entorno de aprendizaje	X	X	X	X	X	X
Organización y diseño de una propuesta de evaluación	X	X	X	X	X	X
Construcción de instrumentos de evaluación	X	X	X	X	X	X
Valoración crítica de su aprendizaje, diseño de la unidad, etc.	X	X	X		X	
Autoevaluación del grupo	X	X	X		X	
Presentación de información escrita adecuadamente	X	X	X			
Autoevaluación del grupo	C	R	T	D	E	I
Participación en el desarrollo del trabajo	X	X	X		X	
Resolución de problemas del grupo	X	X	X		X	
Respeto a las propuestas de otros	X	X	X		X	
Aceptación en la toma de decisiones	X	X	X		X	
Resolución de conflictos	X	X	X		X	
Desarrollo de las relaciones personales	X	X	X		X	

Cuadro nº25. Acuerdos de las juezas respecto a los criterios y capacidades de la Escala de Evaluación de Capacidades de las actividades de equipo del protocolo de la carpeta

En la cuarta sesión, nos reunimos para decidir los criterios de evaluación y las capacidades que mide la escala de trabajo individual (cuadro nº26). Después de consensuar esta tarea, hicimos la primera prueba para valorar si existía homogeneidad entre las valoraciones de los juezas. Esta prueba se realizó con una subescala (*el juego de simulación*) de la escala de trabajo del grupo-clase; de esta forma, cada jueza hizo una valoración de dicha subescala con objeto de analizar sus percepciones y contrastarlas con la de las otras juezas y así analizar si existía un juicio homogéneo entre todas.

Se estudió la homogeneidad de la subescala a través de la diferencia de medias, que es una prueba que analiza la concordancia entre juezas, y se comprobó que el juicio de las jueces no era homogéneo.

Se realizó una quinta sesión y se decidió reflexionar sobre la estimación de cada jueza respecto al continuo de valoración de uno a cinco. Para conocer los criterios de cada jueza se trabajó de forma práctica con una evidencia concreta. Se revisó el trabajo de investigación y se discutió sobre lo que se entendía por una puntuación de 5, 4, etc.

Dada la complejidad de establecer juicios homogéneos, los jueces decidieron que el investigador estableciera unas pautas generales para valorar los trabajos. Entonces la profesora elaboró unas guías didácticas (anexo 3) que ayudarían a las juezas a las juezas en sus valoraciones. Éstas se les pasaron a ellas para su discusión y consenso.

También se acordó que las actividades de trabajos en equipo desarrollan la capacidad de trabajo de grupo pero, al ser difícil evaluar calificativamente puesto que no teníamos datos suficientes del mismo, se valoraría con una puntuación media de 3 en los casos en que el trabajo estuviese medianamente bien y, en aquellos en que el trabajo destacase, se valoraría con un cuatro o un cinco.

	C	R	T	D	E	I
Lectura y análisis de las técnicas recogida de información						
Resumen de las técnicas de recogida de la información de una investigación	X	X				X
Selección de las técnicas de recogida más importantes de una investigación	X	X			X	X
Justificación de las técnicas de recogida de información más importantes	X	X				X
Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa	C	R	T	D	E	I
Identificar las diferentes fases de una investigación	X	X				X
Resumir los principales elementos de la investigación	X	X				X
Evaluación de la comunicación de un maestro	C	R	T	D	E	I
Evaluación de la comunicación de un maestro	X	X			X	
Utilización de instrumentos de evaluación	X	X			X	X
Evaluación de la exposición del trabajo de investigación	C	R	T	D	E	I
Exposición del trabajo de investigación	X	X			X	X
Autoevaluación de la exposición del trabajo	C	R	T	D	E	I
Autoevaluación de la propia comunicación oral	X	X			X	
Utilización de instrumentos de evaluación	X	X			X	X
Evaluación de la comunicación de compañeros	C	R	T	D	E	I
Evaluación de la comunicación de compañeros	X	X			X	
Utilización instrumentos de evaluación	X	X			X	X
Descripción de contenidos	C	R	T	D	E	I
Definición de los contenidos didácticos	X	X				
Observación y análisis de los formatos de observación	C	R	T	D	E	I
Análisis de los formatos o ámbitos de observación de un aula		X				X
Identificación y registro de los elementos de cada formato de observación		X			X	X
Utilización de instrumentos de investigación	X	X			X	X
Observación y valoración de la metodología de un maestro	C	R	T	D	E	I
Descripción de los elementos metodológicos	X	X				X
Valoración de la metodología	X	X			X	X
Identificación de las funciones de un maestro	C	R	T	D	E	I
Selección de las funciones de un maestro	X	X			X	
Establecimiento de un punto de vista personal al valorar las funciones	X	X			X	
Valoración del maestro como investigador	C	R	T	D	E	I
Argumentación respecto a la figura del maestro como investigador en el aula	X	X			X	X

Cuadro nº 26 Acuerdos de las juezas respecto a los criterios y capacidades de la Escala de evaluación de capacidades de las actividades individuales del protocolo de la carpeta

Además de esto, se revisaron otras producciones, como las unidades didácticas, y se analizaron y valoraron conjuntamente, discutiendo sobre interpretaciones personales de algunos criterios o ítems, calificaciones, etc.

Finalmente, desarrollamos una segunda prueba de diferencias de medias de una subescala -el trabajo de investigación- de la escala de trabajo en equipo para comprobar si ya existía concordancia en las percepciones de las juezas.

En la sexta sesión, se comunicó que los juicios de tres de ellas eran homogéneos y que, por lo tanto, éstos ya podían empezar a trabajar en la valoración de la carpeta de los alumnos. Entonces se procedió a iniciar el reparto de las evidencias que, como veremos más adelante, no fue igual entre las juezas.

Esta reunión continuó con la jueza que todavía no presenta homogeneidad con el resto y empezamos a analizar algunas evidencias y a reflexionar sobre qué valoración dar a cada uno y por qué, etc.

Al final, se le pasa de nuevo una prueba de diferencia de medias para estimar la concordancia con las valoraciones de las otras juezas. En este caso, la prueba dio válida, con lo cual, ya teníamos cuatro jueces con juicios homogéneos en las percepciones sobre las evidencias de las carpetas de los alumnos. Como puede apreciarse en la tabla nº 13, la correlación entre los distintos pares de jueces es muy alta, situándose el valor inferior de las mismas en 0,779 y el superior en 0,873.

Pares de jueces	N	Correlación	Sig.
Par 1 V001 y V002	36	.870	.000
Par2 V001 y V003	36	.810	.000
Par3 V001 y V004	36	.861	.000
Par4 V002 y V003	36	.862	.000
Par5 V002 y V004	36	.873	.000
Par6 V003 y V004	36	.779	.000

Tabla nº13. Diferencia de medias de las juezas de la carpeta

Respecto a las diferencias de medias relacionadas, la tabla nº14 refleja todos los valores del intervalo inferior de confianza son mayores que 0.05, por lo que concluimos que las valoraciones de las juezas no eran significativas.

	Media	Desviación Tip.	Error tip. de la media	95%. Intervalo de confianza para la diferencia		T
				Inferior	Superior	
Par1 V001 y V002	,0556	,47476	,07913	-,1051	.2162	.702
Par2 V001 y V003	,0833	,60356	,10059	-,1209	.2875	.828
Par3 V001 y V004	,1389	,48714	,08119	-,0259	.3037	1.711
Par4 V002 y V003	,0278	,50631	,08438	-,1435	.1991	.329
Par5 V002 y V004	,0833	,43916	,07319	-,0653	.2319	.1.139
Par6 V003 y V004	,0556	,62994	,10499	-,1576	.2687	.529

Tabla nº. 14. Diferencia de medias relacionadas de las juezas de la carpeta

Esto quería decir que no existían diferencias en sus percepciones y, por lo tanto, había concordancia entre sus juicios.

Con esto quedaba finalizado el proceso de homogeneizar las valoraciones de los jueces respecto a la evaluación del protocolo de la carpeta. Como previamente se había revisado el protocolo acordando los criterios o ítems y capacidades planteados en cada una de las subescalas del protocolo, sólo faltaba la evaluación del protocolo aportando una opinión calificativa sobre el desarrollo de capacidades en la realización de las actividades de la carpeta.

En la siguiente reunión se repartió el material de las carpetas de manera que no todas las juezas compartíamos el mismo tipo o número de evidencias sino que se hizo dependiendo de la disponibilidad, familiaridad e interés de los jueces. Éstos devolvieron el material evaluado en el plazo aproximado de quince días.

4.3.4. LA VALIDEZ DE LA CARPETA

En general, como manifiestan Calfee y Perfumo (1993), hemos de manifestar la escasa discusión que hemos encontrado sobre la validez y fiabilidad de la carpeta.

Wyatt III y Looper (1999) plantean que la validación de la carpeta es ahora considerada como un concepto unitario que se organiza alrededor de la validación de un constructo. Una carpeta de trabajo contendrá una variedad de evidencias para demostrar la destreza o el constructo estudiado para ser valorado.

La validación del constructo se refiere a si la valoración de esta evidencia mide adecuadamente la destreza o constructo estudiado y fundamenta las inferencias y acciones basadas en la valoración.

A la hora de establecer un sistema de evaluación a través de una carpeta es crucial que el dominio de la conducta sea descrito. Por eso Nuttall (1987) sugiere que la validación es un proceso difícil e imposible, si nosotros no tenemos una idea clara de lo que nosotros estamos tratando de evaluar.

Por lo tanto, es crucial para la validación tener claro lo que estamos evaluando y describirlo. Por este motivo, desde el principio nos hemos esforzado por definir y describir las capacidades a través de una serie de elementos. Más adelante estos elementos se convirtieron en criterios de ejecución que permitían desarrollar la evaluación de los alumnos. Estos elementos y criterios fueron diseñados por el investigador y, más tarde aprobados por los jueces, lo que supuso adoptar una serie de cambios a la propuesta inicial.

Nuttall (1987) también propone una serie de requerimientos para que se produzca la mejor ejecución:

- Tareas concretas y dentro de la experiencia del individuo
- Tareas que son presentadas claramente
- Tareas que son percibidas como relevantes en los compromisos actuales de los estudiantes.
- Condiciones que no están amenazando excesivamente al alumno. Para facilitar esto debe existir una buena interacción entre el profesor y el alumno.

Nosotros, en la medida de lo posible, hemos intentado adoptar estos requerimientos aunque creemos que, aunque se intente producir la mejor ejecución, esto no implica necesariamente que se produzca la validez.

Para Klenowski (2002) existen dos posibilidades para que se cumpla la validez de constructo:

1. Eliminar los criterios de baja representatividad que ponen en peligro la autenticidad, porque no todos los criterios seleccionados son usados en la valoración de la carpeta
2. Constructo de varianza irrelevante que ponen en peligro la franqueza porque la valoración es demasiado amplia y usa criterios que no han sido seleccionados.

En este sentido, nos parece indicado comentar la dificultad de seleccionar los criterios adecuados para la valoración y que éstos cumplan estos dos criterios anteriores. Eso se debe a que evidentemente los criterios estarán en relación con las evidencias demostradas y, en algún caso, no hemos tenido la oportunidad de introducir algunos evidencias y, por lo tanto, criterios importantes debido a causas contextuales: el tiempo, relación con otras áreas, falta de recursos, de espacios, etc.

Concretamente hemos observado esta dificultad cuando hemos seleccionado evidencias y, más tarde, al seleccionar los criterios para demostrar la capacidad de comunicación y la de trabajo en grupo. En este caso, estábamos convencidos que dos evidencias importantes eran las grabaciones en vídeo y las entrevistas. Sin embargo, desechamos estos dos tipos de ejecuciones. En el primer caso, por lo difícil que resultaría grabar a todos los alumnos en diferentes ocasiones, si tenemos en cuenta el horario de clase y la disponibilidad de los recursos audiovisuales del centro. En el segundo caso, la entrevista nos parecía una estrategia muy apropiada para conocer sus percepciones respecto a la evaluación del trabajo en grupo, pero éste nos resultó imposible teniendo en cuenta el apretado programa de actividades y contenidos a trabajar a lo largo del curso.

Finalmente, en estos casos, seleccionamos otras estrategias que también parecían adecuadas: la observación y escalas de valoración, para el primero, y un cuestionario de evaluación, en el segundo.

No obstante, estos dos criterios que apunta Klenoski (2002), han estado presentes a lo largo de nuestra investigación y consideramos que, en la medida de lo posible, hemos intentado cumplirlos.

Por otra parte, nos parece muy interesante la afirmación que realiza este autor, para quien las evaluaciones de ejecuciones tienen una predictividad mayor que las pruebas de lápiz y papel.

También hemos adoptado las recomendaciones de Ketele y Roegiers (2000) en la validación de la recogida de la información de la carpeta. Para ello hemos seguido tres fases:

1º) *Verificación de la pertinencia de la información que se desea recoger.* En este momento nos hemos preguntado si la información que hemos recogido era necesaria, suficiente y accesible.

A pesar de la dificultad que esto supone, consideramos que hemos seleccionado información relevante, ya que hemos tenido en cuenta:

- El conocimiento científico o grado de familiaridad con el dominio en cuestión de las capacidades
- La revisión crítica de la literatura científica
- Contactos científicos con personas competentes
- Cooperación con los jueces integrados en el proceso de estudio

2º) *Verificación de la validez de la información.* En este caso, creemos que existe adecuación entre la información recogida y la que se ha declarado recoger es decir, la información recogida era la que se deseó recoger.

3º) En tercer lugar, estos autores se refieren a la *verificación de la fiabilidad de los procedimientos de recogida de la información.* Esta fase ya la hemos desarrollado en el apartado anterior.

Por último, nos gustaría señalar el trabajo de Barthe (1997) quien asegura que la primera cuestión en el uso de cualquier tarea de evaluación es la validación de las claves que pueda realizarse sobre la ejecución de los estudiantes después de que este tipo de evaluación haya sido usada. Sin embargo, a la hora de revisar estudios sobre la validez de la carpeta nos hemos encontrado que éstos prácticamente no existen o aportan poca información al respecto. De hecho, ésta es una de las conclusiones que muchos autores defienden (Yorke, 1998; Lester, 1999; Baume y Yorke, 2002) y consideran que en el futuro habrá que dedicar más tiempo y dinero a estudiar esta cuestión no sólo desde el punto de vista del profesor sino de toda la comunidad educativa.

4.3.5 EL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA CARPETA

El protocolo surge como instrumento de evaluación en el presente investigación basada en el desarrollo de capacidades en la Educación Superior a través de la carpeta del alumno.

Siguiendo a Carrión (2001), consideramos que el protocolo es un instrumento que esquematiza las actividades, fases o decisiones que deben realizarse en el transcurso de la evaluación.

El protocolo que hemos elaborado viene a ser un plan o proyecto en el que se especifica qué hacer, cuándo, cómo y quienes realizan las actividades. Se trata de un instrumento que hemos elaborado para lograr el consenso entre los participantes en la evaluación. En él se trata de explicar y aportar una serie de instrucciones y materiales que faciliten la comprensión y realización de la evaluación de las capacidades de los alumnos y de la carpeta al grupo de jueces. A continuación señalaremos los diferentes apartados que componen el protocolo de la investigación. En el Apéndice Adjunto nº 2 está recogido el protocolo de la carpeta de este trabajo.

4.3.5.1 Organización y contenido

El protocolo se organizó en dos apartados, cada uno de los cuáles constituyó, a su vez, una fase en la evaluación de la carpeta por los jueces.

1. *Aproximación de los jueces al ámbito de evaluación de la carpeta del alumno.* Este apartado tiene a su vez tres partes. En primer lugar, aparece la *presentación* de nuestro modelo de enseñanza basado en capacidades, de la carpeta y del protocolo del mismo. En ella vienen incorporadas una serie de epígrafes y cuestiones muy concretas que hacen referencia a aspectos básicos del mismo: objetivos de la evaluación, capacidades, tipos de capacidades, la carpeta, etc. También contiene la tabla de actividades de la carpeta, clasificadas según las evidencias, la experimentación y el tipo de agrupamiento, y la tabla donde vienen recogidas capacidades y elementos de contenido o criterios de evaluación.

El segundo lugar, se presenta la *organización de la evaluación de la carpeta*. En ella se explica, que la evaluación de los alumnos se ha organizado en torno al tipo de actividades que componen la carpeta. Estas actividades las hemos dividido en tres grupos (en función del tipo de agrupamiento): grupo-clase, equipo e individual. De esta forma, consideramos que se simplifica y dosifica la compleja tarea de evaluar todas las actividades que los diferentes alumnos han desarrollado a lo largo del curso. También se especifica que cada una de estas agrupaciones de actividades presentará una escala determinada.

En tercer y último lugar, se analiza *cuál será el proceso de evaluación de los alumnos*. Se les explica que el protocolo ofrece un proceso de evaluación idéntico para cada uno de los distintos tipos de actividades que componen la carpeta: grupo-clase, equipo e individuales. En ella se especifica que aparecerá una descripción de cada una de las actividades. Simultáneamente, los

jueces pueden ir observando y analizando los anexos, que recogen todos los materiales que el profesor entregó a los alumnos para la realización de las actividades. Después, los jueces deberán analizar las evidencias o registros de dichas actividades, es decir, los trabajos de los alumnos. Por último, una vez revisados los trabajos, deberán valorarlos mediante la escala de capacidades; para ello podrán ayudarse de las guías de evaluación. En dicha escala aparecerán las actividades y las capacidades sombreadas en la misma fila. Las diferentes capacidades vienen identificadas por iniciales: comunicar (C), reflexionar (R), trabajar con otros (T), diseñar (D), evaluar (E) e investigar (I). Debajo de cada actividad vienen recogidos los elementos de contenido que desarrolla. Los jueces señalarán con una X la capacidad o capacidades que desarrolla cada uno de dichos elementos. Este proceso se repetirá en cada uno de los tres apartados que componen la evaluación: actividades del grupo-clase, equipo e individuales.

2. El segundo apartado está dedicado propiamente a *la evaluación de la carpeta*. Es aquí donde propiamente los jueces deberán valorar qué capacidad/es se han desarrollado en cada uno de los criterios de evaluación de las actividades así como su nivel de consecución. Primeramente, se les da una serie de instrucciones sobre cómo se contesta a las escalas y se explican los elementos de la misma (capacidades, criterios de evaluación y calificación). Después, se presentan estas escalas de evaluación del desarrollo de capacidades de los trabajos de la carpeta.

4.3.5.2 Medición de la carpeta: criterios de evaluación y calificación y guías de evaluación

La medición es un proceso mediante el cual se asignan números a cosas, de acuerdo a unas reglas predeterminadas (Castro, 2001).

La medición de la carpeta requería examinar una serie de actividades de distinta naturaleza de cada uno de los alumnos que componían el estudio. Esto supone que esos trabajos tenían que convertirse en cantidades o cualidades con un determinado valor, es decir, teníamos que analizar y cambiar el contenido de los trabajos de los alumnos en variables que podían ser medidas por estrategias de naturaleza cualitativa o cuantitativa.

En nuestro caso, a la hora de evaluar las evidencias de la carpeta, nos encontrábamos con una extensa producción de evidencias de carácter individual y grupal, en las que aparecían fundamentalmente trabajos escritos cargados de contenido. Entonces decidimos evaluar las evidencias de la carpeta a través de escalas por dos motivos fundamentales. Por una parte, como expusimos anteriormente, seleccionamos escalas de evaluación como una estrategia para consolidar la fiabilidad de la carpeta y por otra, para simplificar el proceso de evaluación de innumerables producciones de los alumnos.

Sin embargo, tampoco podemos afirmar que el proceso de evaluación de la carpeta sea un procedimiento fácil o sencillo para la investigación o para los jueces. En el caso de la investigación, además de los requerimientos seguidos para garantizar la validez y fiabilidad de la carpeta, fue necesario elaborar un protocolo de evaluación con escalas y guías de la valoración del trabajo del alumno que permitiera a los jueces conceptualizar los fundamentos teóricos principales de la investigación: las capacidades, la carpeta, la evaluación y los diferentes niveles de lo que constituye la calidad en la medición de una ejecución.

En cuanto a las juezas, más adelante explicaremos el proceso que fue necesario para homogeneizar la conceptualización del proceso de evaluación. La evaluación de la carpeta supone un tiempo y esfuerzo adicional para los jueces que, exige una reflexión profunda acerca de las valoraciones en torno al trabajo acumulado de los alumnos.

En adelante señalaremos los criterios de evaluación y calificación adoptados en las escalas que constituyen el protocolo y las pautas o guías de valoración aportadas a los jueces.

A) Criterios de evaluación

Entendemos por criterios de evaluación la expresión de algún atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad. Los criterios de evaluación de la carpeta eran los indicadores o parámetros asociados a las capacidades es decir, a través de los criterios que actúan como elementos de contenido pudimos conocer qué capacidades habían desarrollado los alumnos.

Los criterios de evaluación del protocolo son unas normas preestablecidas por el investigador y los jueces. Son utilizadas para expresar el juicio acerca de la calidad del desarrollo de las capacidades. Los criterios de evaluación nos han permitido tener una guía para la evaluación de la ejecución de los alumnos; así mismo nos ha ayudado a establecer las metas de enseñanza. Como dice Klenowski (2002), a la hora de desarrollar criterios de evaluación se requiere una comprensión de lo que constituye la calidad en la ejecución e implica experiencia en la disciplina o área particular a evaluar.

El concepto de medida de ejecución o desempeño se describe como un continuo de la adquisición de conocimiento, valorando desde la no eficiencia a la total y perfecta ejecución. Se trata de evaluar el nivel de ejecución del alumno en un punto de este continuo.

Siguiendo a Klenowski (2002) podemos distinguir dos tipos de estándares que son importantes en la discusión de la evaluación de la ejecución. Primeramente, señalaremos los estándares de contenido que incorporan claves del *currículum* y contenido de la materia y, en segundo lugar, hay estándares que especifican parámetros de contenido en tipos de ejecución y los niveles de ejecución esperados.

Los estándares utilizados en el protocolo de la carpeta pertenecen al segundo tipo, puesto que hemos diseñado una serie de criterios que hacen referencia a contenidos específicos y, a la vez, éstos tenían que ser evaluados atendiendo al tipo o nivel de ejecución realizado por los alumnos. Mabry (1999) ha identificado tres tipos de criterios dependiendo de cuándo y quién los desarrolla:

1º *Criterios preestablecidos*, son determinados al principio, antes de que el aprendizaje tenga lugar y previamente a la valoración de ese aprendizaje.

2º *Criterios emergentes* son determinados durante el aprendizaje o la evaluación en respuesta a la calidad que es evaluada. Permiten a los profesores responder a los cambios en el desarrollo de los contenidos.

3º *Criterios negociados* son determinados por los estudiantes y profesores y proveen la oportunidad a los estudiantes de pensar acerca de lo que es importante o del valor de su propio trabajo.

Partiendo de esta clasificación, nos resulta difícil catalogar nuestros criterios porque consideramos que en esta investigación están presente los tres tipos de criterios. Creemos que se trata de criterios preestablecidos puesto que muchos se seleccionaron desde el principio de la experiencia, otros fueron surgiendo a la largo de la experiencia y, por último, consideramos que son negociados ya que la mayoría de la actividades y sus criterios fueron pactados con los alumnos y con respecto a los jueces, fueron consensuados todos los criterios que aparecen en el protocolo.

B) Criterios de calificación

Los criterios de calificación se utilizan cuando los de evaluación pueden cuantificarse o pueden traducirse en unidades de medida. Definen un valor numérico que provee una medida para ponderar la

calidad de un criterio o elemento. En la medición de la carpeta se trataba de un valor numérico que provee una medida para valorar la calidad de un criterio de la escala de evaluación.

La valoración se expresará seleccionando y escribiendo un número del 1 al 5 de acuerdo a la opinión del evaluador.

- El 5 significaba que la capacidad que usted ha seleccionado, se ha desarrollado mucho.
- El 4 que la capacidad que usted ha seleccionado, se ha desarrollado bastante.
- El 3 que la capacidad que usted ha seleccionado, se ha desarrollado suficiente.
- El 2 que la capacidad que usted ha seleccionado, se ha desarrollado poco.
- El 1 que la capacidad que usted ha seleccionado, no se ha desarrollado nada.

C) Guías de evaluación

Como hemos manifestado anteriormente la tarea de evaluación a realizar por los jueces no resultaba sencilla, puesto que tenían que estimar el grado de progreso alcanzado en cada una de las capacidades de cada criterio de evaluación del protocolo. Por tanto, se trataba de valorar la realización o desempeño de los alumnos a través del protocolo de la carpeta. Para ello requerían:

- Tener conocimientos sobre la materia
- Estar familiarizado con la evaluación de la ejecución de los alumnos
- Conceptualizar adecuadamente los criterios de evaluación y niveles de ejecución de los alumnos
- Realizar una reflexión profunda sobre todas las actividades de la carpeta

En definitiva, se trataba que los jueces identificaran la etapa o nivel adecuado alcanzado por los alumnos en un continuo de desarrollo que iba de 1 a 5. Por lo tanto, tenían que convertir sus valoraciones acerca de la realización de los alumnos en números que identificaran el nivel de realización alcanzado.

En este sentido, hemos encontrado en la bibliografía revisada algunos materiales que se elaboran para facilitar la tarea de los evaluadores. Klenowski (2002) cita los mapas de progreso, que son una descripción de las destrezas, comprensiones y conocimientos dibujados en una secuencia de desarrollo. También hemos observado otros instrumentos parecidos denominados *rúbricas* y que son de utilidad, tanto para los profesores que tienen que evaluar, como para los alumnos evaluados (Campbell y otros, 2000).

Nosotros, para ayudar a los jueces en la tarea de evaluar, diseñamos un instrumento que hemos llamado guías de evaluación porque en ellas, en ocasiones, se introduce un mapa donde estimar y localizar los niveles de ejecución individual de cada alumno y, en otras, hemos incorporado comentarios y reflexiones sobre el contexto donde tuvo lugar la experiencia de aprendizaje, motivación de los alumnos, información sobre la importancia de la actividad, etc. En el caso de las actividades del grupo-clase también hemos aportado valoraciones nuestras. Creemos que estas pautas de evaluación pueden situar a los jueces en el contexto y facilitarles la realización de la evaluación.

En el Apéndice Adjunto nº 3 vienen recogidas las guías de evaluación que elaboramos. No obstante, para demostrar más específicamente las formas en que los estudiantes podrían demostrar la ejecución en cada uno de los niveles o criterios de calificación, presentamos un extracto de la guía que hace referencia a una actividad del trabajo en equipo: *diseño de una investigación sencilla (cuadro nº27)*. En ella podemos apreciar cómo la guía aporta orientaciones a las juezas respecto a cómo calificar los criterios de evaluación aportando

información de casos que constituyen un continuo donde se aportan ejemplos que van desde no saber hacer nada a la realización perfecta de ese criterio.

ESCALA: Trabajo en equipo	
ACTIVIDAD: Diseño de una investigación sencilla	
Criterios de evaluación o niveles	Criterios de calificación
Resumen y descripción de la información relevante referida al tema de estudio (C, R y T)	<p>¿Están todas las partes del trabajo? (mirar el anexo). ¿Están suficientemente desarrolladas?</p> <p>Si no incluye todas las partes del trabajo y las que aparecen no están bien resumidas se le puede poner el 1 en Comunicación (C)</p> <p>Si vienen algunas partes del trabajo pero están poco desarrolladas. le puedes poner un 2 en C</p> <p>Si están todas las partes pero muy resumidas, un 3 en C</p> <p>Si está bastante bien, en general pero tiene una introducción mala o reducida un 4 en C</p> <p>Si está del todo bien un 5</p> <p>En cuanto a la reflexión puedes valorarla en función del producto</p>
Estructuración y presentación de información escrita adecuadamente (C, R y T)	<p>Si las partes del trabajo, te parecen coherentes y ordenadas y además está bien presentadas (índice bien hecho, preguntas ordenadas según el índice, paginación, fuentes bibliográficas bien citadas, etc.) le puedes poner un 5 a la C</p> <p>Si falla en algo le pones un 4. En general suele estar bastante bien</p> <p>La R igual que en el criterio anterior</p>
Elaboración de hipótesis o problemas a investigar (C,R,T y D y I)	<p>Si las hipótesis están planteadas de forma clara le pones un 5 en C</p> <p>Si están casi bien 4 en C</p> <p>Si están regular, 3 en C</p> <p>Si aparecen las hipótesis pero no están claras o mal formuladas, un 2 en C</p> <p>Si no aparecen le pones un 1</p> <p>En Diseñar y en Investigar, le puedes poner un 4 por tener simplemente escritas las hipótesis</p> <p>Le puedes poner un 5 en D e I, si además de escritas están bien formuladas</p> <p>En R <i>idem</i> que en casos anteriores</p>
Uso y elaboración de instrumentos de recogida de información	<p>No han usado instrumentos de investigación, un 1 en</p> <p>Si han utilizado un solo instrumento y se lo han pasado sólo a</p>

(C,R,T,D y I)	<p>un sujeto, le puedes poner un 3 en C (bueno o un 2)</p> <p>Si un solo instrumento, lo han pasado a varias personas, le puedes poner un 3 o 4</p> <p>Si han pasado varios instrumentos a varias personas le pondría como mínimo un 4 o mejor un 5</p> <p>En D creo que es fácil, si viene escrito el instrumento, sino es difícil en todo caso, pueden intuir de acuerdo a la calidad del trabajo</p> <p>También la R creo que es fácil, si viene escrito el instrumento que se ha pasado (cuestionario, entrevista, etc.) aunque si no se le puede poner un 4 o 5 porque de una forma u otra habrán tenido que pensar y seleccionar preguntas, en el caso de cuestionarios o bien, conductas si ha sido la observación el instrumento elegido, etc.</p>
Análisis de resultados de la investigación (C,R,T,E e I)	<p>Si aparece el epígrafe de análisis de los resultados pero es muy escueto y poco explicativo le pongo un 2 o 3 en C</p> <p>Si está bien explicado, le pongo un 4 y así sucesivamente</p> <p>En I le pondría un 4 aunque esté bajo pues de alguna forma le está capacitando para saber investigar de una manera sencilla como se pretendía</p> <p>En E lo mismo que en C</p>
Realización de conclusiones (C,R,T,E e I)	<p>Seguir los mismos pasos que en el apartado anterior pero en este caso para valorar las conclusiones</p>
<p>Observaciones: Considero que en este trabajo la capacidad de <i>Trabajar con otros</i> se puede valorar teniendo en cuenta la calidad general del trabajo. Por otra parte, fue un trabajo donde los alumnos pusieron un enorme interés y realizaron buenos trabajo. Por ello creo que en cuanto a la T se le podría dar una calificación no inferior a 4 o 5.</p>	

Cuadro nº 27: Guía de evaluación de la actividad de la carpeta *Diseño de una investigación*

4.3.5.3. Escalas de evaluación de la carpeta

Finalmente, el protocolo en su tercer y último apartado contiene tres escalas de tipo Lykert en las que se recoge el grado de acuerdo o desacuerdo con el desarrollo de las capacidades de los alumnos. En la primera, se evalúan actividades del grupo-clase y tiene tres subescalas y 8 ítems (cuadro nº 28), la segunda evalúa las actividades de trabajo en equipo y se compone de 6 subescalas y 29 criterios (cuadro nº 29) o ítems y la tercera presenta 11 subescalas y 23 ítems (cuadro nº 30). Las tres escalas valoran las capacidades que se desarrollan en cada ítems y éstas puede ser: comunicación, reflexión, trabajar con otros, diseñar, evaluar e investigar.

La primera escala se compone de tres subescalas referidas a tres actividades que se desarrollaron conjuntamente por la clase como grupo.

Nº 1	Juego de simulación	C	R	T	D	E	I
	Explicitación de sus concepciones sobre la enseñanza						
	Relación de los distintos elementos que componen la estructura de un centro						
	Confrontación de los elementos del centro entre los compañeros						
	Representación gráfica de los elementos de la estructura de un centro escolar						
Nº 2	Diseño de una escala de comunicación sencilla	C	R	T	D	E	I
	Identificación y selección de los elementos básicos de la comunicación efectiva.						
	Realización colaborativa de una escala de comunicación para maestros noveles						
Nº 3	Adaptación de un cuestionario de evaluación de grupo	C	R	T	D	E	I
	Selección de los ítems adecuados para un cuestionario de evaluación de grupo						
	Adaptación de los ítems seleccionados del cuestionario de evaluación de grupo						
Clave:		5: Mucho	4: Bastante	3: Suficiente	2: Poco		
1: Nada							

Cuadro nº 28 Escala de Evaluación de Capacidades de las Actividades del Grupo-clase del protocolo de la carpeta

La segunda escala está constituida por seis subescalas relativas a actividades que se realizaron en equipo en la clase.

Nº 4	Diseño de una investigación sencilla de algún tema de la materia	C	R	T	D	E	I
	Resumen y descripción de la información relevante referida al tema de estudio						
	Estructuración y presentación de información escrita adecuadamente						
	Elaboración de hipótesis o problemas a investigar						
	Uso y elaboración de instrumentos de recogida de información						
	Análisis de resultados de la investigación						
	Realización de conclusiones						
Nº 5	Secuenciación de contenidos de un supuesto práctico	C	R	T	D	E	I
	Análisis de un contexto de enseñanza determinado						
	Clasificación y secuenciación de contenidos						
Nº 6	Globalización de contenidos	C	R	T	D	E	I
	Asociación de contenidos						
Nº 7	Diseño de una escala de observación	C	R	T	D	E	I
	Selección y estructuración de criterios de evaluación						
	Selección y estructuración de criterios de calificación						
Nº 8	Diseño de una unidad didáctica	C	R	T	D	E	I
	Descripción y justificación de la unidad didáctica						
	Análisis de un contexto de enseñanza determinado						
	Selección, formulación y priorización de objetivos						
	Selección, análisis, estructuración, relación y secuenciación de contenidos						
	Clasificación y diseño de un plan de actividades de enseñanza						
	Propuesta, clasificación y justificación de medios o recursos didácticos						
	Diseño y establecimiento del entorno de aprendizaje						
	Organización y diseño de una propuesta de evaluación						
	Construcción de instrumentos de evaluación						
	Valoración crítica de su aprendizaje, diseño de la unidad, etc.						
	Autoevaluación del grupo						
	Presentación de información escrita adecuadamente						
Nº 9	Autoevaluación del grupo	C	R	T	D	E	I
	Participación en el desarrollo del trabajo						
	Resolución de problemas del grupo						
	Respeto a las propuestas de otros						
	Aceptación en la toma de decisiones						
	Resolución de conflictos						
	Desarrollo de las relaciones personales						
	Clave: 5: Mucho 4: Bastante 3: Suficiente 2:Poco 1: Nada						

Cuadro nº 29 Escala de Evaluación de Capacidades de las Actividades de Equipo del protocolo de la carpeta

La tercera y última de las escalas del protocolo de la carpeta esta comprendida por 11 actividades que efectuaron los alumnos de manera individual a lo largo del curso.

Nº 10	Lectura y análisis de las técnicas recogida de información	C	R	T	D	E	I
	Resumen de las técnicas de recogida de la información de una investigación						
	Selección de las técnicas de recogida más importantes de una investigación						
	Justificación de las técnicas de recogida de información más importantes						
Nº 11	Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa	C	R	T	D	E	I
	Identificar las diferentes fases de una investigación						
	Resumir los principales elementos de la investigación						
Nº 12	Evaluación de la comunicación de un maestro	C	R	T	D	E	I
	Evaluación de compañeros						
	Utilización de instrumentos de evaluación						
Nº 13	Exposición del trabajo de investigación	C	R	T	D	E	I
	Evaluación de la comunicación						
Nº 14	Autoevaluación de la exposición del trabajo	C	R	T	D	E	I
	Autoevaluación de la propia comunicación oral						
	Utilización de instrumentos de evaluación						
Nº 15	Evaluación de la comunicación de compañeros	C	R	T	D	E	I
	Evaluación de la comunicación de compañeros						
	Utilización instrumentos de evaluación						
Nº 16	Descripción de contenidos	C	R	T	D	E	I
	Definición de los contenidos didácticos						
Nº 17	Observación y análisis de los formatos de observación	C	R	T	D	E	I
	Análisis de los formatos o ámbitos de observación de un aula						
	Identificación y registro de los elementos de cada formato de observación						
	Utilización de instrumentos de investigación						
Nº 18	Observación y valoración de la metodología de un maestro	C	R	T	D	E	I
	Descripción de los elementos metodológicos						
	Valoración de la metodología						
Nº 19	Identificación de las funciones de un maestro	C	R	T	D	E	I
	Selección de las funciones de un maestro						
	Establecimiento de un punto de vista personal al valorar las funciones						
Nº 20	Valoración del maestro como investigador	C	R	T	D	E	I
	Argumentación respecto a la figura del maestro como investigador en el aula						
Clave: 5: Mucho 4: Bastante 3: Suficiente 2:Poco 1: Nada							

Cuadro nº 30 Escala de Evaluación de Capacidades de las Actividades Individuales del protocolo

4.4 ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES

A continuación abordaremos la Escala de Evaluación de Capacidades que utilizamos para valorar el desarrollo de las capacidades de los alumnos a través de sus propias percepciones. Este instrumento es de elaboración personal.

Al principio, se trataba de la última actividad de la carpeta, diseñada con la finalidad que los alumnos reflexionarán y evaluarán su propio desarrollo de capacidades. Más tarde, consideramos que podía servirnos de instrumento de recogida de información para esta investigación.

4.4.1 DESCRIPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA

El propósito de este instrumento era conocer el desarrollo de las diferentes capacidades de los alumnos a través de sus propias percepciones. Desde el comienzo de la investigación teníamos claro que era necesario evaluar a los alumnos de forma externa por un equipo de expertos. Sin embargo, una vez, iniciada la experiencia no queríamos quedarnos exclusivamente con la opinión de los jueces sino que, además nos interesaba conocer y confrontar también la opinión de los alumnos respecto al desarrollo de sus capacidades al finalizar el curso.

Para ello elegimos una escala de valoración *tipo Lyker* por varios motivos (Fraser, 1989). En primer lugar, las técnicas de lápiz y papel son más económicas que otras. En segundo lugar, se basan en la experiencia de los alumnos a lo largo de mucho tiempo y, no de un breve tiempo como por ejemplo, ocurre con la observación. En tercer lugar, implican juicios de valor de todos los alumnos como colectivo y no implican solamente a un único observador.

En el proceso de diseño hemos seguido las fases habituales en la construcción de una escala o cuestionario (Ferrández y otros, 2000): bases, primer diseño, juicio de expertos y construcción definitiva de la escala.

Bases, hay que mencionar que nosotros ya contábamos desde el principio de curso con una guía sobre las capacidades y los elementos de la misma que nos ayudaría en el desarrollo del curso. Por ello, en esta etapa nos sirvió toda la revisión bibliográfica que habíamos hecho hasta el momento sobre capacidades e incluso sobre competencias pero sin perder de vista el perfil de un maestro de primaria y la asignatura donde se iba a implementar: Didáctica General. Seleccionadas las capacidades, ahora se trataba de revisar las posibles clasificaciones sobre capacidades o competencias donde aparecieran esas capacidades y, analizar los elementos de contenidos o criterios que las componían. A partir de estas clasificaciones, seleccionamos las que eran más adecuadas para ser desarrollados desde la asignatura de Didáctica.

Autoanálisis, realizada una valoración sobre los diferentes elementos de contenido o criterios de valoración dentro de cada una de las capacidades. Había que tener en cuenta que el investigador se preocupan de que los criterios fueran adecuados para la asignatura de Didáctica General y que fuera posible evaluarlos. Con ello queremos decir que, en alguna capacidad como por ejemplo la comunicación, probablemente hubiéramos añadido otros elementos de contenido o criterios de valoración más variados pero teníamos que impedir introducirnos dentro de los contenidos específicos de otras asignaturas como ya hemos comentado. De esta forma, cuando en la clase, se introdujeron los temas relacionados con el uso de medios, siempre nos referíamos a los medios más tradicionales, populares y económicos como son el libro de texto, el cartel, el mural, la pizarra, el franelograma, la diapositiva, el retroproyector, etc., ya que éstos no se trabajan desde ninguna materia dejando al margen otros medios o recursos más actuales (como el ordenador con toda sus aplicaciones, el vídeo, etc.) por estar

introducidos dentro del programa de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

En otros casos, nos ha sido de gran dificultad incluir en una determinada capacidad un elemento o criterios de evaluación como es el caso de “construcción de instrumentos de evaluación” o “construcción de instrumento de investigación”. En ambas situaciones, estos ítems podrían estar incluidos en la capacidad de diseño y, también, en la de evaluación e investigación respectivamente.

Por otra parte, generalmente cuando hablamos de instrumento de evaluación, estos mismos se convierten en instrumentos de investigación. Por ello, en ocasiones decíamos que se hacía muy difícil la asignación de criterios a una u otra capacidad

En todo caso, en esta fase nuestro objetivo era tener muy claro no sólo las capacidades y sus respectivos criterios de evaluación sino también, poseer una argumentación fundamentada y precisa de cada uno de ellos ya que, en la siguiente fase tendríamos que reunirnos con los expertos y tomar decisiones respecto a la escala.

Aplicación del cuestionario piloto a una grupo de alumnos. Pasamos el cuestionario a un grupo de alumnos para detectar los posibles problemas que surgían en la aplicación: incomprensión, dudas, etc.

Validación por un equipo de expertos. Nos reunimos con un grupo de expertos que en este caso, era el mismo grupo que hemos comentado en el diseño del protocolo de la carpeta. Estas profesoras debían de validar las dimensiones y elementos de contenido del mismo. Se realizó a partir de los siguientes criterios:

- Univocidad del ítem en el sentido de valorar, si creían que todos entenderían lo mismo en cada ítem. O bien, si se entendía el ítem o había que modificarlo
- Pertinencia del ítem con el objeto de estudio
- Grado de importancia, en algunos casos se valoró que el ítem no era lo suficientemente importante como para estar presente en la escala

La mayor parte de las sugerencias hacían referencia a consejos fundamentalmente sobre la expresión de los criterios. Esto nos ayudó a mejorar nuestra escala.

Construcción definitiva de la escala. Por último, se trataba de tener en cuenta las aportaciones de los jueces y de la aplicación a los alumnos, para eliminar aquellos ítems que no eran pertinentes y mejorar la redacción de otros. Definitivamente la escala quedó constituida por los siguientes elementos: *capacidades, criterios de evaluación, criterios de calificación, datos personales e instrucciones.*

En la construcción hemos seguido la propuesta de Cohen y Manion (1990), quienes recuerdan que para la efectividad de la elaboración será necesario atender de forma correcta a los elementos siguientes:

- Las respuestas deben responder a la información
- El lenguaje y la redacción debe posibilitar una única interpretación de la pregunta.
- Decidir el tipo de respuesta que vamos a proponer: cerrada, abierta, dicotómica, múltiple, etc.
- Establecer el orden de las preguntas atendiendo a algún criterio

4.4.2 DIMENSIONES, ELEMENTOS DE CONTENIDO Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La escala quedó constituida por los siguiente elementos: datos personales, las diferentes dimensiones o capacidades y sus respectivos elementos de contenido o criterios de evaluación y los criterios de calificación. Seguidamente explicaremos las dimensiones, y los elementos de contenido o criterios de calificación.

Como ya dijimos anteriormente, las dimensiones o capacidades de la escala ya estaban seleccionadas desde el principio del curso por el investigador, teniendo en cuenta la literatura científica sobre capacidades y competencias. El hecho de no ceñirnos exclusivamente al término capacidades, se deduce fácilmente después de leer el capítulo anterior: acercamiento entre ambos enfoques e incluso su uso indiscriminado de ambos términos como sinónimos, etc.

Por otra parte, también tenemos que comentar que la producción científica que hemos abordado es fundamentalmente en inglés, sobre todo si nos referimos a las capacidades. Estos temas han sido ampliamente abordados en el mundo anglosajón mientras que, en España su desarrollado ha sido más limitado.

Las Capacidades. La escala se compone de seis dimensiones que están constituidas por las diferentes capacidades que se intentaron desarrollar a lo largo del curso: *comunicar, reflexionar, trabajar con otros, diseñar, evaluar e investigar.*

A la hora de seleccionar las capacidades seguimos los siguiente criterios:

- Tener definida de forma clara las posibles características o elementos de cada una de ellas

- Que el conjunto total de las capacidades o dimensiones nos cubriera el conjunto total del desarrollo humano.
- Que fueran relevantes en la Educación Superior
- Que pudieran desarrollarse a partir de la asignatura de Didáctica General

Los elementos de contenido. El segundo paso en la elaboración de la escala era seleccionar y definir un conjunto de elementos de contenido o criterios de evaluación ya que, éstos iban a medir cada dimensión o capacidad de forma individual. Para ello era importante cuidar la redacción de los ítems asegurándonos que cada uno de los mismos apareciera una sola vez en cada dimensión.

Las distintas capacidades están compuestas por un número irregular de criterios así vemos como la capacidad de *Comunicar* está constituida por tres criterios o elementos de contenido, la de *Reflexionar* por ocho, la de *Investigar* por cinco, la de *Trabajar con otros* por cinco, la de *Diseñar* por dos y la de *Evaluar* por 6.

Los ítems surgieron de la revisión bibliográfica así como del juicio de una serie de expertos que aportaron sugerencias sobre si había alguno que no estaba bien expresado o no estuviera bien definido. También podían añadir valoraciones sobre la validez de los elementos y su clasificación en cada una de las capacidades o dimensiones de la escala para así reafirmar la validez de contenido del instrumento.

Previamente a estos jueces se les había presentado cuáles eran las capacidades de la escala y la descripción de estas.

Finalmente quedaron conformados 29 elementos de contenido que se constituyeron de forma irregular entre las seis capacidades de manera, que no todos tenían el mismo número de ítems.

Después se llevaron a cabo las correcciones oportunas y luego sometimos la escala a los análisis de fiabilidad que más adelante analizaremos.

Los criterios de calificación. Nos referimos a los indicadores de medida de la escala. Cada una de los elementos de contenido de la escala tenía cinco opciones de respuestas que indicaban el grado de acuerdo o desacuerdo que los alumnos valoraban respecto al desarrollo de sus propias capacidades al finalizar el curso (cuadro nº 31). Estas respuestas vienen representadas en el cuestionario de la siguiente forma.

- Completamente en desacuerdo
- Moderadamente en desacuerdo
- Estas indeciso
- Moderadamente de acuerdo
- Completamente de acuerdo

Cuadro nº 31. Criterios de calificación

Cada una de las seis capacidades está constituida por una serie de criterios de evaluación que están formulados con un verbo en forma sustantiva, siempre de manera afirmativa. En total la escala está compuesta por 29 criterios de evaluación que el alumno tenía que valorar para determinar las capacidades que había desarrollado en esos criterios estimando el grado de acuerdo o desacuerdo

A continuación, presentaremos la escala en el cuadro nº 32 donde apreciaremos en filas sombreadas las capacidades que mide la escala y los criterios de calificación, mientras que los elementos de contenido de cada una de las capacidades están en filas sin ningún color determinado.

CAPACIDADES	1	2	3	4	5
Comunicar					
Selección, estructuración y presentación adecuada de información oral					
Selección, estructuración y presentación adecuada de información escrita					
Selección y uso de medios para comunicarse					
Reflexionar					
Resumen de información					
Valoración crítica de información					
Confrontación de información					
Identificación de información					
Análisis de información					
Descripción de información					
Clasificación de información					
Justificación de información					
Investigar					
Utilización de instrumentos de investigación					
Construcción de instrumentos de investigación					
Identificación de las fases y elementos de una investigación					
Realización de investigaciones sencillas					
Valoración de la importancia del maestro como investigador					
Trabajo con otros					
Adopción de una solución propuesta por otros					
Demostración de flexibilidad					
Desarrollo de relaciones positivas					
Participación en el desarrollo del trabajo					
Respeto al trabajo de otro					
Diseñar					
Estructuración y diseño de una investigación sencilla					
Estructuración y diseño de una unidad didáctica					
Evaluar					
Establecimiento de un punto de vista personal al evaluar					
Utilización de instrumentos de evaluación					
Construcción de instrumentos de evaluación					
Autoevaluación					
Evaluación de compañeros					
Elaboración de propuestas de evaluación					
Clave: 5: Completamente de acuerdo 4: Moderadamente de acuerdo 3: Estas indeciso 2: Moderadamente en desacuerdo 1: Completamente en desacuerdo					

Cuadro nº 32 Escala de Evaluación de Capacidades

4.4.3. FIABILIDAD DE LA ESCALA

En este caso seguimos el mismo procedimiento que en la validación del EDEC es decir, utilizamos el coeficiente de " α " de *Crombach* para determinar la fiabilidad o consistencia del instrumento.

La escala fue administrada a 36 alumnos de la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria en Junio de 2000.

El cuestionario estaba compuesto de veintinueve ítems y de 6 dimensiones o categorías correspondiente a cada una de las capacidades que se han promovido a lo largo del curso. Por lo tanto, el siguiente paso era determinar los ítems que debían ser eliminados para así mejorar la consistencia interna y validez del instrumento. En definitiva, lo que se suele denominar análisis de los ítems.

En la tabla nº15 aparecen recogidos los valores del *Coefficiente de Crombach* para cada uno de los ítems de la escala si éste es eliminado. En ella se observa que ninguno de los valores presenta una correlación baja. Las correlaciones oscilan entre 0,8519 (ítem 29) y 0,9723 (ítem 20) que es el valor más alto. El resultado del coeficiente de " α " fue de 0,9954.

Como puede apreciarse el grado de consistencia interna es elevado, en consecuencia, no es necesario eliminar o rectificar ningún ítem del cuestionario, constatándose su fiabilidad o consistencia.

4.4.4. VALIDEZ DE LA ESCALA

Para desarrollar la validez de constructo, hemos seguido los mismos procedimientos realizados en el protocolo de la carpeta (Klenoswski, 2002). Con respecto a la validación de la recogida de la información en la construcción de la escala, hemos seguido las recomendaciones de Ketele y Roegiers (2000).

Ítems	"α" de Crombach si el ítem es eliminado
V1	0,9952
V2	0,9952
V3	0,9951
V4	0,9952
V5	0,9952
V6	0,9952
V7	0,9953
V8	0,9952
V9	0,9952
V10	0,9952
V11	0,9952
V12	0,9953
V13	0,9953
V14	0,9952
V15	0,9953
V16	0,9955
V17	0,9952
V18	0,9953
V19	0,9951
V20	0,9951
V21	0,9951
V22	0,9953
V23	0,9951
V24	0,9953
V25	0,9951
V26	0,9952
V27	0,9952
V28	0,9952
V29	0,9955

Tabla nº15. Valores del Coeficiente de Crombach

Además de estos procedimientos previos, para determinar la validación del instrumento y verificar su validez interna, hemos seguido los mismos pasos que en la validación del EDEC es decir, hemos realizado un análisis factorial. Teniendo en cuenta que el instrumento fue contestado por 36 alumnos, entendemos que el proceso de validación que hemos seguido, supone una aproximación a la validez del mismo. En el futuro tenemos intención de seguir estudiando y mejorando el instrumento.

A la hora de realizar el análisis factorial, aplicamos en primer lugar la extracción de factores, seleccionando seis factores, para comprobar si había relación entre las seis dimensiones de la escala. Luego rotamos la matriz de correlaciones mediante el procedimiento Varimax. En este caso, en un primer momento el punto de corte fue el 0,50 como criterio de aceptación de los ítems para su inclusión en cada factor. Sin embargo, más tarde consideramos modificar éste criterio para no dejar excluidos tres de los ítems de la escala.

Una vez aplicada la normalización Varimax, la matriz de componentes rotados quedo constituida como aparece en la tabla nº 16 .

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
C11	,792	,106	,191	1,432E-02	-,113	,183
C10	,772	,191	-,148	,237	-,9571E-02	,143
C6	,711	4,947E-02	,322	,199	-,7,185E-02	-,248
C19	,685	-9,004E-02	,207	-9,456E-02	,107	-,211
C8	,565	,476	8,237E-02	-1,501E-02	8,342E-02	,156
C5	,513	,290	-2,966E-02	-,185	,157	6,035E-02
C2	,413	,156	,326	1,514E-02	-,367	,350
C25	,218	,676	,199	4,823E-02	4,926E-02	,323
C29	4,197E-02	,671	,138	4,676E-02	,509	-,159
C13	9,635E-03	,667	-4,743E-03	,296	,115	2,576E-02
C23	,474	,649	,164	-1,870E-02	1,149E-02	,192
C26	,155	,604	,517	6,397E-02	-,115	1,957E-02
C28	9,854E-02	,569	-,9,301E-02	4,497E-02	-,167	1,935E-02
C27	8,667E-03	,502	9,463E-02	,122	-2,777E-02	-,186
C1	,119	-4,153E-02	,771	-2,621E-02	-6,769E-03	-2,258E-02
C3	,243	,202	,610	-,152	,280	,272
C4	8,412E-03	6,398E-02	,598	,291	-8,289E-02	7,857E-02
C9	,500	7,044E-02	,536	,101	,195	,173
C7	,372	,308	,503	-7,321E-02	-,290	-,202
C15	8,249E-02	,102	1,804E-02	,813	7,340E-02	,115
C12	-,258	,325	3,665E-02	,735	4,228E-02	-1,131E-02
C22	,317	4,991E-02	,147	,714	-,189	-,176
C21	-6,123E-02	-1,336E-02	3,563E-02	2,646E-02	,748	-7,270E-02
C20	,305	-,262	-,258	-,281	,664	,207
C16	-2,047E-02	,150	,106	7,319E-02	,551	,369
C17	3,904E-02	-3,786E-02	5,307E-02	-8,411E-02	,153	,762
C14	3,242E-02	,486	,125	,189	-,260	,488
C18	,428	-,388	-3,698E-03	-2,462E-02	-,112	,488
C24	-,174	,191	,320	,198	,133	,326

Tabla n°16. Matriz de componentes rotados de la escala

El factor I se corresponde con la dimensión que hemos denominado "Comunicar" de la EEC y quedó constituido por los ítems 1, 3, 4, 7 y 9. En este caso, observamos que de los tres ítems que contiene

esta dimensión, aparecen dos (1 y 2). Los ítems 4, 7 y 9 no se corresponden con la clasificación original.

ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
1	Selección, estructuración y presentación adecuada de la información oral	,771
3	Selección y uso de medios para comunicarse	,610
4	Resumen de información	,598
7	Identificación de información	,536
9	Descripción de información	,503

Tabla nº 17. Factor I de la Escala de Evaluación de Capacidades

El factor II hace referencia a la dimensión que hemos denominado "Reflexionar" de la EEC y quedó constituida por los ítems 2, 5, 6, 8, 10, 11 y 19. De ellos sólo el ítem 2 y el 19 no se relacionan con dicha dimensión.

ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
2	Selección, estructuración y presentación adecuada de la información escrita	,413
5	Valoración crítica de la información	,513
6	Confrontación de información	,711
8	Análisis de información	,565
10	Clasificación de información	,772
11	Justificación de la información	,792
19	Desarrollo de relaciones positivas	,685

Tabla nº 18. Factor II de la Escala de Evaluación de Capacidades

El factor III se relaciona con la dimensión que hemos denominado "Investigar" de la EEC y quedó constituida por los ítems 12, 15 y 22. En este caso sólo el ítem 22 no se corresponde con dicha dimensión.

ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
12	Utilización de instrumentos de investigación	,735
15	Realización de investigaciones sencillas	,813
22	Estructuración y diseño de una investigación sencilla	,714

Tabla nº 19. Factor III de la Escala de Evaluación de Capacidades

El factor IV se refiere a la dimensión que hemos denominado “Trabajar con otros” de la EEC y quedo constituida por los siguientes ítems 16, 20 y 21. De ellos no se corresponde con dicha dimensión el ítem 16.

ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
16	Valoración de la importancia del maestro como investigador	,551
20	Participación en el desarrollo del trabajo	,664
21	Respeto al trabajo de otro	,748

Tabla nº 20. Factor IV de la Escala de Evaluación de Capacidades

El factor V se refiere a la dimensión que hemos denominado “Diseñar” de la EEC y quedó constituida por los siguientes ítems 14, 17, 18 y 24. En este caso vemos que ninguno de los ítems se relaciona con la dicha dimensión. El ítem 24 quedaría fuera de la agrupación al estar por debajo de 0,4.

ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
14	Identificación de las fases y elementos de una investigación	,488
17	Adopción de una solución propuesta por otros	,762
18	Demostración de flexibilidad	,488
24	Establecimiento de un punto de vista personal al evaluar	,326

Tabla nº 21. Factor V de la Escala de Evaluación de Capacidades

El factor VI se refiere a la dimensión que hemos denominado “Evaluar” y quedó constituida por los ítems 13, 23, 25, 26 , 27, 28 y 29. De ellos sólo el 13 y 23 no pertenecen a dicha dimensión.

ÍTEMS	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
13	Construcción de instrumentos de investigación	,667
23	Estructuración y diseño de una unidad didáctica	649
25	Utilización de instrumentos de evaluación	,676
26	Construcción de instrumentos de evaluación	604
27	Autoevaluación	,502
28	Evaluación de compañeros	,569
29	Elaboración de propuestas de evaluación	,671

Tabla nº 22. Factor VI de la Escala de Evaluación de Capacidades

Después de realizar el análisis factorial, observamos que la escala mantiene cierta estructura interna que coincide con la agrupación teórica inicial que hemos propuesto. De esta forma, hemos encontrado que la mayoría de los ítems de cada dimensión se relacionan con la agrupación original (a excepción de la dimensión o factor v). Por ello, pensamos que esta validación puede servir como punto inicial para la mejora de la escala pero, ésta en el futuro, deberá ser aplicada a una muestra representativa de alumnos y seguir estudiándose y perfeccionándose.

5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos a través de los distintos instrumentos fueron codificados, introducidos y analizados en el programa estadístico SPSS para *Windows* versión 11.0. Posteriormente, estos datos recibieron distintos análisis dependiendo de los objetivos propuestos.

5.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

Primeramente comentaremos los estudios estadísticos ejecutados para comprobar la fiabilidad del Inventario de *Evaluación de Enseñanza de Clase* y la *Escala de Evaluación de Capacidades*. Para calcular la fiabilidad o consistencia interna hemos utilizado el Coeficiente *Alfa* de

Crombach, que suele utilizarse en las escalas donde las respuestas tienen dos o más valores. Hallamos la fiabilidad del instrumento usando la opción “Escalas” del menú del SPSS11.00 y en concreto seleccionamos el procedimiento “Análisis de la fiabilidad”.

En ambos instrumentos, se realizó la validez mediante un análisis factorial realizado mediante el programa estadístico SPSS Versión 11.0.

5.2. ANÁLISIS DE LA CONCORDANCIA ENTRE LOS JUECES

Para calcular la concordancia en la valoración de los jueces se utilizó la ANOVA. Esta prueba genera un análisis de varianza de un factor para una variable dependiente cuantitativa respecto de una única variable de factor (la variable independiente). Se utiliza para contrastar las hipótesis en que varias medias son iguales. Concretamente la *Prueba T de Muestras Relacionadas* se suele utilizar cuando la muestra es pequeña.

En la realización del contraste de medias de los jueces se utilizó la *Prueba T de ANOVA* de un factor dentro de la opción del submenú *Comparar medias* que, a su vez, está contenido dentro de la opción “Analizar” del menú del SPSS.

La aceptación o rechazo de las hipótesis se realizaron teniendo en cuenta los niveles de aplicación del 0.05.

5.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS EN LA DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Se hizo un estudio descriptivo de los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos, *Cuestionario Demográfico de los Alumnos* (CDE), *EDEC*, *el Protocolo de la Carpeta* y *la Escala de Evaluación de*

Capacidades aunque como veremos a continuación el análisis no fue idéntico en todos los casos.

En el CDE se realizó un análisis descriptivo para conocer las características de la muestra a través del recuento de los datos. Este análisis se llevó a cabo en todos los sujetos que componían la muestra analizando en cada una de las variables del cuestionario mediante el programa de análisis estadísticos SPSS 11.00 seleccionando en el menú la opción *Analizar y Tablas personalizadas* y el procedimiento *Tablas de frecuencias*.

En el EDEC en su primera y segunda aplicación así como en la escala de evaluación de capacidades se realizó el análisis descriptivo calculando el porcentaje de los datos eligiendo en el menú del SPSS versión 11.00 la opción *Analizar y Tablas personalizadas* y el procedimiento *Tablas de frecuencias*.

El análisis descriptivo realizado en el protocolo de la carpeta fue el promedio de las puntuaciones obtenidas mediante el menú del SPSS la opción *Analizar* y el procedimiento *Tablas personalizadas y Tablas básicas*.

5.4 ANALISIS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS EN EL CONTRASTE DE HIPÓTESIS

En el cálculo del contraste de hipótesis hemos utilizado la *Prueba U de Mann-Whitney* para dos muestras independientes que es el equivalente no paramétrico de la *Prueba T*.

Para el contraste de hipótesis hemos utilizado la opción *Analizar* del menú *Pruebas no paramétricas* y dentro de estas hemos seleccionado la *U de Mann-Whitney* dentro del submenú *2 muestras independientes*. La

aceptación o rechazo de las hipótesis se realizaron teniendo en cuenta los niveles de aplicación del 0.05.

En aquellos casos en que hemos intentado comparar la distribución de dos variables relacionadas hemos empleado la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. Concretamente se ha usado para comparar las variables del EDEC en su primera y segunda aplicación y para confrontar los resultados de las capacidades alcanzadas en la carpeta a través del protocolo de evaluación y de la Escala de Evaluación de Capacidades.

Para el contraste de hipótesis de muestras relacionadas hemos elegido del menú del SPSS versión 11.00 la opción *Analizar y Pruebas no paramétricas* y dentro de estas hemos seleccionado la *Prueba de Wilcoxon* dentro del procedimiento de *2 muestras relacionadas*. La aceptación o rechazo de las hipótesis se realizaron teniendo en cuenta los niveles de aplicación del 0.05.

CAPÍTULO III.

RESULTADOS

1. Discusión de los hallazgos descriptivos de la evaluación de capacidades a través de la carpeta en educación superior
 - 1.1. Descripción de las concepciones de la evaluación de la enseñanza de clase antes y después de la introducción de la carpeta
 - 1.2. Descripción de la evaluación de las capacidades de las actividades de la carpeta
 - 1.3. Descripción de la evaluación de las capacidades de los alumnos a través de la Escala de Evaluación de Capacidades
 - 1.4. Resumen de los hallazgos descriptivos
2. Discusión de los hallazgos de contraste de hipótesis de la evaluación de capacidades de los alumnos
 - 2.1. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del EDEC antes de la innovación
 - 2.2. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del EDEC después de la innovación
 - 2.3. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del EDEC antes y después de la innovación
 - 2.4. Diferencias de los alumnos en las dimensiones del Protocolo de la Carpeta
 - 2.5. Diferencias de los alumnos en las dimensiones de la Escala de Evaluación de Capacidades
 - 2.6. Diferencias de los alumnos entre las dimensiones del Protocolo de la Carpeta y las de la Escala de Evaluación de Capacidades
3. Conclusiones
4. Implicaciones
 - 4.1. Implicaciones políticas
 - 4.2. Implicaciones profesionales
 - 4.3. Implicaciones sociales
 - 4.4. Implicaciones curriculares
 - 4.5. Implicaciones educativas
 - 4.6. Implicaciones formativas
5. Limitaciones

CAPÍTULO III RESULTADOS

La utilización de los diferentes instrumentos de investigación descritos y el análisis que se les aplicó ha generado una serie de hallazgos. En este capítulo los iremos describiendo siguiendo un criterio clasificador. En un primer momento, proporcionaremos toda la información disponible en torno a los hallazgos descriptivos de los diferentes instrumentos. A continuación describiremos los hallazgos encontrados al contrastar las hipótesis formuladas en la investigación. Después abordaremos las conclusiones que se desprenden de estos hallazgos. Posteriormente nos introduciremos en las implicaciones que el contenido de este estudio puede llegar a tener en el futuro. Estas implicaciones se analizan desde diversos ámbitos. Por último, como todo trabajo de investigación tiene sus limitaciones, dedicamos un apartado a tal fin, donde se incluyen las limitaciones que surgieron a lo largo del proceso de investigación.

1. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS DESCRIPTIVOS DE LA EVALUACIÓN DE CAPACIDADES A TRAVÉS DE LA CARPETA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A continuación vamos a describir los hallazgos obtenidos en la evaluación de las capacidades a través de la carpeta en Educación Superior a partir de los distintos instrumentos utilizados en la investigación. En la descripción de cada uno de los instrumentos aparecerá una tabla que expresará todos los resultados obtenidos en dicho instrumento y un gráfico para facilitar la tarea de interpretación.

Primeramente aparecerán los hallazgos respecto a la Evaluación de la Enseñanza de Clase en la primera aplicación es decir antes de introducir la innovación de la carpeta y, después, en la segunda aplicación o sea después de utilizar como innovación la carpeta en el aula. Este inventario está compuesto de quince dimensiones donde cada una de ellas está constituida por dos ítems.

En ambas aplicaciones se señalarán fundamentalmente los valores de aquellos ítems que se han concentrado en puntuaciones por encima del 80% y del 20% y que, por lo tanto, podemos considerar que han contribuido a camuflar las medias en dicha dimensión.

1.1. DESCRIPCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CLASE ANTES Y DESPUÉS DE LA INTRODUCCIÓN DE LA CARPETA

En el EDEC antes de la aplicación de la carpeta podemos decir que, en general, las puntuaciones en la mayor parte de los ítems están distribuidas entre respuestas que están entre las categorías (ver tabla nº 23): *de lo hace a menudo, lo hace de vez en cuando, lo hace cuando se necesita, no lo ha hecho todavía y me gustaría que lo hiciera, a excepción*

		Lo hace a menudo	lo hace de vez en cuando	lo hace cuando se necesita	no lo ha hecho todavía	me gustaría que lo hiciera
E1	%	19,4	55,6	22,2	0,0	2,8
E2	%	36,1	19,4	30,6	5,6	8,3
E3	%	48,6	45,9	5,4	0,0	0,0
E4	%	51,4	29,7	16,2	2,7	0,0
E5	%	32,4	27,0	16,2	5,4	18,9
E6	%	8,6	8,6	42,9	25,7	14,3
E7	%	83,8	2,7	13,5	0,0	0,0
E8	%	2,9	31,4	25,7	31,4	8,6
E9	%	11,1	36,1	22,2	13,9	16,7
E10	%	17,1	31,4	17,1	14,3	20,0
E11	%	56,8	18,9	2,7	8,1	13,5
E12	%	67,6	16,2	13,5	0,0	2,7
E13	%	20,0	14,3	42,9	17,1	5,7
E14	%	8,1	35,1	40,5	8,1	8,1
E15	%	21,6	45,9	21,6	5,4	5,4
E16	%	29,7	27,0	35,1	2,7	5,4
E17	%	29,7	35,1	13,5	0,0	21,6
E18	%	13,5	45,9	27,0	0,0	13,5
E19	%	24,3	29,7	21,6	2,7	21,6
E20	%	8,1	27,0	27,0	8,1	29,7
E21	%	32,4	18,9	16,2	18,9	13,5
E22	%	13,9	38,9	8,3	22,2	16,7
E23	%	5,7	17,1	28,6	17,1	31,4
E24	%	2,8	11,1	8,3	58,3	19,4
E25	%	16,2	10,8	10,8	29,7	32,4
E26	%	8,8	0,0	14,7	38,2	32,4
E27	%	2,8	27,8	11,1	41,7	16,7
E28	%	2,8	11,1	11,1	55,6	16,7
E29	%	11,4	14,3	20,0	25,7	28,6
E30	%	0,0	0,0	2,9	60,0	37,1

Tabla nº 23. Frecuencias de los ítems del EDEC antes de la aplicación de la carpeta

de algunos ítems que mayoritariamente se presentan en una de estas respuestas (como por ejemplo los ítems: e4, e7, e11 o el ítem e12 que se sitúan en la respuesta *lo hace muy a menudo*) o bien en otros casos, las puntuaciones están distribuidas en menos respuestas (como por ejemplo los ítems: e3, e7, e12, etc. cuyas respuestas van desde *lo hace muy a menudo*, *lo hace de vez en cuando* y *lo hace cuando se necesita*).

Si nos fijamos en los valores denominados agujas es decir aquellos que dentro de un mismo ítem están aproximadamente por debajo del 20% o por encima del 80%, señalaremos el ítem e7 cuyas respuestas están situadas con un 83,8% en *lo hace muy a menudo*, *lo hace de vez en cuando* con un 2,7% y un 13,5% en *lo hace cuando se necesita*. Por lo que pensamos que estos valores son muy extremos y están ayudando a camuflar un valor medio en la dimensión *Ciencia* (gráfico nº 5). Algo parecido, aunque no tan señalado, ocurre con el ítem e12 con puntuaciones de 67,6% en *lo hace muy a menudo*, el 16,2% *lo hace de vez en cuando* y 13,5% *lo hace cuando se necesita* y un 2,7% *me gustaría que lo hiciera*. Por ello este ítem está ayudando a generar un valor medio en la dimensión *Igualdad de oportunidades*.

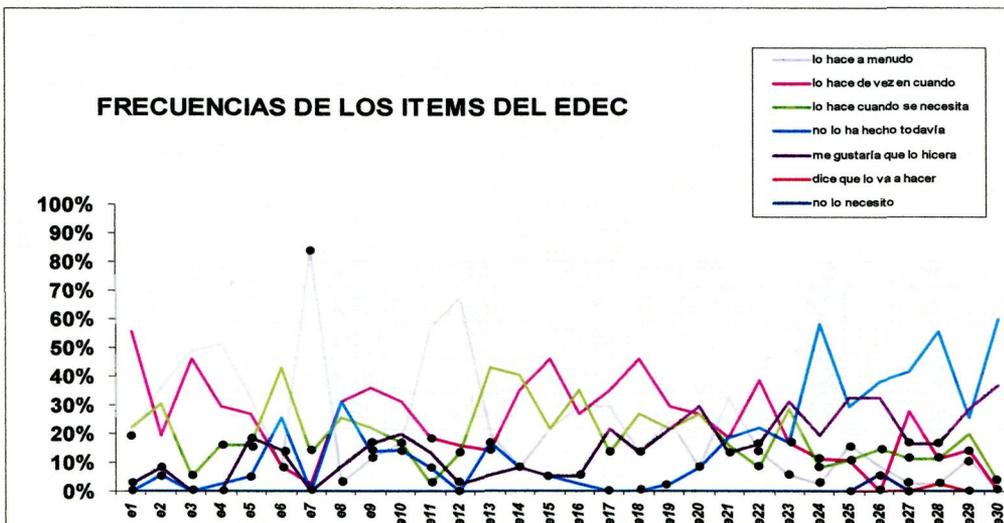


Gráfico nº 5. Frecuencias de los ítems del EDEC

Con respecto al EDEC después de la aplicación de la carpeta podemos apreciar que, a pesar de estar las puntuaciones generalmente distribuidas en varias respuestas como en el caso anterior, éstas han incrementado, por regla general, su valor en la respuesta *lo hace a menudo* (tabla nº 24).

En este caso, sorprende el ítem d1 que es respondido unánimemente por toda la clase *no lo ha hecho todavía*. Esto va a hacer que la dimensión *Cómo se aprende* esté muy ponderada por este valor. También vemos cómo se han producido valores extremos en los ítems d3 y d4 cuya puntuación está comprendida entre: *lo hace muy a menudo* con un 72,5% y 70% respectivamente, *lo hace de vez en cuando* con un 25% y un 15% y *lo hace cuando se necesitaron* con un 2,5% y un 15%. Por ello pensamos que esta dimensión *Diferencias individuales* ha camuflado un valor medio como consecuencia de estos valores extremos.

Otros valores extremos se han encontrado en la dimensión *Igualdad de oportunidades* cuyos ítems d11 y d12 han sido contestados con respuestas que se sitúan entre *lo hace muy a menudo* con un 86,5% y 80% respectivamente, *lo hace de vez en cuando* 2,7% y 5%, *lo hace cuando se necesita* 10,8% y 7,5% y en el ítem 12 *no lo ha hecho todavía* con un 7,5% (gráfico nº 6).

1.2. DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES DE LAS ACTIVIDADES DE LA CARPETA

Las capacidades de los alumnos se ha evaluado a partir de dos instrumentos: la carpeta y la escala de evaluación de capacidades. En las páginas siguientes introduciremos los hallazgos de la evaluación de las capacidades de la carpeta la cual, como hemos expuesto, fue evaluada de forma externa por cuatro juezas después de haber seguido un proceso metodológico mediante el cual homogeneizaron sus juicios respecto a la evaluación de capacidades de las actividades de la carpeta.

		lo hace a menudo	lo hace de vez en cuando	hace cuando se necesita	no lo ha hecho todavía	me gustaría que lo hiciera
d1	%	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
d2	%	36,8	31,6	26,3	5,3	0,0
d3	%	72,5	25,0	2,5	0,0	0,0
d4	%	70,0	15,0	15,0	0,0	0,0
d5	%	32,5	37,5	27,5	0,0	2,5
d6	%	32,5	12,5	45,0	2,5	7,5
d7	%	32,5	30,0	32,5	0,0	5,0
d8	%	31,4	22,9	20,0	17,1	8,6
d9	%	46,2	25,6	23,1	0,0	5,1
d10	%	47,5	27,5	12,5	5,0	7,5
d11	%	86,5	2,7	10,8	0,0	0,0
d12	%	80,0	5,0	7,5	7,5	0,0
d13	%	19,4	41,7	33,3	0,0	5,6
d14	%	35,0	30,0	27,5	0,0	7,5
d15	%	82,5	10,0	5,0	0,0	2,5
d16	%	63,2	21,1	15,8	0,0	0,0
d17	%	39,5	34,2	13,2	0,0	13,2
d18	%	31,6	36,8	15,8	5,3	10,5
d19	%	65,0	25,0	5,0	2,5	2,5
d20	%	47,5	22,5	12,5	5,0	12,5
d21	%	37,9	10,3	20,7	27,6	3,4
d22	%	34,2	18,4	23,7	18,4	5,3
d23	%	30,6	19,4	22,2	8,3	19,4
d24	%	2,9	8,8	26,5	32,4	29,4
d25	%	33,3	8,3	22,2	30,6	5,6
d26	%	8,1	13,5	24,3	32,4	21,6
d27	%	18,4	15,8	5,3	47,4	13,2
d28	%	5,1	7,7	7,7	51,3	28,2
d29	%	20,5	12,8	33,3	17,9	15,4
d30	%	0,0	5,6	2,8	58,3	33,3

Tabla nº 24. Frecuencias de los ítems del EDEC después de la aplicación de la carpeta

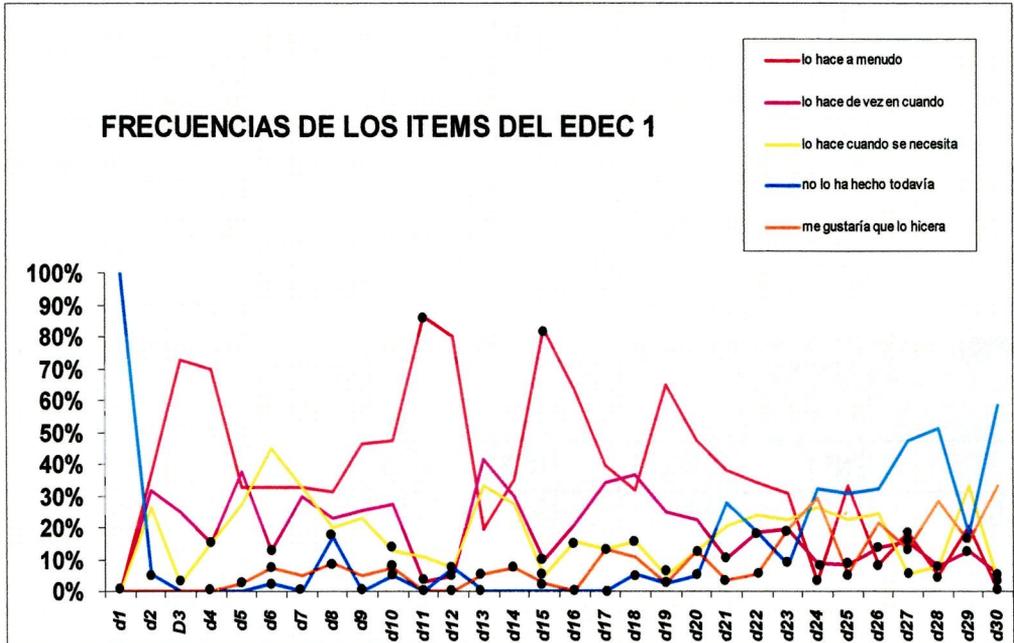


Gráfico n° 6. Frecuencias de los ítems del EDEC 1

Los datos aparecerán agrupados en función del tipo de actividad: trabajo del grupo-clase, trabajo en equipo y actividades individuales para simplificar la comprensión de los mismos. Por lo tanto, las actividades se han numerado siguiendo el criterio tipo de agrupamiento de los alumnos por eso aparecerán primero las del grupo-clase, luego las de equipo y por último las individuales.

La valoración aparecerá recogida en primer lugar en una tabla donde se muestra el promedio en la valoración de las juezas en cada una de las capacidades que promueve cada actividad que vendrá identificada con la inicial de la capacidad y con el número de la actividad. Más adelante se presentan los datos en un gráfico con la intención de facilitar la interpretación de los hallazgos.

A) Actividades del grupo-clase

Como mostraba el cuadro n° 19, este primer grupo está compuesto por tres actividades que promueven todas las capacidades

propuestas en el modelo a excepción de la actividad nº 1 que no desarrolla la capacidad de *Investigar*.

En este tipo de actividades resulta significativo que todas las puntuaciones medias están por encima del tres y en algunos casos alcanzan el cinco (tabla nº 25). Por lo tanto, los jueces opinan que se han desarrollado las capacidades de forma *suficiente* (3), *bastante* (4) o incluso *mucho* (5).

	Nº 1	Nº 2	Nº 3
C	3,75	4	3
R	4,33	3,50	3,50
T	5	3	3
D	4	4	3
E	4	4,5	3
I		5	3

Tabla nº 25. Puntuaciones medias de las actividades del grupo clase de la carpeta

Las capacidades con puntuaciones más altas como muestra el gráfico nº 7 corresponden al *Trabajar en equipo* de la actividad 1 y a la investigación de la actividad 2 que alcanzaron un valor de 5. Además también se aprecia que la actividad 1 y 2 han sido mejor valoradas ya que en ellas los valores, en general, giran en torno al 4 o por encima de éste. Mientras que, en la actividad 3 las puntuaciones se sitúan alrededor del tres. Por ello, decimos que los jueces opinan que las actividades del grupo-clase han desarrollado las capacidades del modelo de forma *suficiente*, *bastante*, o *mucho* y, en especial, han valorado mejor el *Juego de simulación* y el *Diseño de una escala de comunicación sencilla*.

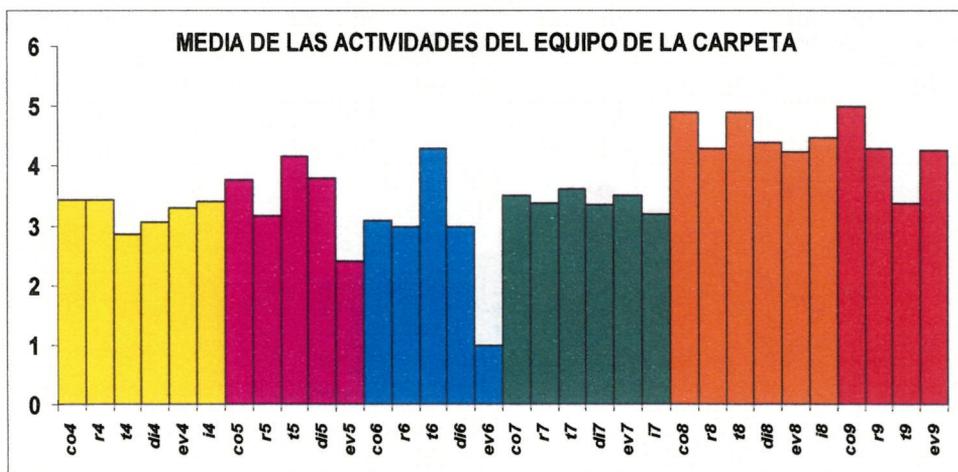


Gráfico nº 7. Media de las actividades del grupo clase de la carpeta

B) El trabajo en equipo

Las seis actividades que componen este grupo desarrollan las capacidades de *Comunicar*, *Reflexión*, *Trabajar en equipo* y *Evaluar*. Mientras que la capacidad de *Diseñar* se ha promovido en todas ellas a excepción de la actividad 9 y, la de *Investigar* se ha generado en las actividades 4, 7 y 8 (ver cuadro 20).

Las actividades del trabajo en equipo también han sido valoradas con puntuaciones altas por las juezas ya que estos, en general, han evaluado las capacidades con puntuaciones entre el 3 y el 5 (ver gráfico nº 8).

Un dato especialmente significativo, se observa en la tabla nº 26 donde la capacidad *Evaluar* de la actividad 6 ha sido calificada con un 1. Este parámetro tan bajo viene a significar que no se ha desarrollado nada (1) dicha capacidad. Pensamos que las juezas previamente incluyeron dicha capacidad en la actividad pero a la hora de evaluarla consideraron que no se daba en dicha actividad por lo que no la evaluaron. Esto no vuelve a ocurrir en ninguna de las siguientes capacidades de la carpeta.

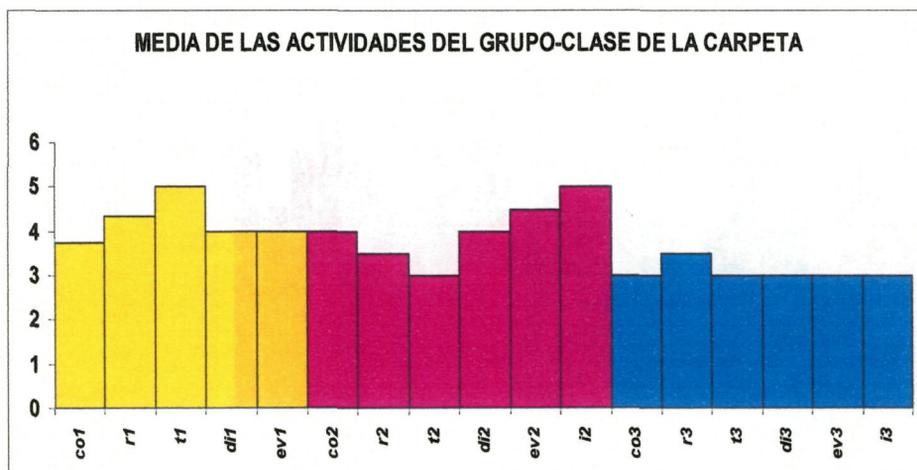


Gráfico nº 8. Media de las actividades del equipo de la carpeta

Por otra parte, el valor más elevado de este grupo de actividades lo ha obtenido la capacidad de *Comunicar* en la actividad nº 9 con una puntuación de 5.

En general como hemos apuntado estas actividades han sido valoradas con buenas puntuaciones por los jueces. Entre ellas queremos resaltar *diseño de una unidad didáctica* donde todas las capacidades han alcanzado puntuaciones entre el 4,3 y el 4,91. Esto nos indica que la unidad didáctica ha sido una herramienta apropiada para desarrollar todas las capacidades propuestas en la investigación ya que los jueces opinan que han desarrollado entre bastante y mucho. También queremos destacar la *autoevaluación de grupo* con valores entre el 3,38 y el 5. Por último, se aprecia que en el *diseño de una investigación sencilla* se han desarrollado todas las capacidades con puntuaciones que se encuentran en torno al 3, excepto la capacidad de *Trabajar en equipo* que obtiene un valor de 2,86.

Nº	4	5	6	7	8	9
C	3,43	3,77	3,1	3,5	4,9	5
R	3,42	3,17	3	3,37	4,3	4,31
T	2,86	4,17	4,29	3,62	4,91	3,38
D	3,07	3,8	3	3,35	4,39	
E	3,29	2,4	1	3,51	4,24	4,26
I	3,40			3,19	4,49	

Tabla nº 26. Puntuaciones medias de las actividades de equipo individuales de la carpeta

C) Trabajo individual

Como es obvio este tipo de actividades no desarrolla la capacidad de Trabajar en grupo, tampoco se promueve en ellas la capacidad de Diseñar (ver cuadro nº 21).

En este grupo de actividades, como se observa en el gráfico nº 9, hemos hallado mayores diferencias en cuanto a las calificaciones obtenidas ya que, como muestra la tabla casi de forma lineal, podríamos decir que en las primeras (10, 11, 12, 13, 14 e incluso en la 18) han obtenido valores altos (entre el 2,95 y el 5) y en algunas actividades intermedias (15 y 17) los valores son altos y bajos (entre el 2 y el 4) y en las dos últimas, las puntuaciones han sido bajas (entre el 2,12 y 2,74).

En general, también se aprecia que ninguna capacidad ha obtenido un promedio de 5 como ha ocurrido en las anteriores (ver tabla nº 27). Las capacidades más altas en este grupo de actividades han sido *Comunicar* en la actividad 12 (4,29) y 17 (4,46), *Evaluar* en la actividad 12 (4,31) y 17 (4,02) e *Investigar* en las actividades 12, 13, 14 y 15 con un 4 de puntuación promedio.

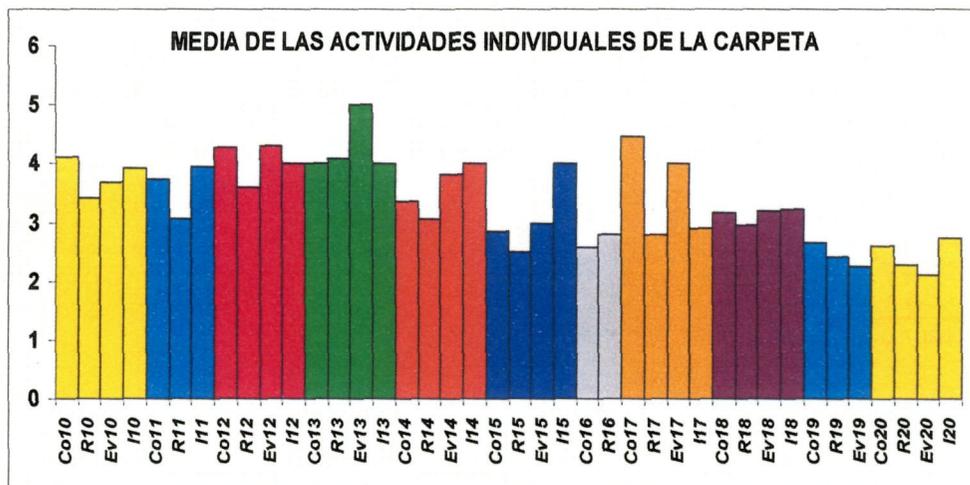


Gráfico nº 9. Media de las actividades individuales de la carpeta

Nº	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
C	4,13	3,75	4,29	4	3,37	2,86	2,57	4,46	3,18	2,67	2,62
R	3,43	3,07	3,60	4,1	3,07	2,50	2,79	2,81	2,95	2,43	2,29
E	3,68	4,31	5	3,81	2,98			4,02	3,20	2,25	2,12
I	3,94	3,96	4	4	4	4		2,90	3,24		2,74

Tabla nº 27. Puntuaciones medias de las actividades individuales de la carpeta

Por lo tanto, las únicas actividades de esta carpeta que en su conjunto han desarrollado poco las capacidades son *la Identificación de las funciones de un maestro* y *la Valoración del maestro como investigador*. El resto de las actividades han generado capacidades entre un 3 (suficiente) a 4,46 (bastante).

Este dato nos parece un resultado interesante que más adelante reflexionaremos sobre las causas del mismo.

1.3. DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES

En este caso, al igual que en los datos descriptivos del EDEC nos centraremos en los valores de aquellos ítems que están por encima de 80% o por debajo del 20% y que de alguna forma están camuflando la media de esa dimensión.

Los alumnos han valorado mayoritariamente el aprendizaje de todas las capacidades en la escala con valores entre el 4 (*moderadamente de acuerdo*) y 5 (*completamente de acuerdo*). Entre estos dos valores el más seleccionado ha sido el 4.

En la tabla nº 28 se aprecian los valores medios de cada una de las capacidades según las valoraciones de los alumnos. Por lo tanto, los estudiantes piensan que han desarrollado moderadamente las capacidades a lo largo del curso.

CAPACIDADES	MEDIA
Comunicar	4,27
Reflexionar	4,23
Trabajar con otros	4,69
Diseñar	4,35
Evaluar	4,29
Investigar	4,24

Tabla nº 28. Puntuaciones medias de las Capacidades en la Escala de Evaluación de Capacidades

Sin embargo, nosotros queremos resaltar las frecuencias de aquellos ítems que de forma significativa están por encima del 80% o por debajo del 20% (ver gráfico nº 10) porque pueden distorsionar al lector, al camuflar con valores medios la dimensión a la que pertenecen.

De esta forma, observamos en la tabla nº 29 como el ítem 7 dentro de la capacidad de *Reflexionar*, nos dice que el 27% de los alumnos esta *indeciso* frente al 25% que está totalmente de acuerdo o el 47% que está *moderadamente de acuerdo*.

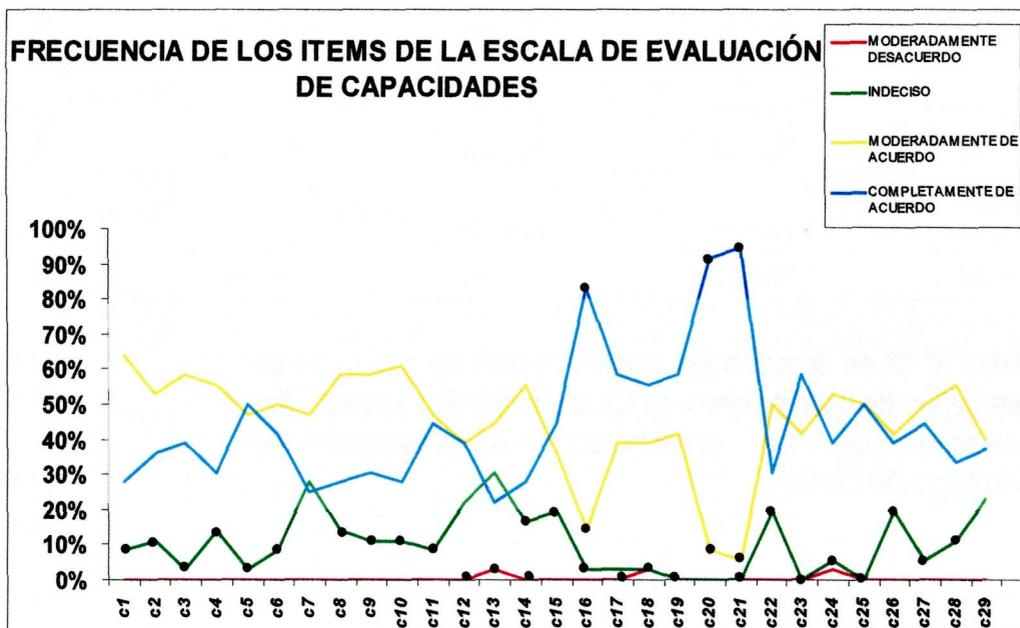


Gráfico nº 10. Frecuencia de los ítems de la escala de evaluación de capacidades

Algo parecido ocurre con el ítem 13 perteneciente a la capacidad de *Investigar* donde el 33,6% de los alumnos están *indecisos* respecto al desarrollo de capacidades frente al 22,2% que está *totalmente de acuerdo* y el 44,4% que esta *moderadamente de acuerdo*. También en esta capacidad resulta significativo el ítem 16 donde la mayoría de los estudiantes (82,9%) valoran que están *totalmente de acuerdo* con el desarrollo de esa capacidad.

		moderadamente desacuerdo	Indeciso	moderadamente de acuerdo	completamente de acuerdo
C1	%		8,3	63,9	27,8
C2	%		11,1	52,8	36,1
C3	%		2,8	58,3	38,9
C4	%		13,9	55,6	30,6
C5	%		2,8	47,2	50,0
C6	%		8,3	50,0	41,7
C7	%		27,8	47,2	25,0
C8	%		13,9	58,3	27,8
C9	%		11,1	58,3	30,6
C10	%		11,1	61,1	27,8
C11	%		8,3	47,2	44,4
C12	%		22,2	38,9	38,9
C13	%	2,8	30,6	44,4	22,2
C14	%		16,7	55,6	27,8
C15	%		19,4	36,1	44,4
C16	%		2,9	14,3	82,9
C17	%		2,8	38,9	58,3
C18	%	2,8	2,8	38,9	55,6
C19	%			41,7	58,3
C20	%			8,3	91,7
C21	%			5,6	94,4
C22	%		19,4	50,0	30,6
C23	%			41,7	58,3
C24	%	2,8	5,6	52,8	38,9
C25	%			50,0	50,0
C26	%		19,4	41,7	38,9
C27	%		5,6	50,0	44,4
C28	%		11,1	55,6	33,3
C29	%		22,9	40,0	37,1

Tabla 29. Frecuencia de los ítems de la escala de evaluación de capacidades

Por otro lado, nos parece muy destacado que en la capacidad de *Trabajar en equipo* la mayor parte de los alumnos piensan que a lo largo del curso han desarrollado completamente esa capacidad. Entre ellos queremos destacar el ítem 20 con un 91,7 % y el 21 con el 94,4%.

1.4. RESUMEN DE LOS HALLAZGOS DESCRIPTIVOS

Como resumen a las páginas anteriores, hemos comprobado, de forma notoria, que al introducir la carpeta, los alumnos han mejorado sus concepciones sobre la Evaluación de la Enseñanza de Clase. Esto nos parece un dato importante en esta investigación pues nos está señalando que la opinión de los alumnos respecto a diferentes dimensiones relacionadas con la enseñanza mejoran cuando se ha introducido la innovación de la carpeta para la evaluación de las capacidades. Este hecho nos indica que los alumnos valoran como positiva la experiencia de haber desarrollado la carpeta puesto que mediante ésta han mejorado sus percepciones sobre la enseñanza.

El siguiente hallazgo también nos resulta de especial interés ya que hemos concluido que, en líneas generales, un grupo de juezas han valorado positivamente las capacidades que los alumnos han desarrollado a lo largo del curso. Esto es importante, si reflexionamos sobre el proceso que se ha seguido ya que, este grupo ha consensuado primeramente, el tipo de capacidades, criterios de evaluación y de calificación y, en segundo lugar, sus percepciones en torno a la evaluación de los alumnos de las actividades de la carpeta. Por lo tanto, estiman que los alumnos han alcanzado aquellas capacidades establecidas previamente para la asignatura de Didáctica General en esta investigación. Vemos cómo esta estrategia de evaluación de capacidades a través de la carpeta, según el juicio de los juezas, ha sido totalmente positiva tanto en las actividades del grupo-clase como en las de equipo estimando su desarrollo como *suficiente, bastante o mucho*. En cuanto a las once actividades individuales, han valorado que siete se han

desarrollado *suficiente o bastante* y, solamente cuatro han sido valoradas como *poco* desarrolladas (aunque los valores están próximos al 3 es decir a *suficiente*).

Paralelamente, también los alumnos han evaluado de forma positiva la innovación ya que piensan que han aprendido las capacidades: *Comunicar, Reflexionar, Diseñar, Trabajar con otros, Evaluar e Investigar* en un grado que va de *moderado a completamente de acuerdo*.

Por último, y, de forma general, hemos encontrado diferencias entre ambos grupos (alumnos y juezas) puesto que los primeros, como quizá sea de esperar, se han valorado con mejores puntuaciones que los segundos.

2. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS DE CONTRASTE DE HIPÓTESIS DE LA EVALUACIÓN DE CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS

En esta investigación el contraste de hipótesis planteado se ha realizado utilizando diferentes análisis dependiendo de los objetivos.

Para el contraste de hipótesis en el estudio de las percepciones de los alumnos sobre la Evaluación de la Enseñanza de Clase antes (EDEC 1ª aplicación) y después (EDEC 2ª aplicación) de la innovación curricular de la carpeta respecto a las variables demográficas y seleccionadas (*edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras*), se ha utilizado el análisis de varianza de ANOVA *para un factor*, en concreto hemos usado la prueba *U de Mann-Whitney para muestras independientes*.

Esta prueba desarrolla un análisis de varianza de un factor para una variable dependiente cuantitativa respecto de una única variable de factor (la variable independiente).

La *prueba U de Mann-Whitney* también se ha usado para contrastar las hipótesis de las actividades individuales de la carpeta (de la nº11 a la nº 20) y para la Escala de Evaluación de Capacidades respecto a las variables demográficas que señalábamos en el caso anterior.

En segundo lugar, para contrastar la diferencia entre dos variables relacionadas como es el caso de la diferencia de medias entre el EDEC (1ª aplicación) y EDEC (2ª aplicación) hemos empleado la *prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas*. Esta prueba también se aplicó para contrastar los resultados alcanzados por los alumnos en las capacidades desarrolladas en las actividades individuales de la carpeta evaluadas por las juezas y las propias percepciones de los alumnos respecto a las capacidades alcanzadas medidas en la Escala de Evaluación de Capacidades.

En las diferentes pruebas la aceptación o rechazo de hipótesis se ha efectuado teniendo en cuenta los niveles de aplicación de 0,05.

Dada la magnitud del número de hipótesis planteadas, hemos querido simplificar el proceso de discusión de los hallazgos por ello, sólo destacaremos aquellas subhipótesis que presentan diferencias significativas. Por otro lado, hemos intentado presentar con claridad los hallazgos obtenidos para ello primeramente proponemos la hipótesis definida en cada caso, después presentamos una tabla donde se recogen las diferencias significativas halladas en esa hipótesis luego, a la luz de los datos obtenidos, concluimos.

2.1 DIFERENCIAS DE LOS ALUMNOS EN LAS DIMENSIONES DEL EDEC ANTES DE LA INNOVACIÓN

Para el contraste de hipótesis en el estudio de las percepciones de los alumnos sobre la enseñanza (EDEC 1º aplicación) antes de la innovación curricular de la carpeta respecto a las variables demográficas y seleccionadas (*edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras*), se ha utilizado el análisis de varianza de una ANOVA para un factor, en concreto hemos usado la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (Tabla nº30).

Hipótesis 1.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

En la tabla nº 30 aparecen los valores significativos en las dimensiones del EDEC con una significación menor del 0,05 antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta agrupados en función de las variables demográficas seleccionadas: *edad, domicilio, horas dedicadas a las tareas complementarias y aspiraciones futuras.*

Subhipótesis 1.1.11

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí

mismo y de compañeros/as” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Dimensiones del EDEC (1º aplicación)	Edad	Domicilio	Horas	Aspir. E.Publ.	Aspir. E.Con.	Aspir. Otras
Cómo aprenden los alumnos		.017				
Desarrollo			.044	.018	.027	
Ciencia			.049			
Igualdad de oportunidades					.030	
Uso métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante			.006			
Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos					.057	
Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as	.046				.037	
Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza en la facultad						.039

Tabla nº 30 Prueba de U de Mann-Whitney para las diferencias de los alumnos de las dimensiones del EDEC en función de las variables seleccionadas antes de la innovación curricular de la carpeta

El valor significativo obtenido en la prueba U de Mann-Whitney para la dimensión “Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as” del EDEC con respecto a la variable edad ha sido .046 es decir menor del .005 lo que significa que aceptamos la subhipótesis propuesta (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno/a tenga *menos de 19 años o más de 19 años* va a influir en las percepciones que tiene de dicha dimensión. Esto es que la percepción de la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as” es diferente en función de que los alumnos/as tengan *menos o más de 19 años*.

Subhipótesis 1.2.1

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio medida por el CDE, en la dimensión “Como aprenden los estudiantes” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney para la dimensión “Cómo aprenden los alumnos” del EDEC con respecto a la variable *domicilio* ha sido .017 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis propuesta (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno viva en Las Palmas capital o en algún pueblo de la isla va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “Cómo aprenden los alumnos” es diferente en función de que el alumno/a viva en las Palmas o en algún pueblo de la isla.

Subhipótesis 1.3.3

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollo” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney para la dimensión “Desarrollo” del EDEC con respecto a la variable *horas dedicadas a tareas complementarias* ha sido .044 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis propuesta (ver tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno dedique *menos o más dos horas a realizar tareas complementarias a sus estudios* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “Desarrollo” es diferente

en función de que el alumno/a ocupe hasta dos horas o más de dos horas en realizar actividades complementarias.

Subhipótesis 1.3.4

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney para la dimensión "Ciencia" del EDEC con respecto a la variable *horas dedicadas a tareas complementarias* ha sido .049 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno dedique hasta dos horas a realizar tareas complementarias a sus estudios va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Ciencia" es diferente en función de que el alumno/a ocupe hasta dos horas o más de dos horas en realizar actividades complementarias.

Subhipótesis 1.3.9

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión "Uso de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney para la dimensión "Uso métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante"

del EDEC con respecto a la variable *horas dedicadas a tareas complementarias* ha sido .006 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno dedique menos o más dos horas a realizar tareas complementarias a sus estudios va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Uso métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante”* es diferente en función de que el alumno/a ocupe hasta dos horas o más de dos horas en realizar actividades complementarias.

Subhipótesis 1.4.3

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollo” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba *U de Mann-Whitney* para la dimensión *Desarrollo* del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza pública* ha sido .018 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no sus *aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza pública* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *Desarrollo* es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga *aspiraciones futuras hacia la enseñanza pública*.

Subhipótesis 1.4.33

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en

Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Desarrollo" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Mann-Whitney* para la dimensión "Desarrollo" del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza concertada* ha sido .027 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza concertada* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Desarrollo" es diferente en función de que un alumno/a *tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza concertada*.

Subhipótesis 1.4.36

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la *prueba de U de Mann-Whitney* para la dimensión "Igualdad de oportunidades" del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza concertada* ha sido .030 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza concertada* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Igualdad de oportunidades" es diferente en función de que un alumno/a *tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza concertada*.

Subhipótesis 1.4.40

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en los asuntos académicos" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U* de Mann-Whitney para la dimensión "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza concertada* ha sido .057 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza concertada* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" es diferente en función de que un alumno/a *tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza concertada*.

Subhipótesis 1.4.42

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as" del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U* de Mann-Whitney para la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as" del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza concertada* ha sido .037

menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no sus *aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza concertada* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as”* es diferente en función de que un alumno/a tenga o no *aspiraciones futuras hacia la enseñanza concertada*.

Subhipótesis 1.4.69

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión “Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza en la facultad” del EDEC antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de U de Mann-Whitney para la dimensión *“Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza en la facultad”* del EDEC con respecto a la variable *otras aspiraciones futuras* ha sido .039 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 30). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no *otras aspiraciones futuras* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza en la facultad”* es diferente en función de que un alumno/a tenga o no *otras aspiraciones futuras*.

2.2. DIFERENCIAS DE LOS ALUMNOS EN LAS DIMENSIONES DEL EDEC DESPUÉS DE REALIZAR DE LA INNOVACIÓN

Para el contraste de hipótesis en el estudio de las percepciones de los alumnos sobre la enseñanza (EDEC 2ª aplicación) después de la innovación curricular de la carpeta respecto a las variables demográficas y seleccionadas (*edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras*), se ha utilizado el análisis de varianza de una ANOVA para un factor, en concreto hemos usado la prueba *U de Mann-Whitney para muestras independientes*.

Hipótesis 2.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes (CDE), en las dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

En la tabla (nº 31) aparecen los valores obtenidos en las dimensiones del EDEC con una significación menor del 0,05 después de haber realizado la innovación curricular de la carpeta agrupados en función de las variables demográficas seleccionadas: *edad, domicilio, horas dedicadas a las tareas complementarias y aspiraciones futuras.*

Dimensiones del EDEC (2ª aplicación)	Edad	Domicilio	Aspir. E.Publ	Aspir. E.Priv	Aspir. E.con.	Aspir Otras
Diferencias individuales		.055		.017	.045	
Ciencia				.032	.029	
Reflexión				.041		
Diseñar un programa						.013
Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos				.034	.034	
Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso		.024				
Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as	.001					
Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la enseñanza			.059			

Tabla nº 31 Prueba de U de Mann-Whitney para las diferencias de los alumnos de las dimensiones del EDEC en función de las variables seleccionadas después de realizar de la innovación curricular de la carpeta

Subhipótesis 2.1.12.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de U de Mann-Whitney para la dimensión *Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as* del EDEC con respecto a la variable *edad* ha sido un valor de .001 es decir menor del .005 lo que significa que aceptamos la subhipótesis propuesta (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno/a *tenga menos de 19 años o más de 19 años* va a influir en las percepciones que tiene de dicha dimensión. Esto es que la percepción de la Evaluación de la Enseñanza

de Clase respecto a *Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as* es diferente en función de que los alumnos/as tengan menos o más de 19 años.

Subhipótesis 2.2.2

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U de Mann-Whitney* para la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC con respecto a la variable *domicilio* ha sido .055 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno viva en *Las Palmas capital* o en algún pueblo de la isla va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Diferencias individuales" es diferente en función de que el alumno/a viva en *Las Palmas capital* o en algún pueblo de Las Palmas.

Subhipótesis 2.2.11

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U de Mann-Whitney* para la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC con respecto a la variable *domicilio* ha sido .024 menor que .05

lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno viva en *Las Palmas capital* o en algún pueblo de la isla va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso”* es diferente en función de que el alumno/a viva en *Las Palmas* o en algún pueblo de la isla.

Subhipótesis 2.4.13

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública, medida por el CDE, en la dimensión “Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la enseñanza” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U* de Mann-Whitney para la dimensión *“Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la enseñanza”* del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza pública* ha sido .059 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza pública va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la enseñanza”* es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza pública.

Subhipótesis 2.4.17

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U* de Mann-Whitney para la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza privada* ha sido .017 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza privada va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Diferencias individuales" es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza privada.

Subhipótesis 2.4.19

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión "Ciencia" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U* de Mann-Whitney para la dimensión "Ciencia" del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza privada* ha sido .032 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza privada va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que

la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “Ciencia” es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza privada.

Subhipótesis 2.4.22

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión “Reflexión” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U de Mann-Whitney* para la dimensión “Reflexión” del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza privada* ha sido .041 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza privada va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “Reflexión” es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza privada.

Subhipótesis 2.4.25

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada, medida por el CDE, en la dimensión “Ayudar a los estudiantes en los asuntos académicos” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U de Mann-Whitney* para la dimensión “Ayudar a los estudiantes en los asuntos

académicos” del EDEC con respecto a la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada ha sido .034 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza privada va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “Ayudar a los estudiantes en los asuntos académicos” es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza privada.

Subhipótesis 2.4.32

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión “Diferencias individuales” del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U de Mann-Whitney* para la dimensión “Diferencias individuales” del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza concertada* ha sido .045 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza concertada va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “Diferencias individuales” es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza concertada.

Subhipótesis 2.4.34

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión “Ciencia” del

EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la *prueba de U de Mann-Whitney* para la dimensión "Ciencia" del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza concertada* ha sido .029 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza concertada* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Ciencia" es diferente en función de que un alumno/a *tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza privada*.

Subhipótesis 2.4.40

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada, medida por el CDE, en la dimensión "Ayudar a los alumnos en los asuntos académicos" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la *prueba de U de Mann-Whitney* para la dimensión "Ayudar a los estudiantes en sus asuntos académicos" del EDEC con respecto a la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza concertada* ha sido .034 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga o no sus aspiraciones futuras dirigidas hacia la enseñanza concertada* va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *Ayudar a los estudiantes en sus asuntos académicos* es diferente en función de que un alumno/a *tenga o no tenga aspiraciones futuras hacia la enseñanza concertada*.

Subhipótesis 2.4.53

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U* de Mann-Whitney para la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC con respecto a la variable aspiraciones futuras: otras ha sido .013 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 31). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga o no otras aspiraciones futuras va a influir en las percepciones que tenga sobre dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Diseñar un programa" es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga otras aspiraciones futuras.

2.3. DIFERENCIAS DE LOS ALUMNOS EN LAS DIMENSIONES DEL EDEC ANTES Y DESPUÉS DE LA INNOVACIÓN

Para el contraste de hipótesis en el estudio de las percepciones de los alumnos sobre la Evaluación de la Enseñanza de Clase antes (EDEC 1ª aplicación) y después (EDEC 2ª aplicación) de la innovación curricular de la carpeta respecto a las variables demográficas y seleccionadas (*edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras*), se ha utilizado el análisis de varianza de una ANOVA para un factor, en concreto hemos usado la prueba *U* de Mann-Whitney para muestras independientes.

Hipótesis 3.

El uso de la innovación curricular de la carpeta produce diferencias significativas en cada una de las 15 dimensiones del EDEC en

los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

En la tabla (nº 32) aparecen los valores obtenidos en el contraste de la distribución en las dimensiones del EDEC antes y después de haber realizado la innovación curricular de la carpeta con una significación menor del 0,05

EDEC1 - EDEC2	Apr e	Dife r	Des a	Tra b	Igua l	Refl e	Dis e	Uso	Ayu e	Eva e	eva c	actu	Pra c
	.032	.020	.005	.000	.007	.004	.000	.016	.000	.037	.004	.011	.058

Tabla nº 32 Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para las diferencias de los alumnos en las dimensiones del EDEC antes y después de haber realizado la innovación curricular de la carpeta

Subhipótesis 3.1

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Cómo aprenden” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la prueba de Wilcoxon para la dimensión “Cómo aprenden” del EDEC ha sido .032 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “Cómo aprenden” es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta

Subhipótesis 3.2

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión "Diferencias individuales" del EDEC ha sido .020 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Diferencias individuales" es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.3

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Desarrollo" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión "Desarrollo" del EDEC ha sido .005 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Desarrollo" es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta

Subhipótesis 3.5

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Trabajo colaborativo" del EDEC en los

estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión “*Trabajo colaborativo*” del EDEC ha sido .000 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “*Trabajo colaborativo*” es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.6

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Igualdad de oportunidades” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión “*Igualdad de oportunidades*” del EDEC ha sido .007 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a “*Igualdad de oportunidades*” es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.7

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Reflexión” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión "*Reflexión*" del EDEC ha sido .004 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "*Reflexión*" es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.8

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Diseñar un programa" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión "*Diseñar un programa*" del EDEC ha sido .000 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "*Diseñar un programa*" es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.9

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Uso métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la prueba de Wilcoxon para la dimensión "Uso métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" del EDEC ha sido .016 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Uso métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante" es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.10

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la prueba de Wilcoxon para la dimensión "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" del EDEC ha sido .000 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a "Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos" es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.11

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión *“Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso”* del EDEC ha sido .037 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso”* es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.12

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de sus compañeros” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión *“Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as”* del EDEC ha sido .004 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros/as”* es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.13

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Actuar eficazmente en el enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la

enseñanza” del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión *“Actuar eficazmente en el enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la enseñanza”* del EDEC ha sido .011 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Actuar eficazmente en el enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la enseñanza”* es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

Subhipótesis 3.15

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión “Reflexionar sobre su propia práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes” del EDEC.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la dimensión *“Reflexionar sobre su práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo del estudiante”* del EDEC ha sido .058 menor que .05 lo que significa que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 32). La conclusión es que los alumnos después de haber desarrollado la innovación curricular de la carpeta han modificado sus percepciones en torno a dicha dimensión. Esto quiere decir que la Evaluación de la Enseñanza de Clase respecto a *“Reflexionar sobre su práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo del estudiante”* es diferente en función de que un alumno/a haya desarrollado o no la innovación curricular de la carpeta.

2.4 DIFERENCIAS DE LOS ALUMNOS EN LAS DIMENSIONES DEL PROTOCOLO DE LA CARPETA

La prueba *U* de Mann-Whitney también se ha usado para contrastar las hipótesis de las actividades individuales de la carpeta (comprendidas entre la actividad nº 11 y la nº 20) respecto a las variables sociológicas y demográficas seleccionadas.

Hipótesis 4.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las 11 actividades individuales (por ejemplo, la actividad 10 se descompone en 3 actividades, pero se toma el valor promedio otorgado por una jueza) de una carpeta que promueve 6 capacidades.

Capacidades en las actividades individuales de la carpeta	Edad	Domicilio	Horas a tareas complementarias	Aspiraciones futuras Otras
Comunicar (actividad 3)				.026
Reflexionar (actividad 3)		.029		
Evaluar (actividad 5)	.030			
Investigar (actividad 5)		.004		
Reflexionar (actividad 7)			.038	
Comunicar (actividad 8)		.037		
Reflexionar (actividad 8)				.019
Evaluar (actividad 8)		.051		.051
Comunicar (actividad 11)			.031	
Investigar (actividad 15)				.038
Comunicar (actividad 17)			.016	
Comunicar (actividad 18)				.048
Investigar (actividad 18)	.058	.056		

Tabla nº 33 Prueba *U* de Mann-Whitney para las diferencias en las dimensiones del protocolo de la carpeta agrupados en función de las variables demográficas y sociológicas seleccionadas.

En la tabla nº 33 aparecen los valores significativos con valor menor de .05 obtenidos en las percepciones de los jueces respecto a las dimensiones del protocolo que evalúa las capacidades que promueven las distintas actividades individuales que componen la carpeta agrupados en función de las variables demográficas y sociológicas seleccionadas

Subhipótesis 4.1.10

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Evaluar".

El valor de significación obtenido en la *prueba U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Evaluar" con respecto a la variable *edad* ha sido 0.30 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga mas o menos de 19 años* va a influir en el desarrollo de la capacidad "Evaluar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Evaluar" en la actividad de la carpeta "Evaluación de la comunicación de un maestro" es diferente en función de que un alumno/a *tenga más o menos de 19 años*.

Subhipotesis 4.1.40

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable edad, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del maestro como investigador" para la capacidad "Investigar".

El valor de significación obtenido en la *prueba U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Valoración del perfil de un maestro de primaria" para la capacidad "Investigar" con respecto a la variable *edad* ha sido 0.58 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº

33). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga mas o menos de 19 años* va a influir en el desarrollo de la capacidad "Investigar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Evaluar" en la actividad de la carpeta "Valoración del maestro como investigador" es diferente en función de que un alumno/a *tenga más o menos de 19 años*.

Subhipótesis 4.2.5

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Reflexionar".

El valor de significación obtenido en la *prueba U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" para la capacidad "Reflexionar" con respecto a la variable *domicilio* ha sido .029 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno *resida en Las Palmas capital o en un pueblo de la isla* va a influir en el desarrollo de la capacidad "Reflexionar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Reflexionar" en la actividad de la carpeta "Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa" es diferente en función de que un alumno/a *viva en Las Palmas o en un pueblo de la isla*.

Subhipótesis 4.2.11

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Investigar".

El valor de significación obtenido en la *prueba U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Evaluación de la comunicación de un maestro" para la capacidad "Investigar" con respecto a la variable *domicilio* ha sido .004 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno *viva en Las Palmas capital o en un pueblo de la isla* va influir en el desarrollo de la capacidad "Investigar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Investigar" en la actividad de la carpeta "Evaluación de la comunicación de un maestro" es diferente en función de que un alumno/a *viva en Las Palmas o en un pueblo de la isla*.

Subhipótesis 4.2.16

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Comunicar".

El valor de significación obtenido en la *prueba U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Comunicar" con respecto a la variable *domicilio* ha sido .037 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno *viva en Las Palmas capital o en un pueblo de la isla* va influir en el desarrollo de la capacidad "Comunicar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Comunicar" en la actividad de la carpeta "Autoevaluación de la exposición del trabajo" es diferente en función de que un alumno/a *viva en Las Palmas o en un pueblo de la isla*.

Subhipótesis 4.2.18

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Evaluar".

El valor de significación obtenido en la prueba *U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Autoevaluación de la exposición del trabajo" para la capacidad "Evaluar" con respecto a la variable *domicilio* ha sido .051 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno viva en *Las Palmas capital* o en un pueblo de la isla va influir en el desarrollo de la capacidad "Evaluar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Evaluar" en la actividad de la carpeta "Autoevaluación de la exposición del trabajo" es diferente en función de que un alumno/a viva en *Las Palmas* o en un pueblo de la isla.

Subhipotesis 4.2.40

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del maestro como investigador" para la capacidad "Investigar".

El valor de significación obtenido en la prueba *U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Valoración del maestro como investigador" para la capacidad "Investigar" con respecto a la variable *domicilio* ha sido .056 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno viva en *Las Palmas capital* o en un pueblo de la isla va influir en el desarrollo de la capacidad "Investigar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Investigar" en la actividad de la carpeta "Valoración del

maestro como investigador” es diferente en función de si un alumno/a vive en Las Palmas o en un pueblo de la isla.

Subhipótesis 4.3.13

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Reflexionar”.

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney en la actividad de la carpeta “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” para la capacidad “Reflexionar” con respecto a la variable *horas dedicadas a tareas complementarias* ha sido .038 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno dedique más o menos de dos horas a realizar tareas complementarias va a influir en el desarrollo de la capacidad “Reflexionar” de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad “Reflexionar” en la actividad de la carpeta “Evaluación de la exposición del trabajo de investigación” es diferente en función de que un alumno/a ocupe más o menos de dos horas a realizar tareas complementarias.

Subhipótesis 4.3.24

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad “Descripción de contenidos” para la capacidad “Comunicar”.

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney en la actividad de la carpeta “Descripción de contenidos” para la capacidad “Comunicar” con respecto a la variable *horas dedicadas a tareas complementarias* ha sido .031 menor que .05 por lo que

aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno dedique más o menos de dos horas a realizar tareas complementarias va influir en el desarrollo de la capacidad "Comunicar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Comunicar" en la actividad de la carpeta "Descripción de contenidos" es diferente en función de que un alumno/a ocupe *más o menos de dos horas a realizar tareas complementarias*.

Subhipótesis 4.3.34

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la actividad "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Comunicar".

El valor de significación obtenido en la *prueba U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Identificación de las funciones de un maestro" para la capacidad "Comunicar" con respecto a la variable *horas dedicadas a tareas complementarias* ha sido .016 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno *dedique más o menos de dos horas a realizar tareas complementarias* va influir en el desarrollo de la capacidad "Comunicar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Comunicar" en la actividad de la carpeta "Identificación de las funciones de un maestro" es diferente en función de que un alumno/a ocupe *más o menos de dos horas a realizar tareas complementarias*.

Subhipótesis 4.4.125

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable Aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Lectura y análisis de una investigación educativa" para la capacidad "Comunicar".

El valor de significación obtenido en la *prueba U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Lectura y análisis de una investigación educativa" para la capacidad "Comunicar" con respecto a otras aspiraciones futuras ha sido .026 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33): La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga otras aspiraciones futuras* va influir en el desarrollo de la capacidad "Comunicar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Comunicar" en la actividad de la carpeta "Lectura y análisis de una investigación" es diferente en función de que un alumno/a *tenga o no tenga otras aspiraciones futuras*.

Subhipótesis 4.4.137

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable Aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición " para la capacidad "Reflexionar".

El valor de significación obtenido en la *prueba U de Mann-Whitney* en la actividad de la carpeta "Autoevaluación de la exposición" para la capacidad "Reflexionar" con respecto a *otras aspiraciones futuras* ha sido .019 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga otras aspiraciones futuras* va influir en el desarrollo de la capacidad "Reflexionar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Reflexionar" en la actividad de la carpeta "Autoevaluación de la exposición" es diferente en función de que un alumno/a *tenga o no tenga otras aspiraciones futuras*.

Subhipótesis 4.4.138.

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable Aspiraciones futuras: otras, medida

por el CDE, en la actividad "Autoevaluación de la exposición " para la capacidad "Evaluar".

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney en la actividad de la carpeta "Autoevaluación de la exposición" para la capacidad "Evaluar" con respecto a *otras aspiraciones futuras* ha sido .051 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga *otras aspiraciones futuras* va influir en el desarrollo de la capacidad "Evaluar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Evaluar" en la actividad de la carpeta "Autoevaluación de la exposición" es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga *otras aspiraciones futuras*.

Subhipótesis 4.4.153

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable Aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Investigar".

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney en la actividad de la carpeta "Observación y valoración de la metodología de un maestro" para la capacidad "Investigar" con respecto a *otras aspiraciones futuras* ha sido .038 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga *otras aspiraciones futuras* va influir en el desarrollo de la capacidad "Investigar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Investigar" en la actividad de la carpeta "Observación y valoración de la metodología de un maestro" de clase es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga *otras aspiraciones futuras*.

Subhipótesis 4.4.157

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en

Educación Primaria según la variable Aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la actividad "Valoración del maestro como investigador" para la capacidad "Comunicar".

El valor de significación obtenido en la prueba *U* de Mann-Whitney en la actividad de la carpeta "Valoración del maestro como investigador" para la capacidad "Comunicar" con respecto a *otras aspiraciones futuras* ha sido .048 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 33). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga *otras aspiraciones futuras* va influir en el desarrollo de la capacidad "Comunicar" de dicha actividad. Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Comunicar" en la actividad de la carpeta "Valoración del maestro como investigador" es diferente en función de que un alumno/a tenga o no tenga *otras aspiraciones futuras*.

2.5. DIFERENCIAS DE LOS ALUMNOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES

Para contrastar las hipótesis de las dimensiones de la Escala de Evaluación de Capacidades respecto a las variables demográficas y sociológicas seleccionadas hemos utilizado la prueba *U* de Mann-Whitney.

Hipótesis 5

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las dimensiones medidas de la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

En la tabla nº 34 aparecen aquellas puntuaciones significativas obtenidas en la U de Mann-Whitney para las percepciones de los alumnos en las dimensiones de la Escala de Evaluación de Capacidades agrupadas en función de las variables demográficas y sociológicas seleccionadas.

Capacidades	Domicilio	Horas a tareas complementarias	Aspiraciones futuras. Otras
Comunicar			
Reflexionar			.008
Trabajar con otros			.013
Diseñar	.032		
Evaluar		.042	.020
Investigar			

Tabla nº 34 Prueba de U de Mann-Whitney para las diferencias de los alumnos en las dimensiones de la Escala de Evaluación de Capacidades agrupados en función de las variables seleccionadas

Subhipótesis 5.2.4

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable domicilio, medida por el CDE, en la dimensión de "Diseñar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

El valor de significación obtenido en la prueba de U de Mann-Whitney para la capacidad "Diseñar" con respecto a la variable domicilio ha sido .032 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 34). La conclusión es que el hecho de que un alumno viva en Las Palmas capital o en un pueblo de la isla va influir en el desarrollo de la capacidad "Diseñar ". Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Diseñar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades es diferente en función de que un alumno/a viva en Las Palmas capital o en un pueblo de la isla.

Subhipótesis 5.3.5

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable las horas dedicadas a tareas complementarias, medida por el CDE, en la dimensión de "Evaluar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

El valor de significación obtenido en la *prueba de U de Mann-Whitney* para la capacidad "Evaluar" con respecto a la variable *horas dedicadas a tareas complementarias* ha sido .042 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 24). La conclusión es que el hecho de que un alumno *dedique mas o menos de dos horas a realizar tareas complementarias* va influir en el desarrollo de la capacidad "Evaluar". Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Evaluar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades es diferente en función de si un alumno/a *dedica más o menos de dos horas a realizar tareas complementarias*.

Subhipótesis 5.4.2

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futura: otras, medida por el CDE, en la dimensión de "Reflexionar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

El valor de significación obtenido en la *prueba de U de Mann-Whitney* para la capacidad "Reflexionar" con respecto a la variable *aspiraciones futuras: otras* ha sido .008 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 34). La conclusión es que el hecho de que un alumno *tenga otras aspiraciones futuras* va influir en el desarrollo de la capacidad "Reflexionar ". Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Reflexionar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades es diferente en función de si un alumno/a *tiene o no otras aspiraciones futuras*.

Subhipótesis 5.4.3

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión de "Trabajar con otros" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U* de Mann-Whitney para la capacidad "Trabajar con otros" con respecto a la variable *aspiraciones futuras: otras* ha sido .013 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 34). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga *otras aspiraciones futuras* va influir en el desarrollo de la capacidad "Trabajar con otros ". Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Trabajar con otros" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades es diferente en función de si un alumno/a tiene o no *otras aspiraciones futuras*.

Subhipótesis 5.4.5

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según la variable aspiraciones futuras: otras, medida por el CDE, en la dimensión de "Evaluar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

El valor de significación obtenido en la prueba de *U* de Mann-Whitney para la capacidad "Evaluar" con respecto a la variable *aspiraciones futuras: otras* ha sido .020 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 34). La conclusión es que el hecho de que un alumno tenga *otras aspiraciones futuras* va influir en el desarrollo de la capacidad "Evaluar ". Esto quiere decir el desarrollo de la capacidad "Evaluar" medida en la Escala de Evaluación de Capacidades es diferente en función de si un alumno/a tiene o no *otras aspiraciones futuras*.

2.6. DIFERENCIAS DE LOS ALUMNOS EN LAS DIMENSIONES DEL PROTOCOLO DE LA CARPETA Y DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES.

Para contrastar los resultados alcanzados por los alumnos en las capacidades desarrolladas en las actividades individuales de la carpeta evaluadas por los jueces y las propias percepciones de los alumnos respecto a las capacidades alcanzadas medidas en la Escala de Evaluación de Capacidades (E.E.C.) se utilizó la prueba de Mann-Whitney.

Hipótesis 6

Existen diferencias significativas en la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes en cada una de las 6 capacidades promovidas como producto final en la carpeta.

En la tabla nº 35 aparecen las puntuaciones significativas obtenidas en la *prueba de Wilcoxon* para analizar la diferencia entre las medias de las percepciones de los jueces y de los alumnos respecto a las capacidades desarrolladas en la carpeta.

CAPACIDADES	Significación asintótica
Comunicar	.000
Reflexionar	.008
Trabajar con otros	.008
Diseñar	.018
Evaluar	.012

Tabla nº 35. *Prueba de Wilcoxon* para las diferencias entre las dimensiones del protocolo de la carpeta y de la E.E.C.

Subhipótesis 6.1

Existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de "Comunicar" de la carpeta.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la capacidad "Comunicar" ha sido .000 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 35). La conclusión es que a la hora de evaluar la capacidad "Comunicar" desarrollada en la carpeta, va a influir si ésta es realizada por las juezas o los alumnos. Esto quiere decir que la valoración del desarrollo de la capacidad "Comunicar" de la carpeta es diferente en función de que la evaluación la realicen las juezas o los alumnos.

Subhipótesis 6.2

Existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de "Reflexionar" de la carpeta.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la capacidad "Reflexionar" ha sido .008 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 35). La conclusión es que a la hora de evaluar la capacidad "Reflexionar" desarrollada en la carpeta, va a influir si ésta es realizada por las juezas o los alumnos. Esto quiere decir que la valoración del desarrollo de la capacidad "Reflexionar" de la carpeta es diferente en función de la evaluación la realicen las juezas o los alumnos.

Subhipótesis 6.3

Existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de "Trabajar con otros" de la carpeta

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la capacidad "Trabajar con otros" ha sido .008 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 35). La conclusión es que a la hora de evaluar la capacidad "Trabajar" desarrollada en la carpeta, va a influir si lo la evaluación es realizada por las juezas o los alumnos. Esto quiere decir que la valoración del desarrollo de la capacidad "Trabajar con otros"

de la carpeta es diferente en función de que la evaluación la realicen las juezas o los alumnos.

Subhipótesis 6.4

Existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de "Diseñar" de la carpeta.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la capacidad "Diseñar" ha sido .018 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 35). La conclusión es que a la hora de evaluar la capacidad "Diseñar" desarrollada en la carpeta, va a influir si ésta es realizada por las juezas o los alumnos. Esto quiere decir que la valoración del desarrollo de la capacidad "Diseñar" de la carpeta es diferente en función de que la evaluación la realicen las juezas o los alumnos.

Subhipótesis 6.5

Existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de "Evaluar" de la carpeta.

El valor de significación obtenido en la *prueba de Wilcoxon* para la capacidad "Evaluar" ha sido .012 menor que .05 por lo que aceptamos la subhipótesis (tabla nº 35). La conclusión es que a la hora de evaluar la capacidad "Evaluar" desarrollada en la carpeta, va a influir si la evaluación es realizada por las juezas o los alumnos. Esto quiere decir que la valoración del desarrollo de la capacidad "Evaluar" de la carpeta es diferente en función de que la evaluación la realicen las juezas o los alumnos.

3. CONCLUSIONES

Una vez presentados la discusión de los hallazgos nos proponemos exponer las conclusiones de la investigación siguiendo como hilo conductor las hipótesis planteadas en el primer capítulo. El procedimiento que seguiremos en la presentación de las conclusiones es enunciar cada una de las hipótesis de la investigación y señalar en primer lugar, si han sido aceptadas o rechazadas de acuerdo a los resultados obtenidos, indicando luego las subhipótesis rechazadas.

Hipótesis 1.

Se rechaza la hipótesis, excepto en la variable edad en la dimensión *Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros (subhipótesis 1.1.11.)*, en la variable domicilio en la dimensión *Cómo aprenden (subhipótesis 1.2.1)*, en la variable *horas dedicadas a tareas complementarias en las dimensiones: Desarrollo (subhipótesis 1.3.3.)*, *Ciencia (subhipótesis 1.3.4.)* y *Uso de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante (subhipótesis 1.3.9.)*, en la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza pública en la dimensión Desarrollo (subhipótesis 1.4.3.)*, en la variable *aspiraciones futuras en la enseñanza concertada en la dimensiones: Desarrollo, Igualdad de oportunidades, Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos y Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros (1.4.33., 1.4.36., 1.4.40. y 1.4.42)* y en la variable *aspiraciones futuras: otras en la dimensión Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza en la facultad (1.4.69)*.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas

complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) antes de iniciar la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Hipótesis 2.

Se rechaza la hipótesis excepto en la variable edad en la dimensión *Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañeros* (subhipótesis 2.1.12), en la variable domicilio en las dimensiones: *Diferencias individuales y Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de sí mismo* (subhipótesis 2.2.2 y 2.2.11.), en la variable aspiraciones futuras en la enseñanza pública en la dimensión *Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la enseñanza* (subhipótesis 2.4.13.), en la variable aspiraciones futuras en la enseñanza privada en las dimensiones: *Diferencias individuales, Ciencia, Reflexión y Ayudar a los estudiantes en sus asuntos académicos* (subhipótesis 2.4.17, 2.4.19, 2.4.22 y 2.4.25) en la variable aspiraciones futuras en la enseñanza concertada en las dimensiones: *Diferencias individuales, Ciencia y Ayudar a los alumnos en sus asuntos académicos* (subhipótesis 2.4.32, 2.4.43 y 2.4.40) y en la variable aspiraciones futuras: otras en la dimensión *Diseñar un programa* (subhipótesis 2.4.53).

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes (CDE), en las dimensiones del Inventario de Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC) después de llevar a cabo la innovación curricular de la carpeta en la materia de Didáctica General.

Hipótesis 3

Se acepta la hipótesis tres excepto en las dimensiones: *Ciencia y Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites de la enseñanza en la facultad* (Subhipótesis 3.4 y 3.14).

El uso de la innovación curricular de la carpeta produce diferencias significativas en cada una de las 15 dimensiones del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.4.

Se rechaza.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Ciencia" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Subhipótesis 3.14.

Se rechaza.

Existen diferencias significativas al utilizar la innovación curricular de la carpeta en la dimensión "Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites de la enseñanza en la facultad" del EDEC en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria.

Hipótesis 4

Se rechaza la hipótesis cuatro, excepto en la variable *edad* en las actividades *Evaluación de la comunicación de un maestro para la capacidad Evaluar y Valoración del perfil del maestro de primaria* para la capacidad *Investigar* (Subhipótesis 4.1.10 y 4.1.40), en la variable *domicilio* en las actividades: *Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa* en la capacidad de *Reflexionar*

(subhipótesis 4.2.6.), *Evaluación de la comunicación de un maestro* en la capacidad de *Investigar* (subhipótesis 4.2.11.), *Autoevaluación de la exposición del trabajo* en la capacidad de *Comunicar* (subhipótesis 4.2.16.), *Autoevaluación de la exposición del trabajo* para la capacidad de *Evaluar* (subhipótesis 4.2.18), *Valoración del perfil del maestro de primaria* para la capacidad de *Comunicar* (subhipótesis 4.2.40), en la variable *Horas dedicadas a tareas complementarias* en las actividades: *Evaluación de la exposición del trabajo de investigación* para la capacidad de *Reflexionar* (subhipótesis 4.3.13), *Descripción de contenidos* para la capacidad de *Comunicar* (subhipótesis 4.3.24), *Identificación de las funciones de un maestro* para la capacidad de *Comunicar* (3.3.34), en la variable *aspiraciones futuras: otras* en las actividades: *Lectura y de una investigación educativa* para la capacidad de *Comunicar* (subhipótesis 4.4.125), *Autoevaluación de la exposición* para la capacidad de *Reflexionar* (subhipótesis 4.4.137), *Autoevaluación de la exposición* para la capacidad de *Evaluar* (subhipótesis 4.4.138), *Observación y valoración de la metodología de un maestro* para la capacidad de *Investigar* (Subhipótesis 4.4.153) y *Valoración del maestro como investigador* para la capacidad de *Comunicar* (Subhipótesis 4.4.157).

Existen diferencias significativas en los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las 11 actividades individuales (por ejemplo, la actividad 10 se descompone en 3 actividades, pero se toma el valor promedio otorgado por una jueza) de una carpeta que promueve 6 capacidades.

Hipótesis 5

Se rechaza la hipótesis 5 excepto en la variable domicilio en la capacidad de Diseñar (Subhipótesis 5.2.4), en la variable horas dedicadas a tareas complementarias en la dimensión Evaluar (subhipótesis 5.3.5), en la variable aspiraciones futuras: otras en la dimensión Reflexionar, Trabajar con otros y Evaluar(subhipótesis 5.4.20, 5.4.21 y 5.4.23).

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de segundo curso de la asignatura Didáctica General del título de Maestro en Educación Primaria según las variables demográficas y sociológicas seleccionadas: edad, domicilio, horas dedicadas a tareas complementarias y aspiraciones futuras, medidas por el Cuestionario Demográfico de los Estudiantes, en las dimensiones medidas en las dimensiones de la Escala de Evaluación de Capacidades como producto final.

Hipótesis 6.

Se acepta la hipótesis a excepción de la subhipótesis 6.6.

Existen diferencias significativas en la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes en cada una de las 6 capacidades promovidas como producto final en la carpeta.

Subhipótesis 6.6.

Se rechaza

Existen diferencias significativas entre la valoración de los jueces y la autoevaluación de los estudiantes para la capacidad de "Investigar" de la carpeta

4. IMPLICACIONES

En adelante intentaremos manifestar las posibles implicaciones que el uso de la innovación de la carpeta como instrumento de evaluación de capacidades en la asignatura de Didáctica General, entendiendo que podemos calificarla como una doble innovación puesto que, por una parte, desarrolla un *currículum* basado en capacidades en la Educación Superior y por otra, la carpeta es utilizada como vía de evaluación de las mismas. Ambas innovaciones constituyen fuertes demandas en la actualidad, al ser consideradas, como hemos visto en el *Capítulo 1*, aportaciones que facilitarán la adecuación de la Educación Superior a las necesidades políticas, profesionales, sociales, curriculares y educativas y, todo ello, en definitiva, contribuirá a la mejora de la calidad de la Educación Superior.

Por ello, este apartado se ocupará de identificar las diferentes implicaciones que presenta esta investigación siguiendo la secuencia planteada en el *Capítulo 1 (Necesidad de la investigación)*: *implicaciones en la dimensión política, profesional, social, curricular y educativa*. Finalmente, hemos añadido un apartado referido a las implicaciones formativas donde resaltamos los aspectos formativos dada la naturaleza de esta investigación.

4.1 IMPLICACIONES POLITICAS

Llegados a este momento en que nos cuestionamos las posibles implicaciones de esta tesis, nos planteamos la gran diferencia que existe, en este caso en el ámbito político, respecto al momento de inicio de esta tesis en el año 1999 y el momento actual. Nuestros objetivos en aquellos momentos nos resultaban novedosos y teníamos dificultad para encontrar textos en español que apoyaran muchas de nuestras ideas. Sin embargo, podemos contemplar como una de las posibles implicaciones el la adecuación de la legislación respecto al sentido o modelo de universidad

o respecto a la adecuación de los planes de estudios basados en capacidades, hoy en día, no supone un propósito tan llamativo como hace unos años. Esto se debe fundamentalmente al incremento de documentos, libros, artículos, encuentros, internacionales y nacionales que en la actualidad reclaman propuestas determinadas a la Educación Superior. En este sentido, citaremos por su relevancia la publicación de la Ley de Organización Universitaria la cual, entre otras cuestiones, recoge algunos aspectos que hace años parecían una utopía, como por ejemplo, el diseño de los planes de estudios atendiendo a las competencias. Sin embargo, como apreciaremos más adelante, tampoco consideramos que aún no han comenzado a desarrollarse de forma notoria estrategias específicas para atender a estas demandas de Organismos, Leyes, etc.

La estructuración de un *currículum* basado en capacidades, como la que hemos presentado en nuestra investigación, favorece una configuración y estructuración de los planes de estudio adecuados a las demandas que se han comentado anteriormente. Quizá debamos recordar la relación tan estrecha e incluso la similitud -para muchos autores- existente entre el enfoque de las competencias y el enfoque de las capacidades.

A lo largo de este trabajo, en diferentes ocasiones, hemos manifestado la necesidad de adecuar los planes de estudios vigentes por presentar éstos una serie de características que los hacen poco apropiados para favorecer la formación que necesita un estudiante universitario en la actualidad. Entre otras características hemos señalado: el excesivo número de materias troncales, carácter academicista de los contenidos, la inadecuación de los planes respecto al mundo laboral, etc. Por ello, en adelante indicaremos en qué medida algunos de estos problemas podrían, mejorarse al introducir en Educación Superior planes de estudios basados en capacidades

Señalaremos que hoy en día la mayoría de las titulaciones carecen de unos objetivos bien definidos que justifiquen los contenidos

que se enseñan en las distintas disciplinas. Sin embargo, desde un *currículum* basado en las capacidades, podríamos decir que éstas se convertirían en los objetivos o metas a conseguir en las distintas disciplinas entendiendo que dicho *currículum* podría estar integrado por unas capacidades básicas (presentes en todas las asignaturas de todas las titulaciones) y otras específicas (que harían referencia a aspectos más concretas de cada titulación).

Esta configuración del *currículum* permitiría una menor fragmentación del conocimiento y favorecería un planteamiento interdisciplinar ya que se podrían agrupar conocimientos en capacidades básicas o también denominadas genéricas o transversales.

Por otra parte, este tipo de *currículo* desarrollaría una formación integral en la que los universitarios estarían formados en la dimensión del saber, saber hacer y saber hacer o estar, lo que posibilitaría una mejor inserción sociolaboral. Además, pensamos que esta innovación favorecería una formación más generalista que podría abarcar conocimientos de tipo humanista, científicos y tecnológicos. En consecuencia, los planes de estudios podrían incluir un número mayor de asignaturas optativas y de libre configuración. De esta forma, un estudiante universitario se licenciaría con una formación acentuada en un campo del saber (humanista, científica, artística o tecnológica) pero también habría recibido formación en los demás campos.

Todo ello requiere que las instancias políticas definieran un modelo de formación, una vez evaluadas las necesidades actuales para así adecuar las titulaciones a las demandas sociales y profesionales. Asimismo, sería necesario dotar de mayor autonomía a las universidades para modificar los perfiles formativos. Este planteamiento permitiría a los centros y departamentos decidir y elegir los perfiles profesionales produciéndose así una menor estandarización de los currículos por parte de los gobiernos y, un mayor acuerdo entre los Departamentos y Facultades sobre el modelo de profesional que se quiere formar.

También supondría la necesidad de integrar otras instituciones u organizaciones como empresas, colegios profesionales, etc. en la infraestructura universitaria no sólo para la realización de prácticas sino además para apoyar y coordinar la inserción laboral de los universitarios.

Como resumen, consideramos que teniendo en cuenta que el *curriculum* basado en capacidades desarrolla una formación plena, se hace necesario desde el ámbito político por una parte, un marco legislativo adecuado que proporcione autonomía a las universidades en la configuración y estructuración de planes de estudios basado en capacidades. Por otra, la inclusión en el contexto organizacional de la Universidad de aquellos centros o instituciones (empresas, colegios profesionales, etc.) que, de alguna forma, puedan contribuir a la formación e inserción laboral de los estudiantes universitarios. Esto facilitaría por una parte, la definición de perfiles profesionales, el desarrollo de las prácticas y la incorporación al primer puesto de trabajo.

Sin embargo antes de comenzar con otras consideraciones, nos gustaría primeramente, comentar determinados condicionantes importantes desde la perspectiva política. Nos referimos a la imposibilidad de llevar toda esta reforma hacia delante sin una gestión adecuada de elementos estructurales como la reestructuración del espacio y el tiempo o la dotación de recursos. Anteriormente hemos explicado cómo una formación de estas características presupone una concepción diferente no sólo de la metodología y de la evaluación sino también, y necesariamente, de la concepción de los espacios, recursos y del tiempo.

Por último, todo este entramado es imposible llevarlo a cabo sin la aceptación de una figura principal en el mismo, nos referimos al profesor. Las funciones del mismo varían mucho en este modelo donde las horas de enseñanza se reducen y aumentan las horas de tutorías, evaluación, de preparación de materiales, etc. Por ello, se hace imprescindible que desde este ámbito se gestione una esmerada política de concienciación y

formación el profesorado en esta nueva concepción del currículo y de la evaluación.

4.2 IMPLICACIONES PROFESIONALES

Anteriormente hemos visto las demandas del ámbito profesional reclamando una formación equilibrada entre una formación generalista y especializada que permita a los estudiantes una incorporación rápida de los egresados al mundo del trabajo. Este planteamiento supone que desde el mundo del trabajo, se está reclamando fundamentalmente dos demandas:

1. La universidad debe potenciar en los estudiantes no sólo conocimientos y destrezas propios de su campo de estudio sino también el conjunto de unas competencias o capacidades básicas que favorezcan la adaptabilidad de los graduados al cambiante mundo laboral. Por lo tanto, desde este ámbito se habla de la necesidad de introducir en los programas de estudios contenidos de carácter conceptual, procedimental, y actitudinal.
2. Hay que buscar un equilibrio en la formación inicial para que esta incluya una formación general que contemple las diversas áreas del saber: artístico, humanista científico y tecnológico con el fin de lograr el desarrollo personal y profesional de los egresados. Además de esto, la Educación Superior también debe potenciar una formación especializada que prepare a los alumnos en el dominio de un campo de estudio específico.

En nuestro trabajo estas dos propuestas se intentan tener en cuenta al tratarse de una experiencia donde se ha evaluado a los alumnos en el dominio de una serie de capacidades y por lo tanto, han tenido que demostrar conocimientos (ante un grupo de jueces) que hacen referencia al saber, al saber hacer y al saber ser o estar.

Por otra parte, al revisar el enfoque de las competencias desde el mundo profesional hemos descubierto que en los países desarrollados la evaluación o acreditación de competencias constituye una práctica habitual. Por eso, pensamos que el uso de la carpeta en nuestro trabajo puede hacer que el alumnado se familiarice con este instrumento de evaluación y luego pueda utilizarlo para su inserción en el mundo del trabajo.

Aparte de esto, en este trabajo se ha planteado una formación básica a través de una serie de capacidades generales (comunicación, colaboración, investigación, etc.) esenciales para cualquier profesional y una formación especializada en dominios específicos, al añadir a esas capacidades generales los contenidos, destrezas y actitudes propios de la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro en Educación Primaria.

La importancia de las demandas profesionales en la configuración de los planes de estudios universitarios en los países desarrollados es tal que en ellos se utilizan los perfiles profesionales que aportan los colegios profesionales como referente de los planes de estudio. En este punto, puntualizaremos que si bien, consideremos que la Universidad a la hora de diseñar los planes de estudios debe valorar los perfiles profesionales, no ha de hacerlo de forma exclusiva ya que también debe examinar el modelo educativo que desde su Universidad se debe impregnar en los programas de las titulaciones. De esta forma, se contribuiría, por una parte, a la adecuación entre las titulaciones y diplomaturas y las demandas del mundo laboral y, por otra, se tiene presente las características contextuales de cada Universidad a la hora de formular los planes de estudios.

4.3. IMPLICACIONES SOCIALES

Evidentemente la Educación Superior está estrechamente relacionada con la sociedad, sin embargo ésta ha cambiado tanto en estos últimos años que ello exige también que ésta cambie y se acomode a los nuevos tiempos. Anteriormente ya hemos señalado las características más relevantes de la sociedad actual, ahora nos proponemos destacar solamente aquellas que se relacionan con las implicaciones de este trabajo.

Hemos advertido cómo la masificación está produciendo una mayor heterogeneidad en las características de los alumnos. En este sentido, en nuestra investigación los datos no han sido determinantes pero sí hemos apreciado ciertos indicios sobre cómo ciertas características demográficas influyen en las percepciones sobre la Evaluación de la Enseñanza de Clase o sobre el desarrollo de capacidades.

Por todo ello, consideramos que sería oportuno seguir estudiando las características demográficas y sociales de los alumnos para adecuar los métodos de enseñanza a los mismos. Como dice Villar (1999:131): "el futuro pertenece a la diversificación a la heterogeneización de estilos, contratos, ritmos, calendarios, itinerarios y presencias".

Por otro lado, consideramos que la carpeta es un instrumento de evaluación que persigue este planteamiento ya que, como veremos más adelante, entre otras ventajas respeta la diferenciación de los estudiantes y facilita el trabajo autónomo de los mismos.

Otra característica esencial de nuestra sociedad es el conocimiento. Sin embargo como expone Barnett (1994) las formas de conocimiento que podemos encontrar en la Educación Superior no son las de los valores de la sociedad: "No existe una correspondencia simple entre las capacidades de conocimiento que busca la sociedad y las que la

Educación Superior propulsa" (1994:27). Creemos que éste es un factor decisivo, la Educación Superior debe perseguir una formación que esté en consonancia con las demandas sociales. Consideramos que ésta constituye otra de las implicaciones del presente trabajo al pretender formar individuos en el desarrollo integral de las capacidades humanas.

La limitada propuesta que desde la asignatura de Didáctica General hemos realizado sobre las capacidades a desarrollar en la formación de un maestro, responde a un perfil amplio con diversos tipos de conocimientos que pretende que el alumno aprenda de manera integral. En cualquier caso, ya hemos comentado que esta selección fue realizada de manera concienzuda, revisando tanto documentos oficiales (documentos, leyes, el plan de estudio, etc.), como analizando las funciones del profesor en un puesto de trabajo y, por supuesto, revisando toda una extensa bibliografía sobre las capacidades que debe aprender un alumno de la titulación de Maestro en un centro de formación. A pesar de esto, hay que tener presente que esta propuesta se enmarca de forma limitada desde la asignatura de Didáctica General. Esto quiere decir, como veremos en las *Limitaciones* de este trabajo, que ésta nunca podrá ser completa y, por otra parte, que siempre podrá ser mejorada.

4.4. IMPLICACIONES CURRICULARES

En diferentes ocasiones hemos manifestado la inadecuación de los planes de estudios en Educación Superior y la necesidad de reforma o cambio (Barnett, 1994; Guarro, 1998; De Corte, 1999; Zabalza, 1999; Stephenson, 1999; Villar, 1999; González y Mayor 2000; Diez Hochleitner, 2002; Domínguez, 2002; Michavila, 2002; Michavila y Martínez, 2003; Nuñez, 2002). Las críticas a los planes de estudios, como hemos visto, son variadas pero, en líneas generales, manifiestan:

1. Excesiva fragmentación del conocimiento
2. Demasiadas asignaturas troncales y optativas y escasez de asignaturas de libre configuración

3. Indefinición de perfiles profesionales en los planes de estudios
4. Desarrollo de un aprendizaje memorístico y, por lo tanto, ausencia de una formación integral
5. Inadecuación entre los planes de estudios y las salidas profesionales

Creemos que la Educación Superior debe establecer un modelo de diseño de los planes de estudios basado en capacidades ya que con éste, como hemos expuesto ya, se superarían estos problemas.

Sin embargo, dada la naturaleza de esta investigación sólo hemos ofrecido el diseño del programa de una materia determinada (Didáctica General) dentro de un plan de estudios (Titulación de Maestro) de forma aislada aunque entendemos que ésta debería ir encardinada a un plan de estudios que siguiera la misma filosofía es decir, que estuviese centrado en capacidades. Por ello, en adelante nos proponemos presentar el modelo de diseño del *currículum* en Educación Superior que defendemos y que subyace en el planteamiento de nuestra investigación.

Este modelo propone las capacidades como el referente en el diseño del currículo de tal forma que éstas vendrán a constituir los objetivos y el perfil de la titulación. Por lo tanto, a raíz de éstas se seleccionarán los demás elementos del currículo. Sin embargo, entendemos que estas capacidades no deben seleccionarse de forma aislada atendiendo a una única esfera ya sea educativa, profesional, social, etc., sino que se deben considerar todas ellas para así satisfacer las necesidades de diferentes sectores.

Por ello, como aparece en figura nº 9, concebimos la Educación Superior contextualizada dentro un marco más general que es la sociedad. En ella confluyen una variedad de fuerzas e intereses sociales, políticas, culturales, científicas, tecnológicas y profesionales que están afectando conjuntamente a la definición de las carreras.

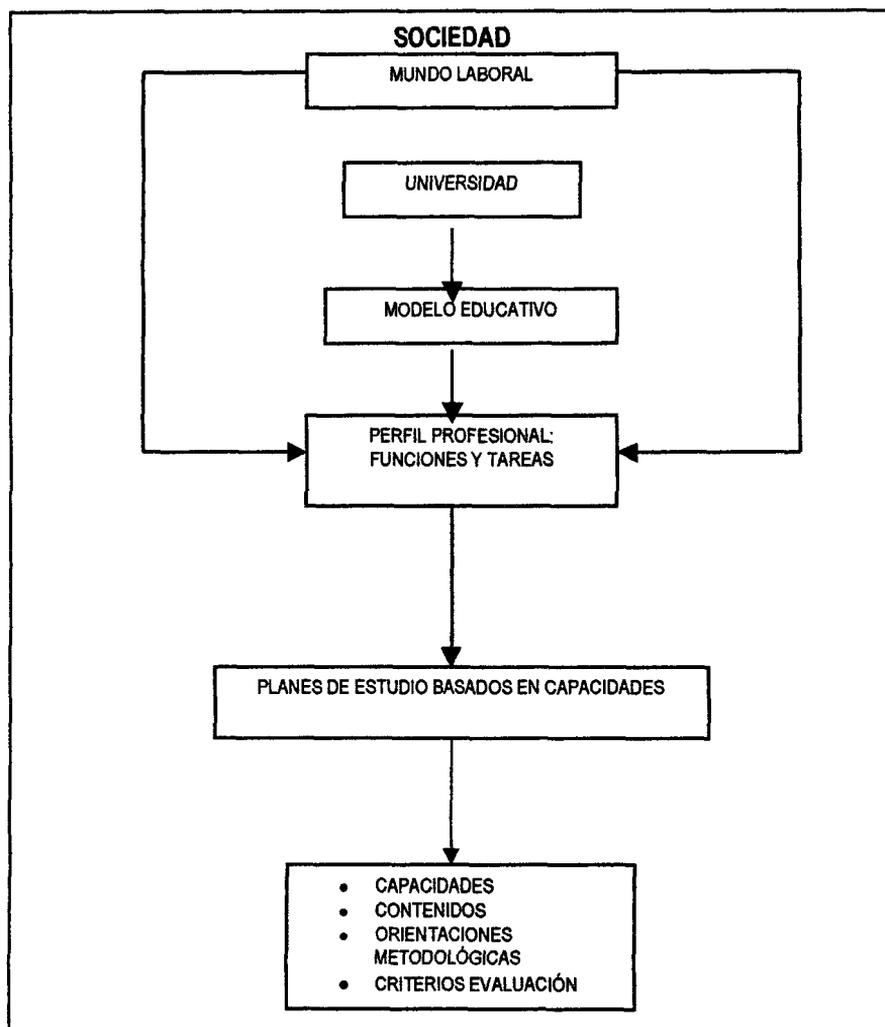


Figura 9. Modelo de Diseño Curricular en la Educación Superior

Consideramos que todos estos intereses junto al educativo deben estar presentes en la configuración de un plan de estudios. Como consecuencia de esto, creemos que a la hora de establecer un plan de estudios, la Universidad debe analizar primeramente las características sociales entendiéndolas de esta forma amplia que hemos expuesto.

No obstante, dentro de éste amplio marco que es la sociedad, destacamos los intereses profesionales ya que valoramos los conocimientos, destrezas y cualidades personales que desde el mundo profesional se está reclamando en la formación universitaria. La Universidad debe tener en cuenta las funciones y tareas que desde el mundo laboral se exige a los profesionales para así adecuar la formación a las salidas profesionales. Estas demandas deberían constituir una de las cuestiones básicas a la hora de diseñar los planes de estudios de cada titulación.

Sin embargo, la Universidad no debe seguir exclusivamente los dictados de los empleadores o de los colegios o instituciones profesionales. Junto con Michavila (2002) estamos convencidos de que cada Universidad debería definir su modelo educativo en el cual se plasmarían los contenidos comunes que perfilarían su proyecto educativo institucional. Este modelo, como plantea Michavila (2002), debería perseguir la armonía en cada plan de estudios entre las diversas áreas que deberían estar presentes (científica, tecnológica, artística y humanística), entre los contenidos genéricos (idiomas, uso de documentación, instrucción informática, expresión y comunicación, etc.) y la educación en valores. De esta forma: *"El mayor o menor énfasis en unas cuestiones u otras y la adición de nuevos valores educativos, marcarían la especificidad de cada institución universitaria, su singularidad y su adaptación al entorno social donde se ubica"* (Michavila, 2002: 175).

En definitiva, pensamos que diseñar el currículo en Educación Superior supone fundamentalmente partir del modelo educativo que

define las características sociales, políticas y educativas de cada Universidad y por otro, de las demandas que se plantean desde el mundo laboral. De estos dos ejes se desplegarán las capacidades que desde cada titulación deberá aprender una alumnos y a partir de las mismas se desarrollarán los demás elementos del currículo.

Por otra parte, esta innovación implica, como veremos a continuación, una serie de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

A continuación vamos a reflexionar primeramente, sobre las posibles implicaciones que esta investigación ha aportado a elementos de carácter educativos y en segundo lugar, a otros elementos que se integran más en las características organizativas de las instituciones de Educación Superior.

Dentro del ámbito educativo, creemos que un profesor que tenga como objetivo que sus alumnos aprendan capacidades utilizando como instrumento de evaluación la carpeta va a traer como consecuencia una serie de ventajas para la formación de los mismos.

En primer lugar, creemos que este modelo potencia un aprendizaje efectivo, que supone, según De Corte (1999), que el alumno construye activamente el conocimiento, acumulativo, orientado, hacia objetivos, y cooperativo.

En segundo lugar, el alumnado ha tenido la oportunidad de estudiar los contenidos de la asignatura de forma transversal es decir, aplicando esos conocimientos a diferentes capacidades que han contribuido a su formación cognitiva, conativa y afectivo y social.

Recientemente Michavila y Martínez (2003) defienden esta idea de plantear la necesidad de una educación universitaria de carácter transversal que proporcione además de los conocimientos específicos de cada titulación, una serie de conocimientos generales necesarios para desenvolverse en la sociedad y en el mundo profesional.

En tercer lugar, esta innovación ha propiciado una metodología activa y cooperativa donde los estudiantes han tenido un papel activo en el desarrollo de diferentes actividades que les han permitido poner en práctica los conocimientos, procedimientos y actitudes aprendidos a lo largo del curso. Además de esto, han aprendido de forma colaborativa favoreciendo con esto el desarrollo de una de las capacidades básicas necesaria para cualquier profesional.

Además esta diversidad de actividades realizadas, ha posibilitado también modificar la estructura espacio temporal de la materia adecuándolos en cierta medida a las posibilidades de los estudiantes. También ha supuesto una distribución del tiempo diferente puesto que hemos alternado momentos o sesiones dirigidas a la información que aportaba el profesor, sesiones en las que los alumnos buscaban información, sesiones en las que los alumnos realizaban sus trabajos, sesiones llevadas donde los alumnos presentaban información o trabajos, seminarios, tutorías dilatadas, etc., que no se acogen al esquema tradicional con el que estamos sometidos profesores y alumnos a lo largo del curso.

En último lugar, dentro de la categoría de las implicaciones de carácter educativo citaremos la evaluación. Ante todo la utilización de la carpeta nos ha permitido cumplir con las tres principales funciones que debe cumplir la evaluación en la Educación Superior: diagnóstica, formativa y sumativa (Yorke, 1998). Tradicionalmente la función de la evaluación ha sido de carácter sumativa donde los intereses han estado dirigidos exclusivamente a la demostración de un número determinado de conocimientos y habilidades al finalizar una asignatura o una carrera. Sin

embargo, queremos destacar la importancia de la función diagnóstica que nos va a permitir valorar las fuerzas y debilidades iniciales y así ajustar la estrategia didáctica a seguir. La carpeta también nos ha posibilitado desarrollar la función formativa porque al contrastar las ejecuciones de los alumnos con los criterios previamente establecidos y con sus propias ejecuciones, hemos obtenido información a lo largo de todo el curso sobre el progreso de los alumnos en el aprendizaje de las capacidades.

Los propósitos de estas tres funciones podemos apreciarla en el siguiente cuadro (nº 33).

Aprendizaje	Motivar a los alumnos Diagnosticar fuerzas y debilidades Proveer retroalimentación Consolidar el trabajo hecho hasta la fecha Establecer el nivel de ejecución al final de una unidad
Certificación	Establecer el nivel de ejecución al final de un programa Asegurar una licencia de práctica Demostrar conformidad con las regulaciones externas relevantes Seleccionar empleo, entrenamiento posterior, etc Predecir la actuación futura
Calidad de control	Evaluar el alcance en el que un programa ha realizado sus metas Juzgar la efectividad del desarrollo del aprendizaje Proveer retroalimentación al staff de acuerdo a su efectividad individual Presentar estándar de ejecución a lo largo del tiempo

Cuadro nº 33. Propósitos de la evaluación (Yorke, 1998: 178)

En segundo lugar, se ha desarrollado una evaluación comprensiva donde se han valorado conocimientos de diversa índole. Esto necesariamente implica la utilización de distintos procedimientos para poder evaluar distintos contenidos. Ésta viene a ser una de las grandes ventajas de la carpeta, las posibilidades de usar un amplio

espectro de técnicas o actividades de evaluación tanto de carácter cualitativo -como puede ser los trabajos escritos (diseño de unidades didácticas, valoraciones de los alumnos, juego de simulación, etc.)- y otros de carácter cuantitativo, como por ejemplo, las escalas de evaluación. Esta diversidad de procedimientos aporta una información más completa a la hora de tomar decisiones respecto a las producciones de los alumnos.

Por otra parte, hemos llevado a cabo un modelo de evaluación que recoge la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, implicando así a distintos agentes en el compromiso de realizar juicios frente a las ejecuciones de los alumnos.

Entre otras ya hemos señalado algunas posibilidades de aplicación que presenta la carpeta:

- Fomenta la reflexión del alumnos sobre su propio trabajo
- Fomenta la práctica del profesor sobre su propio desarrollo profesional
- Se puede utilizar como instrumento de evaluación en cualquier nivel educativo
- Tiene varios usos: evaluativo, profesional, organizacional, etc.
- Fomenta la evaluación compartida: alumnos, profesor, compañeros, etc.
- Etc.

Para concluir y apoyándonos tanto en los hallazgos de esta investigación como en la experiencia aportada de muchos autores consultados, afirmamos que la carpeta es un instrumento de evaluación necesario para la consolidación de la conceptualización emergente de Educación Superior que hemos ilustrado en este trabajo, lo que paralelamente lleva implícito un cambio también en la concepción del *curriculum* y de la evaluación.

Desde otra perspectiva, se hace necesario también analizar las implicaciones de carácter organizativo puesto que las implicaciones educativas están condicionadas por ese contexto donde se producen.

En este caso, tendríamos que señalar tanto factores estructurales, formativos o culturales de la organización.

Para desarrollar una reforma en Educación Superior que siga los planteamientos educativos propuestos en este trabajo es imprescindible una reforma de la distribución de los espacios, tiempo y recursos de la Universidad. Hemos aclarado la relevancia de aportar entornos de aprendizaje apropiados para poder llevar a cabo esta formación de carácter integral. La creación de buenos entornos de aprendizaje implica seguir una serie de principios (De Corte, 1999):

1. Deben inducir y apoyar procesos de adquisición constructivos, acumulativos y orientados a objetivos.
2. Deberán realzar la autoregulación de los procesos de adquisición del estudiante
3. Deberían en la mayor medida posible estar imbricados en contextos auténticos ricos en recursos, instrumentos y materiales de aprendizaje, y que ofrecieran amplias oportunidades para la interacción y la colaboración.
4. Con la intención de tener en cuenta las diferencias de los estudiantes en los aspectos cognitivos, así como afectivos y emocionales, los contextos de aprendizaje deberían permitir una adaptación flexible del apoyo educativo.
5. Los buenos contextos de aprendizaje deberían facilitar la adquisición de conocimientos generales y de la habilidad la reflexión.

Estos principios señalan otro de los elementos estructurales de una organización. Nos referimos a los recursos. No cabe duda de que en una sociedad actual caracterizada por la saturación del conocimiento y las

tecnologías que lo desarrollan, se exige una formación en el dominio de esas tecnologías para poder comunicarse o acceder a la información. Otra razón que argumenta la relevancia del uso de diferentes recursos es que el aprendizaje de diferentes capacidades exigirá de diferentes medios además de espacios que los posibiliten.

Todo ello requerirá de una distribución horaria diferente a la actual en la que el crédito se contabiliza fundamentalmente por las horas de enseñanza del profesor y tendremos que empezar a pensar en las horas utilizadas por los alumnos: en buscar información, en compartir información con sus compañeros, en reunirse con el profesor para solucionar dudas, en evaluarse, en realizar trabajos, etc.

Como punto final queremos señalar otra implicación importante. Nos referimos al cambio en el perfil del profesor universitario es decir que todo esto supone no sólo cambios a nivel personal (implica modificaciones en la actuación particular del profesor) sino también a nivel colectivo (cambios en la cultura profesional que actualmente tiende a ser de carácter colectivo).

Una educación centrada en el desarrollo de capacidades y evaluada a través de la carpeta requiere una formación determinada para el profesor que desde este modelo tendrá que llevar a cabo funciones y tareas que, en muchos casos, van a ser nuevas para la mayoría del profesorado universitario.

Hemos visto cómo este modelo implica una reforma que va desde la docencia basada en la enseñanza a la docencia basada en el aprendizaje, que requiere de un cambio en la configuración del diseño de los programas, en las metodologías a emplear, en los elementos estructurales y en la evaluación.

Además de todo esto no podemos ignorar que este modelo supondría una mayor coordinación entre los departamentos puesto que

estaríamos hablando de la flexibilidad en el currículum, de la colaboración en el *practicum*, en la evaluación conjunta de trabajos que podría implicar a diferentes profesores de distintos departamentos, etc.

Todo ello supone un cambio en la cultura profesional del docente que precisaría a su vez, como se ha señalado, de una estrategia o plan de formación que facilitara y promoviera este cambio.

4.6. IMPLICACIONES FORMATIVAS

El modelo de enseñanza basado en capacidades a través de la carpeta que hemos desarrollado en la asignatura de Didáctica General del título de Maestro en la especialidad de Primaria supone una nueva concepción del aprendizaje, la evaluación y, en definitiva del *currículum*. Esto implica una serie de ventajas como hemos manifestado en diferentes momentos. De especial interés nos resulta el hecho de que desarrolla una evaluación auténtica no sólo válida para esta asignatura sino aplicable a cualquiera de las materias del plan de estudios del título de maestro.

En síntesis, planteamos que la Formación Inicial mejoraría su calidad al introducir la carpeta como instrumento de evaluación de capacidades puesto que, como propone Corominas (2000):

- Requiere que el estudiante represente de manera afectiva el aprendizaje
- Implica al estudiante en su evaluación
- Supone una amplia variedad de técnicas de evaluación que constituyen un muestrario de lo que el alumno sabe, o sabe hacer
- Muestra a la vez productos y procesos
- Permite adaptarse a las características o intereses de los alumnos

Y al hablar de Formación Inicial nos referimos a la formación de los profesionales de las diferentes etapas educativas es decir que, que se trata de un modelo adecuado para la formación de Maestros, profesores

de Secundarias, Bachillerato, o Formación Profesional y de Educación Superior. Anteriormente hemos mencionado que la carpeta ha comenzado a introducirse en la formación inicial de maestros o de psicopedagogos, sin embargo no hemos encontrado experiencias en la formación inicial del Curso de Cualificación de Profesores donde creemos que sería oportuno utilizarlo tanto en las materias que lo componen como en el *practicum*. Como sabemos, este curso, que desde su origen ha sido criticado presenta la dificultad de contar con un alumnado heterogéneo que se encuentra generalmente en momentos críticos o de transición en su vida (preparación de oposiciones, prime empleo, traslados por becas *Erasmus*, etc) y precisa de un tratamiento educativo específico. Por todo ello consideramos que la carpeta reúne las condiciones apropiadas para tratar individualmente las necesidades de estos alumnos que suelen simultanear tantas tareas.

En un momento en el que desde diferentes sectores profesionales se demanda una formación a lo largo de toda la vida, pensamos que este modelo también es aplicable a la formación continua. De hecho, la Educación Superior no puede ignorar la demanda que se le vendrá encima en los años venideros. Deberá organizar una formación que se ajuste a los diferentes intereses y necesidades de los profesionales procedentes de distintos mercados laborales. En este sentido, creemos que la carpeta es el instrumento idóneo que permite ajustarse a las características de este tipo de alumnos ya que, entre otras cosas, les posibilita un trabajo más autónomo y flexible propio del aprendizaje adulto.

Para concluir estamos convencidos que aprender capacidades y evaluarlas a través de la carpeta puede ser un modelo de enseñanza válido no sólo para la asignatura de Didáctica General del título de Maestro de Educación Primaria sino también para cualquier titulación dirigida a la Formación Inicial en sus diferentes etapas educativas y para la Formación Continua o Desarrollo Profesional.

5. LIMITACIONES

Este trabajo también se ha encontrado con una serie de dificultades que han limitado su realización, éstas las vamos a clasificar en políticas y metodológicas.

Hablamos de limitaciones políticas puesto que en toda institución universitaria existe una política que regula los contenidos, los espacios, el tiempo, los recursos, etc. Dada la naturaleza de nuestro trabajo, que implica una concepción flexible de estos elementos, nos hemos visto con problemas por no poder realizar determinadas actividades o por carecer de entornos apropiados.

Por otra parte, la política referida a las prácticas universitarias no nos ha beneficiado, puesto que éstas, de forma rígida, tienen lugar antes de que comience el curso y pensamos que ésta no es la mejor opción para llevar a cabo un *prácticum*. Tampoco este modelo de *practicum* nos ha beneficiado en el desarrollo de esta innovación. En otras palabras, los contactos que nuestros alumnos han tenido con los centros de enseñanza no han sido todo lo amplio y numerosos que nos hubiera gustado puesto que éstos han estado limitado por objetivos y plazos estipulados. Fuera de ello conseguimos pocos contactos con los centros. Alternar ambos procesos nos hubiese permitido desarrollar de una forma más adecuada el aprendizaje a través de los problemas reales.

También hemos señalado que para evitar problemas con profesores de otras asignaturas y por carecer también de entornos apropiados, no hemos introducido las Tecnologías de la Información y de la Comunicación dentro de nuestro programa. En términos generales, pensamos que la Educación Superior debe asumir el desafío de formar a los estudiantes en el desarrollo de aptitudes para aprender, comunicarse, y gestionar flujos de información, utilizando, para ello, el amplio abanico de medios que proporcionan las TICs. Consideramos que el dominio de estos contenidos debe plantearse de manera transversal en todas las

asignaturas de un plan de estudios. En nuestro caso, desde nuestra asignatura de Didáctica General podrían estar incluidas en cada una de las capacidades aunque específicamente está más relacionada con la capacidad de *Comunicar*.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, en este momento del trabajo podemos clasificarlas en dos tipos: *continuas* es decir aquellas que desde el principio han estado presentes y *actuales*. Asimismo aquellas otras que observamos ahora al mirar hacia atrás y que no pudimos descubrir en un primer momento.

Dentro de las limitaciones metodológicas *continuas* están los instrumentos de evaluación utilizados a la hora de evaluar la capacidad de *Comunicar y Trabajar en equipo*. En ambos casos nos hubiera gustado aplicar, complementariamente a los que fueron utilizados, otros instrumentos más idóneos. Con respecto a la comunicación, hubiera sido oportuno grabar las exposiciones de los alumnos a lo largo del curso para poder luego, analizar su evolución y desarrollo, pero ya hemos comentado la escasez de recursos. En cuanto al trabajo en grupo, desde el principio pensamos que hubiera sido oportuno introducir otros elementos para su evaluación como entrevistas, pero debido a la elevada cantidad de evidencias que inicialmente habíamos diseñado, decidimos no aplicar este instrumento. Finalmente optamos que esta capacidad se evaluase a través de las diferentes oportunidades que ofrecíamos de trabajar en equipo, en función de las producciones de los grupos y mediante el cuestionario de evaluación de grupo que cada equipo debía valorar.

Un factor importante que nos limitó fue la escasez de trabajos en esta línea. En 1999 cuando comenzamos esta tesis no encontramos investigaciones en español que desarrollaran capacidades en Educación Superior y que las evaluaran con la carpeta. En todo caso, habían ya algunos trabajos referidos a la carpeta pero en otros ámbitos y con otras finalidades. Con respecto a las capacidades, casi toda la información ha

sido en inglés. Pero en este idioma tampoco hemos encontrado ningún trabajo que nos describiera la utilización de la carpeta para evaluar capacidades en la Educación Superior. Desde luego hemos analizado experiencias que generalmente tratan estos temas pero de forma separada y de manera superficial. Concretamente el estudio de la validación de la carpeta es una cuestión que prácticamente se ha empezado en estos dos últimos años.

Por otra parte, consideramos que el uso de la carpeta exige de una dedicación bastante amplia lo que supone muchas horas para un profesor. También supone que precisa de una formación determinada en el ámbito de la evaluación y de la carpeta.

En cuanto a las limitaciones que somos capaces de descubrir en la actualidad, ya se han comentado algunas. Por ejemplo hemos señalado que el inventario (EDEC) que hemos utilizado, necesita seguir perfeccionándose, quizá profundizando en determinar las dimensiones de la enseñanza que evalúa en un sentido más restrictivo. También hemos aportado la posibilidad de reducir el número de respuestas.

Con respecto al uso de la carpeta hemos encontrado también dificultades. A pesar de haber pasado por un proceso de homogeneización, las juezas finalmente valoraron que la actividad número 16 (descripción de contenidos) no desarrolló la capacidad de evaluar. Éste fue el único caso en que ocurrió esta contradicción en que las juezas valoraron que esa actividad podía promover una capacidad y luego, llegados a la práctica, cambiar de opinión. Por lo que entendemos que esta capacidad debe ser eliminada en dicha actividad.

Por otra parte, hemos reflexionado acerca del porqué en las últimas actividades individuales de la carpeta es donde el rendimiento de los alumnos ha bajado y pensamos que puede ser debido a que nos encontrábamos a final de curso y, debido a la falta de tiempo, hicimos la actividad de forma muy rápida dando muy poco tiempo al alumno para

elaborarla. Probablemente deberíamos haber dispuesto una mayor temporalización para su realización.

También hemos observado ahora que cuando diseñamos las actividades individuales, éstas en ningún caso desarrollaban la capacidad de diseñar seguramente porque creíamos que ésta se debe realizar de forma colaborativa, Por ello, si aparecían en la actividades en grupo. Sin embargo, ahora no tenemos este planteamiento tan claro y nos cuestionamos, si no hubiera sido oportuno introducir actividades que desarrollaran la capacidad de diseñar de forma individual.

Por otra parte, también nos hubiera gustado haber desarrollado en mayor medida el aprendizaje autónomo a través de un mayor número de actividades de este tipo. Sin embargo, nos encontramos con dificultades, una fue la naturaleza práctica de la asignatura, que requiere de ciertas sesiones con el profesor para poder orientar y supervisar el trabajo del alumno. Otra era coordinar los grupos en cuanto a horarios conjuntos.

Además, consideramos que el formato de cada una de las actividades que contenía la carpeta debía haberse explicado y entregado desde el principio de curso. Esto hubiese permitido una mayor independencia e información para los alumnos. En nuestro caso, ofrecimos una información general al principio y luego fuimos explicando sucesivamente todas las actividades que debía contener la carpeta. Por otra parte, ahora al mirar hacia atrás pensamos que cada una de las actividades que el alumno realizó debería incluir un apartado para la autoevaluación del alumno Sin embargo, en nuestro caso, no todas contaban con esta reflexión posterior del alumno aunque sí podemos decir que las más importantes sí la tuvieron. Por otra parte, muchas de ellas ya suponían en sí una valoración del alumno.

También pensamos que las producciones de los alumnos debían estar en poder del alumno y no del profesor pero dadas las características

de este trabajo donde a la vez de introducir una innovación queríamos realizar una investigación, estábamos temerosos de perder parte de la información y, optamos por custodiar nosotros los trabajos que los alumnos aunque siempre podían consultarlos en cualquier momento.

Por último, estamos convencidos que al tratarse de una innovación educativa, que hemos llevado a cabo por primera vez, ésta podrá mejorarse, si tenemos en cuenta éstas y otras críticas que iremos descubriendo a medida que pase el tiempo o bien, que nuestros compañeros y alumnos nos hagan ver.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

Álvarez, J.M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. En Congreso Internacional de Didáctica: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

Álvarez, J.M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Álvarez, M. (1998). ¿Qué tipo de calidad para los centros educativos?. V Congreso Universitario de Organización de Instituciones educativas. *Las organizaciones ante los retos educativos del S. XXI (Comp.)*(pp. 263-273). Madrid: UNED.

Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación educativa*. Málaga: Aljibe.

Álvarez, V. y otros. (2001). Investigaciones sobre educación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 615-631.

Anderson, R. y DeMeulle, L. (1998). Portfolio use in twenty-four teacher education programs. *Teachers Education Quarterly*, Winter, 23-31.

Arbizu, F. (1998). *La formación profesional específica. Claves para el desarrollo profesional*. Madrid: Santillana.

Arnáiz, P. (1995). Las Escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27, 25-34.

Arnau, J. (1979). *Psicología experimental*. México: Trillas.

ERIC Document

Atkins, M.J. y otros. (1993). *Assessment issues in higher education*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teaching Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 369370)

Barnett, R. (1994). *The limits of Competence*. Buckingham: Open University Press.

Barnett, R. (2000a). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.

Barnett, R. (2000b). Reconfiguring the university. En *Higher Education Re-formed* (pp. 114-129). London: Falmer Press.

Barrios, O. (2000). Estrategia del portafolio del alumno. En *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 294-302). Barcelona: Octaedro.

Bartley, A. (1997). Enhancing the Validity of Portfolio assessment in Preservice Teacher Education. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIII (2/3), 99-113.

Bartolomé, M. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: P.P.U.

Bathmaker, A. y Stoker, D. (1999). Towards capability through competence: autonomy o automatism?. En *Developing the capable practitioner* (pp. 54-60). London: Kogan Page.

Baume, D. y Yorke, M. (2002). The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 27(1), 7-25.

Benedito, V. (1993). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. *II Jornadas Nacionales de Didáctica*

Universitaria. Evaluación y desarrollo profesional (Comp.)(pp. 231-259). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.

Benedito, V. y otros. (1988). *Innovación en el aprendizaje universitario*. Barcelona: P.P.U.

Blackstone, T. (2001). Why learn? Higher Education in a Learning Society. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 175-184.

Blanco, F. (1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.

Blázquez, A. (1975). *Diccionario latino-español, español-latino* (5ª ed.). Barcelona: Sopena.

Blázquez, F. y (col.)(1998). Evaluación procesal y final. Hacia un enfoque convergente. En *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (pp. 179-198). Madrid: Estudios de la UNED.

Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education*. London: Allyn and Bacon.

BOLETIN EDUCAWEB (2001, 12 de marzo). *Formar las competencias profesionales*, [en línea]. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/boletin/but010312/editorial.asp>. [2001, 22 de marzo].

Bonnett, L. (1994). The integration of core personal skills into a tutorial system in biological sciences (HONS) degrees. En *Developing student Capability Through Modular Courses* (pp. 56-62). London: Kogan Page.

Bourner, T., Katz, T. & Watson, D. (Ed.)(2000). *New directions in professional higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bricall, J.M. (2000, marzo). *Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*, [en línea]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/bricall.htm>. [2000, 10 de noviembre].

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Brown, G. y Irby, B. (2001). *The principal portfolio*. California: Corwin Press.

Buendía, L. (Ed.)(1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Bunk, G.P. (1994). La Transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Burgen, A. (Ed.)(1999). *Metas y proyectos de la educación superior. Una perspectiva internacional*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.

Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

Cairns, L. (1996, noviembre). Capability: going beyond competence. *Capability the HEC Journal*, [en línea], N°2(2). Disponible en: http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal_2-2/3-3.htm. [1999, 29 de Noviembre].

Calfee, R. y Perfumo, P. (1993). Carpetas de estudiante: Oportunidades para una revolución en la evolución. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 87-96.

Campbell, D. y otros. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Canton, I. (Coord.)(2001). *La implantación de la calidad de los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.

Cañal, P. (2000). Las actividades de enseñanza: un esquema de clasificación. *Investigación en la escuela*, 40, 5-21.

Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Mexico: Paidós Educador.

Castelló, M. y Monereo, C. (2001). Un practicum formativo en carpetas. En *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 339-366). Sevilla: ICE-Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías y Universidad.

Castley, A y Stowell, M. (1998). Embedding capability in the curriculum: case study from the BA and BSC Combined Honours Course at Nene University College Northampton. En *Capability & quality in higher education* (pp. 20-27). London: Kogan Page.

Castro, J.A. (2001). *Metodología de la investigación. Fundamentos*. Salamanca: Amaru.

Cebrián, M., Tojar, J.C. y Manchado, R. (1997). *Innovación educativa y formación del profesorado: proyectos sobre la mejora de la práctica docente en la universidad*. Málaga: Universidad de Málaga.

Cheetham, G. y Chivers, G. (1998). The Reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 27(7), 267-276.

Clandinin, J. y Connelly, M. (1992). Teacher as curriculum maker. En *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). New York: Macmillan.

Clark, P. (1996, octubre). Guest opinion. Funding for capability. *Capability the HEC Journal*. [en línea], N°2(2). Disponible en: <http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal/2-2//0-1.htm>. [1999, 10 de octubre].

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.

Colom, B. (1995). *Capacidades humanas*. Madrid: Pirámide.

CONFEDERATION OF EUROPEAN UNION RECTORS" CONFERENCES, (2001, marzo). Transnational education project report and recommendations, [en línea]. http://www.crue.org/espaeuro/transnational_education_project.pdf. [2001, 10 de abril]

CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA (1995). *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (1998). *Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI*. Madrid: UNED.

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2000). *La Universidad en la formación del profesorado: una formación a debate*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad Burgos.

CONGRESO NACIONAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1998). *La formación del profesorado. Evaluación y calidad*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la U.L.P.G.C.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE CANARIAS (1987a). Ley 14/1986 de 30 de diciembre de 1986, BOE 9 de marzo de 1987, por el que se cambia el nombre de la Universidad Politécnica de Las Palmas a Universidad Politécnica de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias* (14-01-1987).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE CANARIAS (1987b). Real Decreto 213/1987 de 13 de noviembre de 1987, se segrega de la Escuela Universitaria Politécnica la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones y se crea la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicaciones en la Universidad Politécnica de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias* (30-11-1987).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE CANARIAS (1989). Ley 5/1989 de 4 de mayo de 1989 por la que la Universidad Politécnica de Canarias pasa a denominarse Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Boletín Oficial de Canarias* (8-06-1989).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE CANARIAS (1995). Decreto 17 de 10 de febrero de 1995, en el que se aprueba la creación del Centro Superior de Formación del Profesorado. *Boletín Oficial de Canarias* (24-03-1995).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE CANARIAS (1996a). Orden de 13 de junio de 1996, por el que se regula el Plan de Estudios para el Curso de Cualificación Pedagógica conforme a las directrices del Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre. *Boletín Oficial de Canarias* (19-06-1996).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE CANARIAS (1996b). Resolución de 20 de septiembre de 1996, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establecen las especialidades del Curso de Cualificación Pedagógica y el número de plazas que se convocan para cada una de ellas, así como los procedimientos y criterios de acceso. *Boletín Oficial de Canarias* (25-09-1996).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE CANARIAS (1998). Decreto 12 de 5 de febrero de 1998, en el que se aprueban los Estatutos de la ULPGC. *Boletín Oficial de Canarias* (6-02-1998).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE CANARIAS (2001). Resolución de 1 de agosto de 2001, por el que se hace público el cambio de denominación del Centro Superior de Formación del Profesorado por el de Facultad de Formación del profesorado. *Boletín Oficial de Canarias* (16-10-2001).

Corominas, E. (2000). ¿Estamos en la era del portafolio?. *Bordón*, 52(4), 509-522.

Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 325, 299-321.

Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Española* (3ª ed.). Madrid: Gredos.

Cruickshank, D. y Metcalf, K. (1990). Training within teacher preparation. En *Handbook on research on teacher education* (pp. 469-497). New York: Macmillan.

Cuesta, J. (1998). Una experiencia en la formación didáctica de futuros maestros. Reflexiones en torno a sus propósitos, principios, obstáculos y tentativas. *Investigación en la escuela*, 35, 53-61.

Dal Miglio, G. y Trasmontano, I. (2000). Vers la definition d' un modele de la formation permanent de competences des professionnels. *Actualité de la formation permanente*, 160, 69-73.

Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: the normatives of emerging teachers. *Teaching and Teachers Education*, 17(1), 107-122.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.

De Corte, E. (1999). Nuevas perspectivas en el aprendizaje y la enseñanza de la Educación Superior. En *Metas y proyectos de la educación Superior. Una perspectiva internacional* (pp. 155-179). Madrid: Fundación Universidad Empresa.

De la Cruz, A. (1999). Formación del profesorado en metodología docente. En *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria* (pp. 43-120). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

De la Plaza, S. (1999). Prólogo. En *Metas y proyectos de la educación Superior* (pp. 11-15). *Una perspectiva internacional*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.

De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.

De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular: procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

De la Torre, S. (1998a). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

De la Torre, S. (1998b). Una propuesta innovadora de formación integral para la Universidad del S.XXI. V *Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI (Comp.)*(pp. 907-918). Madrid: UNED.

De la Torre, S. y Barrios, O. (Coord.)(2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

De Vicente, P.S., Moral, C. y Pérez, P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 105-116.

DECLARACIÓN CONJUNTA DE MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999, 19 de junio). [en línea]. Disponible en: <http://www.universia.es/contenidos/universidades/>. [1999, 20 de julio].

DECLARACIÓN DE LA SORBONA. (1998, 25 de mayo), [en línea]. Disponible en: <http://azuaje.ulpgc.es/servicios/grinternacional/jantonio/Doc/Sorbona.htm>. [1998, 20 de enero].

Dede, C. (2002). Tecnologías avanzadas y aprendizaje distribuido en la enseñanza universitaria. En D. Hanna (Ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp.83-102). Barcelona: Octaedro EUB.

Del Castillo, P. (2003). Palabras introductorias. En *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad* (pp. 41-42). Madrid: Fundación Santillana.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Díez-Hochleitner, R. (2002). Documento Básico de trabajo. En *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad* (pp. 9-37). Madrid: Fundación Santillana.

Díez-Hochleitner, R. (1997, junio). The future of Universities. *Higher education in Europe*. [en línea], N°21(1). Disponible en: <http://www.tandf.co.uk/journals/archive/c-archive/hee-con.html>. [99, 10 de mayo].

Doherty, G. y Pierce, R. (1999). Professional capability: a case-study bridging vocational, academic and professional frameworks. En *the capable practitioner* (pp. 137-147). London: Kogan Page.

Domínguez, G. (2002). El educador formal y no formal nuevas demandas desde el contexto soioeducativo de la sociedad del conocimiento. *Congreso Nacional de Educación 2000. La Universidad en la formación del profesorado: una formación a debate* (Comp.)(pp. 81-136). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Doolittle, P. (1994). *Teacher portfolio assessment*. ERIC. Clearing.house on assessment and evaluation. Washington D.C. (ERIC. Document Reproducción Service No. ED. 385-608).

Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula. Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación*, 277, 29-42.

Dunlop, A., Hassall, T. y Challis, M. (1999). Professional competence development: the internal audit experience. En *Developing the capable practitioner* (pp. 149-163). London: Kogan.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

Escandell, P y Marrero, G. (1999). *Causas de abandono en la ULPGC*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.

Escudero, J.M. (Ed.)(1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.

Escudero, J.M. y López, J. (Eds.)(1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.

Estebaranz, A. (1994a). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Estebaranz, A. (1994b). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativa* (pp. 245-296). Barcelona: PPU.

Estebaranz, A. (2003). La planificación en la universidad. Niveles de planificación. En *Enseñanza y aprendizaje en la educación Superior* (pp. 83-111). Barcelona: Octaedro-EUB.

Estebaranz, A. (Coord.)(2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2001, junio). *Convention of european higher education institutions*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, [En línea]. Disponible en: <http://www.bologna-berlin2003.org/>. [2001, 10 de diciembre].

Evans, J. (1997, junio). Employers for capability: key skills for tomorrow's world. *Capability the HEC Journal*, [en línea], N°2(2), Disponible en: <http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/partners/journal/3-2/1-2.htm>. [1998, 13 de marzo].

Evertson, C.M. y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En C.M. WITTROCK, (Coord.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Ewell, P.C. (1991). To capture the ineffable: New forms of assessment in higher education. *Review of research in education*, 17, 75-125.

Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London y New York: Routledge Falmer.

Farr-Darling, L. (2001). Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and teacher education*, 1(17), 107-122.

Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional del formador*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Ruiz, C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.

Field, B y Field, T. (Ed.)(1994). *Teachers as a mentors: a practical guide*. London: Falmer Press.

Field, B. (1994). The skills and competencies of beginning teachers. En *Teachers as a mentors: a practical guide* (pp. 8-25). London: Falmer Press.

ERIC Document

Fincher, C. (1999). *Planning imperatives for the next century*. Georgia Univ., Athens Institute of Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 429 493).

Foster, E. (1998). Can Higher education deliver capability?. En *Capability & quality in higher education* (pp. 58-68). London: Kogan Page.

Fraser, B.J. (1989). Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of curriculum studies*, 21(4), 307-327.

Fuentes, E. (1998). *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación.

FUNDACIÓN SANTILLANA (2002). *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad*. Madrid: Fundación Santillana.

García Delgado, J. (2003). Formación práctica y estancias en el medio laboral. En *El carácter transversal en la educación universitaria* (pp. 130-150). Madrid: Consejería de Educación.

García Garrido, J.L. (2002). La educación universitaria ante el SXXI. En *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad* (pp. 187-195). Madrid: Fundación Santillana.

García Roca, J. y Mondaza, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid: Narcea.

García, J.A. (Ed.) (1995). *Innovación Educativa en la Universidad*. Málaga: ICE-Universidad de Málaga.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Gaskell, G., Brookes, J. y Brierley, S. (1994). Accredity students for extra-curricular learning. En *Developing student Capability Through Modular courses* (pp. 101-107). London: Kogan Page.

Gerwerc, A. (1996). La enseñanza en la Universidad. *Innovación Educativa*, 6, 153-161.

Gibbs, C. (1994). *Achievement, equity and pedagogy: a view from England*. 23rd Annual Conference of International Association for Educational Assessment. Dunbau: South Africa.

Gibbs, G (1995). The Relationship Between Quality in Research and Quality in Teaching. *Quality in Higher Education*, 1(2), 147-157.

Gilbert, J y Reynolds, S. (1998). An Institutional Strategy for Transferable Skills and Employability. En *Capability & quality in higher education* (pp. 34-41). London: Kogan Page.

Gilberts, G y Lignugaris-Kraft, B. (1997). Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 597-610.

Gimeno. J. y Pérez Gómez, A.. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Gimeno. J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Akal.

Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Mexico: Paidós Educador.

Godfrey, A. (2001). Gestión de calidad total. En *Manual de calidad. Tomo I* (pp. 14.1-14.21). Madrid: McGraw Hill-Interamericana de España.

González, C. (Coord.)(1998). *Promover la calidad de la Enseñanza Universitaria*. Málaga: ICE/Universidad de Málaga

González, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden los futuros profesores?. *Investigación en la Escuela*, 25, 27-41.

González, M. (1997). La formación inicial del profesorado de primaria e infantil: luces y sombras después de una reforma. *Profesorado*, 1(2), 59-77.

González, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987). *Innovación Educativa: teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

Guarro, A. (1998). La mejora de la calidad docente universitaria. ¿Realidad o utopía?. V Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI (Comp.)(pp. 919-927). Madrid: UNED.

Guba, E. (1968). The Process of Educational Innovation. En *Educational Change* (pp. 425-436). Nueva York: Citation press.

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-360.

Guitian, A. y Marrero, G. (1993). *Evaluación de la docencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones ULPGC.

Hanna, D. (Ed.)(2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro EUB.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.

Holland, G. & Chancellor, V. (1996, octubre). Capability personified: yes. Sir Geoffrey. *Capability the HEC Journal*, [en línea], N°2(2), Disponible en: <http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal/2-2/1-1.htm>. [1997, 10 de diciembre].

Holmes, L. (1999). Competence and capability: from "confidence trick" to the construction of the graduate identify. En *Developing the capable practitioner* (pp. 83-98). London: Kogan Page.

Hopkins, D. (1989). *La investigación en el aula*. Barcelona: PPU.

Houston, W. (1988). Competency-based Teacher Education. En *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 86-49.). New York: Pergamon.

Huber, G. (1998). La Universidad del Siglo XXI: la formación para la transformación social y la mejora del empleo. V *Congreso Universitario de Organización de Instituciones Educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI* (Comp.)(pp. 89-97). Madrid: UNED.

Huberman, A.M. (1973). *Understanding Change in Education: An Introduction*. Paris: Unesco.

Hunt, S. y Frier H. (1998). Promoting Capability Through the Assessment of Key Skills: Some Lessons from the World of Vocational Qualifications. En *Capability & quality in higher education* (pp. 42-48). London: Kogan Page.

Ibáñez-Martín, J. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 441-466.

Jackson, S., Lunt, T., y Margham, P. (1998). Accrediting Sandwich Training: the City and Guilds Licentiate ship. En *Capability & quality in higher education* (pp. 77-84). London: Kogan Page.

Jenkins, A. & Walker, L. (1994). *Developing student Capability Through Modular courses*. London: Kogan Page.

Jenkins, A., Scurry, D. y Turner, D. (1994). Using Profiling to Integrate Skill Development in a Large Modular Course. En *Developing student Capability Through Modular Courses* (pp. 33-142). London: Kogan. Page.

JORNADAS SOBRE IBEROAMÉRICA Y ESPAÑA (2001). *La universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación Santander Central Hispano.

Katz, T. (2000). University Education for developing professional practice. En *New directions in Professional higher education* (pp. 9-32). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Kenney-Wallace, G. (2000). Plato.com: The role and impact of corporate universities in the third milenium. En *Higher Education Re-formed* (pp. 58-77). London: Falmer Press.

Ketele, J.M. y ROEGIERS, X. (2000). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

Klenoswki, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment*. London y New York: Routledge-Falmer.

Krause, S. (1996). Portfolios in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process. *Journal of Teacher Education*, 47(2), 130-138.

Latiesa, M. (1994). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 335-402). Madrid: Alianza editorial.

Laycock, M. (1994). The use of learning contracts in undergraduate modular programmes. En *Developing Student Capability Through Modular Courses* (pp. 125-132). London: Kogan Page.

LEEDS METROPOLITAN UNIVERSITY (2001). *Skills for learning*, [en línea]. Disponible en: <http://www.herts.ac.uk/envstrat/HILP/conferences/2nd/PAPERS/Anderson&Saideh.doc>. [2001, 12 de febrero].

Leonard, L. y Utz, R. (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid: Anaya.

Lester, S. (1999). The challenge of developing the capable practitioner. En *Developing the capable practitioner* (pp. 231-236). London: Kogan Page.

Levy-Laboyer, C. (1997). *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad: la Universidad ante lo Nuevo*. Madrid: ediciones Internacionales.

Lobo, M. (1998). Discurso inaugural del curso académico 1998-1999 de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Documento policopiado). Las Palmas.

López-Feal, R. (1998). *Mundialización y perfiles profesionales*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.

López Rupérez, F. (1998). Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar. V *Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI* (Comp.)(47-69). Madrid: UNED.

Lorenzo, M. (2002). La Universidad ante los nuevos cambios sociales. *Congreso Nacional de Educación 2000. La Universidad en la formación del profesorado: una formación a debate* (Comp.)(pp. 31-44). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Lujan, I., Hernández, P. y García, L. (1995). La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desde la perspectiva de los alumnos. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Marcelo, C. (1994a). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU

Marcelo, C. (1994b). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 39-61). Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (2000). El cambio educativo como objeto de estudio: el uso del conocimiento para la mejora de la escuela. En *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 37-57). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo, C. (2003). Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. En *Enseñanza y aprendizaje en la educación Superior* (pp. 7-26). Barcelona: Octaedro-EUB.

Marcelo, C. y otros. (1996). *Innovación, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.

Marcelo, C. y Villar, L.M. (1994). Sistemas y métodos de evaluación de profesores. En *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 313-343). Barcelona: PPU.

Marchena, R. y Reyes, C. (2002). El desarrollo de competencias y la formación del profesorado que atiende la diversidad. En *De la integración a una educación para todos* (pp. 89-102). Madrid: CEPE.

Marcoviich, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Cambridge: University Press.

Margolis, y otros. (Ed.)(2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.

Marrero, G. (1998). Evaluación y calidad docente en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Congreso Nacional de Formación del Profesorado. Evaluación y calidad* (Comp.)(pp. 145-148). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Martín, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.

Martínez-Tur, V. y Peiró, J. (2001). *Calidad de Servicio y satisfacción del cliente*. Madrid: Síntesis Psicológica.

Martin-Kniep, G. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

Mayor, C. (2000). Evaluación de la calidad en las instituciones educativas. Un modelo para la mejora. En *Construyendo el cambio. Perspectivas y propuestas de innovación Educativa* (pp. 411-425). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Mayor, C. (Coord.)(2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Mayor, C. y González, T. (2000). La mejora de los planes de estudio, [en línea]. Disponible en:<http://www.cica.es/aliens>. [2002, 10 de octubre].

McLeman, P., y Smith, P. (1998). The Career Management initiative at Buckinghamshire chilterns University College. En *Capability & quality in higher education* (pp. 102-111). London: Kogan Page

McNamara, D. (1992). The reform of teacher education England and Wales: teacher competence; panacea or rethoric? *Journal of Educational for Teaching*, 18(3), 273-285.

McNergmey, R., Lloyd, J., Mintz, S. y Moore, J. (1988). Training for pedagogical decision making. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 37-43.

M.E.C. (1971). Ley 1970 de 4 de agosto de 1970, por el que se crean los Planes de Estudio de las Escuelas de Magisterio en torno a cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* (25-06-1971).

M.E.C. (1978). Real Decreto 1284/1978 de 14 de abril, por la que se crea dependiente de la Universidad de La Laguna, la Escuela Universitaria Politécnica de Las Palmas de Gran Canaria. *Boletín Oficial del Estado* (12-06-1978).

M.E.C. (1979). Ley 29/1979, por el que se crea la Universidad Politécnica de Las Palmas. *Boletín Oficial del Estado* (30-10-1979).

M.E.C. (1983). Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado* (1-09-1983).

M.E.C. (1986). Real Decreto 943/1986 de 9 de mayo de 1986, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en centros universitarios. *Boletín Oficial del Estado* (14-05-1986).

M.E.C. (1987). Decreto 1497/1987 de 6 de noviembre, por el que se introduce el concepto de crédito, equivalente a 10 horas tanto teóricas como prácticas. *Boletín Oficial del Estado* (14-12-1987).

M.E.C. (1991a). Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto de 1991, por el que se reforman los títulos universitarios, generándose siete titulaciones de Maestro. *Boletín Oficial del Estado* (11-10-1991).

M.E.C. (1991b). Real Decreto 1457/1991 de 27 de septiembre de 1991, por el que se crea la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. *Boletín Oficial del Estado* (12-10-1991).

M.E.C. (1992). Real Decreto 916/1992 de 17 de julio de 1992, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Psicopedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado* (27-8-1992)

M.E.C. (1993). Orden de 27 de diciembre de 1992, por la que se establecen las titulaciones y estudios previos del primer ciclo, así como los complementos de formación con los que se pueden acceder a las enseñanzas de segundo ciclo conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Psicopedagogía. *Boletín Oficial del Estado* (13-1-1993).

M.E.C. (1993). Real Decreto 676/1993 7 de Mayo, por el que se establecen *directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de la Formación Profesional*. *Boletín Oficial del Estado* (22-5-1993).

M.E.C. (1994). Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio de 1994, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos. *Boletín Oficial del Estado* (11-06-1994).

M.E.C. (1995a). Resolución de 11 de octubre de 1995, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se hace público el plan de estudios de la licenciatura en psicopedagogía que se imparte en el Centro Superior de Formación del Profesorado, dependiente de esta Universidad. *Boletín Oficial del Estado* (14-10-1995).

- M.E.C. (1995b). Real Decreto 1692 de 20 de octubre de 1995, por el que se crean los planes de estudio para el Curso de Cualificación Pedagógica. *Boletín Oficial del Estado* (9-11-1995).
- M.E.C. (1995c). Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre de 1995, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se hace público las directrices del curso de cualificación pedagógica. *Boletín Oficial del Estado* (9-11-1995).
- M.E.C. (2001). Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado* (24-12-2001).
- M.E.C. (2002). Ley Orgánica 5/2002 de 19 Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (20-6-2002).
- Medina Rivilla, A. y otros. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Estudios de la UNED.
- Medina, A. y Sevillano, M.L. (1990). *Didáctica-adaptación. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- Meijer, J., Elshout, M. y H.A.M., B. (2001). An instrument for the assessment of cross-curricular skills, *Educational Research and Evaluation*, 17(1), 107-122.
- Meirieu, PH. (1990). *Apprendre... Qui, mais comment?*. Paris: ESF.
- Merino, J.V. (2002). Funciones de la universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la Universidad ¿Es todavía posible la doble función en la sociedad del conocimiento y de la información?. En *Calidad de las universidades y orientación educativa* (pp. 25-48.). Málaga: Aljibe.

Michavila, F. (2002). Cómo educar universitarios capaces de transformar la sociedad. En *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad* (pp. 173-179). Madrid: Fundación Santillana.

Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy*. Madrid: Síntesis.

Michavila, F. y Martínez, J. (Ed.)(2003). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Consejería de Educación.

Molero, C. (2001). Conclusiones de las Jornadas. *Jornadas sobre Iberoamérica y España, La Universidad en la Sociedad del SXXI* (Comp.)(pp. 299-304). Madrid: Fundación Santander Central Hispano.

Mora-Gracia, J. (2000). *Universidad, currículo y postmodernidad crítica*. Venezuela: PIDE.

Moral, C. (1997). *Fundamentos de una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE.

Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE y Editorial Universitario.

Muñoz-Repiso, M. (1998). ¿Qué tipo de calidad para los centros educativos?. *V Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI* (Comp.)(pp. 241-252). Madrid: UNED.

ERIC Document

Murray, J. (1997). Success full faculty development and evaluation: The complete teaching portfolio. *Asme-erig Higher Education Report Serie 95-8*, (ERIC Reports 427429).

Murray, K. y Gore, C. (1994). Differing approaches to independent study. En *Developing student Capability Through Modular courses* (pp. 81-86). London: Kogan Page.

Núñez, J. (2002). Ponencia. En *Semana monográfica Aprender para el futuro. Universidad y sociedad* (Comp.)(pp. 169-172). Madrid: Fundación Santillana.

Nuttall, D. (1987). The validity of assessments. *European Journal of Psychology of Education*, II, 109-118.

O'Reilly, D., Cunningham, L. & Lester, S. (1999). *Developing the capable practitioner*. London: Kogan Page.

Oliva, F. y Henson, R. (1985). ¿Cuáles son las competencias esenciales de la enseñanza?. En *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 356-363). Madrid: Akal.

Page, B. (1998). The new capability curriculum at the university of North London. En *Capability & quality in higher education* (pp. 35-41). London: Kogan Page.

Pérez Ferra, M. (1998). La innovación: factor determinante de la calidad universitaria. *V Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI* (Comp.)(pp. 929-935). Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (1998). ¿Qué tipo de calidad para los centros educativos?. *V Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI* (Comp.)(pp. 233-239). Madrid: UNED.

Perlberg, A. (1988). Microteaching: conceptual and theoretical bases. En *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 764-772). New York: Pergamon.

Pitts, J., Coles, C., Thomas, P. y Smith, F. (2002). Enhancing reliability in portfolio assessment: discussions between assessors. *Medical Teacher*, 24(2), 197-201.

PROYECTO TUNNING (2002, mayo) [en línea]. Disponible en: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>. [2002, 1 de septiembre].

Ramsay, P. & Oliver, D. (1995). Capacities and behavior of quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), 332-336.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). Diccionario de lengua española (21ª. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

Reeve, S. (1999). Action learning and capability: a search for common ground. En *Developing the capable practitioner* (pp. 70-79). London: Kogan Page.

Reina, J.J., Auende, E. y Stoker, D. (1992). *Proyecto curricular de Educación Primaria: Qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar*. Madrid: Escuela Española.

Retuerto, E. (1993). El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 1, 103-114.

Oxford, Reino Unido y Boston, los EE.UU de Black (Eds)(2001). Review Symposium: The International Study Of Educational Reform Series,. *Higher Education Quarterly*, 55(1), 78-99.

Reynolds, M. y Salters, M. (1995). Models of competence and Teacher Training. *Cambridge Journal of Education*, 25(3), 349-359.

Rivero, A. y Sousa, O.M. (1995). La complejidad de la enseñanza: un juego de simulación para la formación de profesores. *Investigación en la escuela*, 25, 101-111.

Rodrigues, M.C. (Coord.)(2001). *Perspectivas de la Educación Superior en el SXXI Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas: Madrid.

Rodríguez Diéguez, J.L. (1998). ¿Qué tipo de calidad para los centros educativos?. *V Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI (Comp.)*(pp. 217-231). Madrid: UNED.

Rodríguez Espinar, S. (2002). La innovación y mejor en la enseñanza universitaria. En *Calidad de las universidades y orientación educativa* (pp. 83-102). Málaga: Aljibe.

Rodríguez Pulido, J. (1998). La cultura evaluativa: evaluación y calidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *V Congreso universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI (Comp.)*(pp. 799-784). Madrid: UNED.

Rodríguez Pulido, J. (1999a). *Enfoque alternativo en la formación del profesorado*. Granada: Grupo editorial universitario.

Rodríguez Pulido, J. (1999b). *Evaluación de la formación permanente. Mérito de un programa*. Tenerife: Domicram.

Rodríguez Pulido, J. (En imprenta). La innovación en la ULPGC. *Jornadas de innovación universitaria*. ICE y Universidad de Sevilla.

- Rodríguez, A. (Dir.)(2002). *Cómo innovar en el practicum de Magisterio. Aplicación del portafolios en la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septien Ediciones.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J., Miranda, C., y Moya, J. (Coords.)(2001). *Transición a la vida Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, 10, 103-119.
- Rojo, J.M. (1999). La autonomía universitaria y la búsqueda de la calidad. En *Metas y proyectos de la Educación Superior. Una perspectiva internacional*(pp. 205-218). Madrid: Fundación-Universidad Empresa.
- Rosales, C. (1999). Proyección social de la universidad. *Innovación Educativa*, 9, 7-23.
- Rosales, C. (2000). La comunicación en la Universidad: perspectivas de estudio. *Innovación Educativa*, 10, 9-28.
- Ross, D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.
- Ross, W. (1996). The Role of Portfolio evaluation in Social Studies Teacher Education National. *Social Education*, 60(3), 162-166.
- Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Comp.)(1996). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*. Barcelona: Pomares-Correda.

Rubio, F.(1997). Discurso inaugural del curso académico 1997-1998 de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Documento policopiado). Las Palmas.

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, J. (Coord.)(1999). *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.

Saézn, O. (1998). La Universidad del siglo XXI. Un reto a la postmodernidad. *V Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI (Comp.)*(pp. 751-770). Madrid: UNED.

Salmeron, H. (2000). Evaluación de programas de formación universitaria en el modelo europeo y americano. Coherencia con las demandas sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 447-461.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schon, D. (1996, noviembre). Learning trough reflection on conversation. [en línea]. *apability the HEC Journal*, N°2(2), Disponible en: <http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal/2-2.htm>. [1.997, 12 de enero].

Scott, P. (1999). Sistemas unificados y binarios en Educación Superior en Europa. En *Metas y proyectos de la educación Superior. Una perspectiva internacional* (pp. 59-79). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Scott, P. (2000). *Higher Education Re-formed*. London: Falmer Press.

Shaw, R. (1992). *Teacher training in secondary schools*. London: Kogan Page.

SHEFFIELD HALLAM UNIVERSITY (2001, octubre), *Key skills on-line*, [en línea]. Disponible en: <http://www.shu.ac.uk/keytokey/shucontents.htm>. [2001, 13 de noviembre].

Sneddon, I. y Kremer, J. (1994). *An enterprising curriculum. Teaching innovations in higher education*. London: HMSOs.

Sola, C. (2000, 9 de abril). Presente y futuro de la Universidad: Un debate necesario. EL PAÍS, pp. 17.

Soler, E. (1998). ¿Qué tipo de calidad para los centros educativos?. V Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. *Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI* (Comp.)(pp. 253-262). Madrid: UNED.

SPSS (2003). SPSS Versión 11.00 para Windows. Real Easy Inc All Rights Reserved.

Stahle, D. y Mitchell, J. (1993). Evaluación por carpetas en cursos de metodología para enseñantes: predicar con el ejemplo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 77-84.

Stephenson, J. (1994, octubre). Capability opinion: capability *Capability the HEC Journal*, [en línea], N°1(1). Disponible en: [http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal 1-1/0-2. htm](http://www.lle.mdx.ac.uk/hec/journal%201-1/0-2.htm). [2000, 26 de Abril].

Stephenson, J. & Yorke, M. (Eds.)(1998). *Capability & quality in higher education*. London: Kogan Page.

Stephenson, J. y Weil, S. (1992). *Quality in learning: a capability approach in higher education*. London: Kogan Page.

Tabachnick, B.R. & Zeichner, Z. (Eds)(1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Londres: The Falmer Press.

Tann, S. (1993). Eliciting student teaching personal theories. En *Centralizing reflection teacher development* (pp. 53-69). London: The Falmer Press.

Taylor, R.S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S., Sluckin, W., Davies, D.R., Reason, J.T., Thomson, R. y Colman, A.M. (1986). *Introducción a la psicología*. Madrid: Penguin. Book. Ltd.

Teichler, V. (1999). La Educación Superior y los nuevos retos socioeconómicos en Europa. En *Metas y proyectos de la educación Superior. Una perspectiva internacional* (pp. 135-153). Madrid: Fundación Universidad Empresa.

Tejada, J. (1999a). Acerca de las Competencias profesionales I. *Herramientas. Revista de Formación para el Empleo*, 56, 20-30.

Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales II. *Herramientas. Revista de Formación para el Empleo*, 57, 8-14.

Tójar, J.C., Manchado, R. Y López, C. (coords.)(1998). *Jornadas de innovación y mejora de la práctica docente. Promover la calidad de la enseñanza universitaria: proyectos de innovación educativa en la Universidad*. Málaga: Universidad de Málaga.

Toledo, P. (2000). *El ambiente universitario: Estudio descriptivo y comparativo del clima del aula de la Universidad de Jaén*. Sevilla: GLD.

Tom, A. (1992). Foreword. En L. VALLI (Ed.). *Reflective teacher education. Cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.

Torrance, H. (1997). Assessment, accountability and standars: using assessment to control the reform of schooling. In *Education culture, economy and society* (pp. 12-35). Oxford: Oxford Universty Press.

Torres, J. (1998). Liderazgo y participación de los órganos de gobierno de las instituciones de enseñanza superior. V *Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI* (Comp.)(pp.819-823). Madrid: UNED.

Tortella, G. (2000, 9 de abril). Presente y futuro de la Universidad: Suspenso. EL PAÍS, pp. 17.

Trow, M. (1999). Continuidad y cambio en la Educación Superior norteamericana. En *Metas y proyectos de la Educación Superior. Una perspectiva internacional* (pp. 43-57). Madrid: Fundación Universidad Empresa.

UNESCO (1998, octubre). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, [En línea]. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior.htm>. [1998, 20 de octubre].

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (2002). *Plan estratégico de la universidad 2002-2006*. Las Palmas de Gran Canaria: Autor.

Valdizán, M^a.I. (2002). La universidad ante los nuevos cambios sociales. *Congreso Nacional de Educación 2000. La Universidad en la formación del profesorado: una formación a debate* (Comp.)(pp.402-417). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Valencia, S. (1993). Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 69-75.

Van Der Molen, H. (1999). Creación, transmisión y aplicación del conocimiento a través del sistema de Educación Superior. En *Metas y proyectos de la Educación Superior. Una perspectiva internacional* (pp. 31-42). Madrid: Fundación Universidad Empresa.

Van Vught, F. & Westerheijden, D. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher education*, 28, 355-371.

Vázquez, A. (1999). *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la evaluación de la educación Superior*. Barcelona: Paidós.

Villar, L.M. (1986). *Formación del Profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.

Villar, L. M. (1994). Naturaleza, modelos y fuentes para captar la evidencia de la evaluación educativa. En *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativa* (pp.1-37). Barcelona: PPU.

Villar, L. M (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.

Villar, L. M. (1997a). Análisis de la reflexión sobre la práctica curricular en aulas de profesores del sistema educativo. *Revista de enseñanza universitaria*, nº ext., 291-311.

Villar, L.M. (1997b). Meta-análisis de innovaciones curriculares de la Universidad de Sevilla. *Revista de enseñanza universitaria*, nº ext., 291-311.

Villar, L.M. (1998a). La formación del profesorado como factor de calidad educativa. *Congreso Nacional de Formación del Profesorado. Evaluación y calidad* (Comp.)(pp. 29-72). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.

Villar, L.M. (1998b). Evaluación de la calidad de las instituciones universitarias: Nuevas propuestas organizativas. *V Congreso Universitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S.XXI* (Comp.)(pp. 683-696). Madrid: UNED.

Villar, L.M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza*. Barcelona: Oikos-tau.

Villar, L.M. (2000). Conversión de las organizaciones educativas en organizaciones que aprenden. *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y organizaciones que aprenden* (Comp.)(pp. 25-49). Deusto: Universidad de Deusto.

Villar, L.M. (2002a). El profesor ante los nuevos mercados del trabajo. *Congreso Nacional de Educación 2000. La Universidad en la formación del profesorado: una formación a debate* (Comp.)(pp. 81-136). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Villar, L.M. (2002b). La carpeta digital. *Jornadas Combyte 2002. Cultura y educación en la sociedad de la información* (Comp.)(pp. 95-107). A Coruña: Net-Biblio.

Villar, L.M. (2002c, marzo). *Formación para una enseñanza de calidad*. [en línea]. Disponible en: <http://www.tecnologiaedu.us.es/villar/docs/sansebast.pdf>. [2002, 10 de junio].

Villar, L. M. (Coord.)(1994). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativa*. Barcelona: PPU.

Villar, L.M. (Dir.)(2001). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: ICE, Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías y Universidad

Vizcarro, C. (2003). Innovación y métodos de enseñanza. En *El carácter transversal en la educación universitaria* (pp. 81-100). Madrid: Consejería de Educación.

Walkers, R. (1989). *Métodos de investigación para profesores*. Madrid: Morata.

Waterhouse, R. (2000). The University distributed. En *Higher Education Re-formed* (pp. 45-58). London: Falmer Press.

Weinberg, G. (1995). La universidad: encrucijadas y perspectivas. Una visión latinoamericana. *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a pensar la educación (Vol. II)(Comp.)*(pp. 71-79). Madrid: Morata.

Wesson, C. & King, R. (1996). Portfolio Assessment and Special Education Students. *The Council For Exceptional Children*, 1, 44-48.

Wilson, A. (2000). Strategy and management for University Development. En *Higher Education Re-formed* (pp. 29-44). London: Falmer Press.

ERIC Document

Withrow, F., Long, H. & Marx, G. (1999). *Preparing schools and school systems for the 21st century. Report on the Mount Vernon Conference.*(ERIC Document Report 427429)

Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres*

transformaciones de la universidad (pp. 331-394). Barcelona: Pomares-Correda.

Withrow, F., Long, H. & Marx, G. (1999). *Preparing schools and school systems for the 21st century. Report on the Mount Vernon Conference.*(ERIC Document Report 427429).

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa.* Barcelona: Paidós-MEC.

Wyatt III, R.L.y Looper, S. (1999). *So you have a portfolio: a teacher's guide to preparation and presentation.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Yorke, M. (1998). Assessing capability. En *Capability & quality in higher education* (pp. 174-191). London: Kogan.

Yorke, M. (1999). The skills of graduates: a small enterprise perspective. En *Developing the capable practitioner* (pp. 174-184). London: Kogan Page.

Zabalza, M. (1998). Evaluación de actitudes y valores. En *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (pp. 245-300). Madrid: Estudios de la UNED.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y los protagonistas.* Madrid: Narcea.

APENDICES

APÉNDICE N° 1

EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA



**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DIPLOMATURA DE MAGISTERIO**

DIDÁCTICA GENERAL

Asignatura Troncal anual: 8 créditos

Curso académico 1999-2000

PROFESORES Y GRUPOS

CARMELO ALEMÁN ARTILES (2º E Y 2º F)
Mª TERESA FONTÁN MONTESINOS (2º J)
ARCADIA MARTÍN PÉREZ (2º A)
MARÍA NOGALES SÁNCHEZ (2º C)

CARMEN ISABEL REYES GARCÍA (2º G Y 2º I)
(Coordinadora de la asignatura)

SEDE DE IMPARTICIÓN:

CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. Introducción

Desde esta asignatura se pretende la conceptualización y fundamentación curricular, orientaciones e investigación curricular así como los procesos de desarrollo del currículum, de tal forma que permita a los alumnos el análisis y discusión de estos temas de forma crítica.

Nos proponemos, igualmente, partiendo del análisis de los componentes curriculares y de la relación que se establece entre ellos, dotar a los alumnos de las habilidades y procedimientos necesarios que les posibilite desarrollar de forma reflexiva procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

2. Objetivos generales

- 1.- Adquisición de un vocabulario científico que permita expresar rigurosamente las ideas propias del campo-estudio que nos ocupa.
- 2.- Conocimiento y comprensión de los componentes y agentes del currículum, así como de algunos de sus procesos.
- 3.- Capacitación para la resolución de problemas de diseño curricular hasta un nivel de aplicación en situaciones sencillas, reales o simuladas.
- 4.- Conocimiento, adquisición de habilidades y estrategias de cara a la ejecución del programa de prácticas.
 - a) Teoría y práctica son la prolongación de un mismo en el que no tiene cabida uno sin el otro. Es absurdo hablar de teoría cuando no sirve para dar sentido a nuestra práctica. Evidentemente, una práctica que no contribuya a producir teoría tampoco sirve.
- 5.- Fomentar la creación del concepto de cultura escolar acorde con la idea del profesor reflexivo, colaborativo e investigador.

3. Contenidos del programa

1.La Didáctica y las bases conceptuales para la fundamentación del currículum

Tema 1. La didáctica y el currículum

- 1.1- Hacia una conceptualización de la Didáctica
- 1.2- Conceptualización de currículum

Tema 2. El currículum como campo de estudio

- 2.1- Las dimensiones del currículum
- 2.2- La dimensión teórica:
 - 2.2.1.- La teorización curricular
 - 2.2.2.- La investigación curricular
 - 2.2.3.- La fundamentación curricular
- 2.3.- La dimensión práctica:
 - 2.3.1.- Los fenómenos curriculares sustantivos
 - 2.3.1.1.- Componentes del currículum

- 2.3.1.2.- Tipos de currículum
- 2.3.2.- Los procesos curriculares
- 2.3.3.- Los agentes curriculares
- 2.3.4.- Los contextos curriculares y niveles de concreción curricular

Tema 3. Orientaciones curriculares

- 3.1.- La racionalidad como criterio para categorizar las orientaciones curriculares
- 3.2.- Tipos de racionalidades y su proyección sobre el currículum:
 - 3.2.1.- La racionalidad empírico analítico y la orientación técnica
 - 3.2.2.- La racionalidad interpretativa y la orientación deliberativa
 - 3.2.3.- La racionalidad sociocrítica y la orientación sociocrítica

Tema 4. La investigación curricular

- 3.1.- La racionalidad empírico-analítica y la investigación positivista
- 3.2.- La racionalidad interpretativa y la investigación interpretativa
- 3.3.- La racionalidad sociocrítica y la investigación crítica

II. Los procesos curriculares

Tema 5. Los procesos curriculares

- 5.1.- El diseño o el currículum prescrito
- 5.2.- La difusión o el currículum presentado a los profesores
- 5.3.- La adopción o el currículum moldeado por los profesores
- 5.4.- El desarrollo o el currículum en acción
- 5.5.- La evaluación o el currículum evaluado

III. Los agentes del curriculares

Tema 6. El profesor

- 6.1.- El profesor y el currículum
- 6.2.- El profesor como profesional
- 6.3.- El profesor como investigador
- 6.4.- El profesor y la formación del profesorado

Tema 7. Los grupos

- 7.1.- Los Movimientos de Renovación Pedagógica
- 7.2.- Los Servicios de Apoyo
- 7.3.- La Consejería de Educación
- 7.4.- Los Centros de Profesores
- 7.6.- Otros grupos

Tema 8. El Centro

- 8.1.- El contexto organizativo del centro en la configuración del currículum
- 8.2.- El centro como unidad de cambio

IV. Componentes del Currículum

Tema 9. Los Objetivos Curriculares (I)

- 9.1.- El análisis y la valoración de necesidades
- 8.2.- Niveles de valoración de necesidades
- 8.3.- Procesos para la valoración de necesidades

Tema 10. Los Objetivos Curriculares (II)

- 10.1.- El papel de los Objetivos en el Diseño del Currículum
- 10.2.- Los objetivos Operativos
- 10.3.- Las Taxonomías
- 10.4.- Críticas a la utilización de Objetivos Conductuales
- 10.5.- Objetivos de Etapa
- 10.6.- Objetivos de Área
- 10.7.- Toma de decisiones en torno a los modelos de Objetivos

Tema 11. Los Contenidos Curriculares

- 11.1.- Concepto de contenido curricular
- 11.2.- Significación didáctica
- 11.3.- Problemas para su diseño
 - 11.3.1.- La selección de contenidos
 - 11.3.2.- El análisis de los contenidos
 - 11.3.3.- La organización de los contenidos
 - 11.3.3.1.- La Secuenciación
 - 11.3.3.2.- La Estructura

Tema 12. La metodología. El entorno de aprendizaje

- 12.1.- Concepto de entorno de aprendizaje
- 12.2.- Organización del entorno de aprendizaje: factores y dimensiones.
- 12.3.- El entorno de aprendizaje y el desarrollo del currículum
- 12.4.- El agrupamiento de los alumnos.
- 12.5.- El medio Físico y su influencia
- 12.6.- La relación profesor-alumno

Tema 13. La metodología. Los medios y recursos didácticos

- 13.1.- Conceptualización de los medios de enseñanza
- 13.2.- Los medios y la comunicación
- 13.3.- Los medios en el currículum
- 13.4.- La selección de medios
- 13.5.- Tipología de medios
- 13.6.- Utilización didáctica de medios
 - 13.6.1.- Medios simbólicos no proyectables
 - 13.6.2.- Medios simbólicos impresos

Tema 14. La metodología. Las estrategias de enseñanza

- 14.1.- Estrategias de enseñanza: conceptualización
- 14.2.- Criterios de selección de las estrategias de enseñanza

- 14.3.- Procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza
- 14.4.- Las estrategias para la enseñanza de contenidos: los conceptos
 - 14.4.1.- Estrategias de enseñanza y tipos de contenido
 - 14.4.2.- La enseñanza de conceptos primarios y la estrategia por descubrimiento
 - 14.4.3.- La enseñanza de conceptos secundarios y la estrategia expositiva
- 14.5.- Las estrategias para la enseñanza de contenidos: los procedimientos
 - 14.5.1.- Procedimientos mecánicos y estrategia expositiva
- 14.6.- Las estrategias para la enseñanza de contenidos: los principios
 - 14.6.1.- Los principios y la estrategia por descubrimiento
- 14.7.- Las estrategias para la enseñanza de actitudes
 - 14.7.1.- Actitudes y enseñanza de actitudes.

Tema 15. La evaluación Curricular

- 15.1.- Conceptualización y características
- 15.2.- La Evaluación en el Contexto del Currículum
- 15.3.- Principales enfoques de la evaluación curricular
- 15.4.- La evaluación referida a objetivos
 - 15.4.1.- Fases en la planificación de la evaluación
- 15.5.- La evaluación como información para la toma de decisiones
 - 15.5.1.- La evaluación como información para la toma de decisiones
 - 15.5.2.- Fases del proceso
- 15.6.- La evaluación sin referencia a objetivos:
 - 15.6.1.- Revisión del concepto
 - 15.6.2.- El concepto de necesidad: eje del proceso de evaluación
 - 15.6.3.- La contextualización de la evaluación

V. Los contextos curriculares

Tema 16. Niveles de concreción curricular

- 16.1.- Primer nivel:
 - 16.1.2.- Estatal
 - 16.2.2.- Autonómico
- 16.2.- Segundo nivel
 - 16.2.1.- Centro
- 16.3.- Tercer nivel
 - 16.3.1.- Aula

4. Metodología

Como consecuencia de lo anterior y analizando la realidad en el contexto universitario en el que nos encontramos, cabe plantearse dos alternativas metodológicas como las más "razonables":

A) **Clases expositivas**, como estrategia más usual. La finalidad de las mismas puede cifrarse en la presentación de información que a su vez pretende:

- La delimitación y clarificación del campo de estudio en el que nos movemos.
- La facilitación de planteamientos sintéticos de cada tema que ayuden al alumno a integrar las lecturas realizadas y los conocimientos adquiridos en esta y en otras asignaturas.
- La reflexión teórica o racionalización "de y sobre el currículum".
- Facilitar una bibliografía accesible y comentada de modo que su consulta resulte comprensible al alumno e integrarle con el resto del conocimiento adquirido.

B) **Clases participativas**, en donde alumnos y profesores se impliquen en una misma tarea. Como frase parece que "suena muy bien", pero indudablemente supone más trabajo para ambos. Propiciar el debate en el aula sobre la realidad educativa día a día es una tarea mucho más compleja que coger los apuntes que da el profesor. Pese a todas las limitaciones que anteriormente exponíamos, el trabajo sobre el currículum (núcleo central de la asignatura) no tendrá sentido si el alumno "futuro profesor" se limita a tomar apuntes. **Es por lo que en esta asignatura será imprescindible:**

- La asistencia a clases.
- La implicación y participación en la dinámica diaria de la asignatura.

Utilizaremos como estrategias de clases participativas:

- Los grupos de discusión y trabajo.
- Los seminarios.
- El estudio independiente de temas.
- Las actividades en las tutorías.

Parece fuera de lugar el justificar estos dos últimos puntos pues anteriormente se ha hablado ya de ellos, no obstante sería conveniente que en clase lo tratásemos con más detenimiento.

5. Evaluación

La evaluación es uno de los problemas que más directamente afectan a la concepción de la enseñanza. Como quiera que el profesor se ve en la obligación de evaluar el aprendizaje del alumno, sino también y simultáneamente, de sancionarlo "administrativamente" al decidir si promociona o no de curso, y en última instancia, si se le concede un título que le permitirá ejercer su profesión, el proceso de evaluación llega a adquirir tonos verdaderamente complejos.

Si a todo ello añadimos las dificultades inherentes a las condiciones de la docencia universitaria (masificación, falta de recursos materiales y humanos, etc.), que implican un

gran desconocimiento personal del alumno, se explica aun más claramente el dramatismo al que aludía.

En fin, hemos de confesar que esta función es la que más insatisfacción nos produce y no tanto por la responsabilidad que conlleva, sino por la imposibilidad de realizar un proceso de evaluación que se acerque con más fidelidad a lo que ocurre realmente en el aula, a los cambios producidos en los alumnos y a la calidad de nuestra enseñanza.

A pesar de las dificultades señaladas realizaremos la siguiente propuesta que consta de dos partes:

- 1.- La evaluación del aprendizaje del alumno.
- 2.- La evaluación de la actuación del profesor.

1.- La evaluación del aprendizaje del alumno

Hay muchas formas de aprender, estudiar y conocer. La evaluación pretende buscar soluciones a estas alternativas, garantizando a todos el acercamiento a la información y a la reflexión.

Comentaremos ahora las pruebas o procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos:

a) La asistencia, participación e implicación en clase y tutoría, los cuales son tres procesos diferentes e importantísimos, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y los objetivos de la misma. Estos procesos se considerarán siempre positivamente a aquellos alumnos que asistan regularmente a clases, participando activamente en el desarrollo de la asignatura.

b) La elaboración de una Unidad Didáctica que se desarrollará en grupo, utilizando para ello todos los materiales y recursos que el alumno desea para la confección de los mismos.

c) Trabajos teórico-prácticos y/o tareas.

d) Todas aquellas iniciativas que los alumnos quieran desarrollar, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, de acuerdo con el profesor y que afecten al campo del currículo.

Seguendo el Reglamento de Planificación Docente, Exámenes, Evaluación, Calificación y Actas (aprobado en Junta de Gobierno el 4 de Julio de 1995) se hace necesario presentar los criterios de calificación o porcentajes. Los criterios de calificación de acuerdo a las pruebas presentadas son las siguientes:

- 1º) La asistencia, participación e implicación en clase y tutoría supondrá un 20%
- 2º) La elaboración de la Unidad Didáctica recibirá un 50%
- 3º) Los trabajos teórico-prácticos equivaldrán a un 20%
- 4º) Los trabajos de libre iniciativa por parte de los alumnos recibirán un 10%

2.- La evaluación de la actuación del profesor

La tarea del profesor durante el curso debe y puede ser revisada con la colaboración de los alumnos de la asignatura. Es por ello que desde hace algún tiempo, venimos desarrollando en nuestro Departamento, de forma más o menos sistemática, la evaluación del desarrollo de la asignatura por parte de los estudiantes, cuyo objetivo es valorar el ritmo y clima del curso.

Eso lo hacemos a través de un cuestionario, elaborado al efecto por el Departamento, en el que se contemplan aspectos tales como interés, calidad, nivel y amenidad de las clases, grupo de satisfacción con la marcha de la asignatura, valoración de la participación de los compañeros, lo más positivo y lo más negativo de la asignatura.

6. Bibliografía

I. TEORÍA E INVESTIGACIÓN CURRICULAR

- ANGULO, J.F. Y BLANCO, N. (Coord). (1995). **Teoría y desarrollo del currículum**. Ed. Aljibe. Málaga.
- CARR, W. KEMMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum**. Anaya. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal. Madrid.
- GRUNDY, S. (1991). **Producto o praxis del currículum**. Ed. Morata. Madrid.
- JOHNSON HAROLD, T. (1982). **Curriculum y educación**. Barcelona- Buenos Aires.
- KEMMIS, S. (1988). **El currículum: más allá de la reproducción**. Ed. Morata. Madrid.
- LUNDGREN, U. P. (1992). **Teoría del currículum y escolarización**. Ed. Morata. Madrid.
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (1990). **El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación**. UNED. Madrid.
- RUIZ, J. M. (1996). **Teoría del currículum: Diseño y desarrollo curricular**. Ed. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984). **Investigación y desarrollo del currículum**. Ed. Morata. Madrid.
- TABA, H. (1974). **Elaboración del currículum**. Troquel. Buenos Aires.
- TORRES, J. (1994). **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado**. Ed. Morata. Madrid.
- TYLER, R. (1973). **Principios básicos del currículo**. Troquel. Buenos Aires.
- WHEELER, D.K. (1976). **El desarrollo del currículum escolar**. Santillana. Madrid.
- ZABALZA, M.A. (1986). **Diseño y desarrollo curricular**. Narcea. Madrid.

II. COMPONENTES DEL CURRÍCULUM

- BIRCEA, C. (1980). *Hacia una didáctica por objetivos*. Ed. Morata. Madrid.
- BLOOM et al. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de metas educativas*. Tomos 1 y 2. Alcoy.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1980). *Cómo formular objetivos operativos*. Cincel-kapelusz. Madrid.
- MAGER, R. (1972). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova. Madrid.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1994). *El currículum y sus componentes*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona.
- POCZTAR, J. (1982). *Definir los objetivos pedagógicos*. Narcea. Madrid.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980). *Didáctica General. I Objetivos y Evaluación*. Cincel-kapelusz. Madrid.

Contenidos:

- BOLÍVAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- COLL Y OTROS. (1992). *Los Contenidos en la Reforma*. Ed. Santillana. Madrid.
- ELAM, S. (Ed). (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo. Buenos Aires.
- LUCINI, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Ed. Anaya. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983). "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción", en Gimeno y Pérez Gómez (Ed). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- PHENIX, Ph. (1973). "La arquitectura del conocimiento", en S. Elam (Ed): *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo. Buenos Aires.
- SCHWAB, J. (1973). "Problemas, tópicos y puntos de discusión", en S. Elam (Ed): *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo. Buenos Aires.

- SHAYER, M. y (1984). **La ciencia de enseñar ciencias**. Desarrollo ADEY, Ph. Cognoscitivo y exigencias del curriculum. Narcea. Madrid.

Estrategias de enseñanza:

- BELTRAN, J. (1993). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Ed. Síntesis. Madrid.
- BRUNER, J.S. (1969). **Hacia una teoría de la instrucción**. Uthea. México.
- CARKASCO, J. (1991). **Técnicas y Recursos para el desarrollo de las clases**. Ed. Rialp. Madrid.
- COOPER, J. (1993). **Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor instrucción**. Ed. Grupo Noriega. México.
- DE PABLO, P. Y OTROS (1992). **Diseño del curriculum en el aula. Una propuesta de autoformación**. Ed. Mare Nostrum. Madrid.
- DEL CARMEN, L. Y ZABLA, A. (1991). **Guía para la elaboración seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro**. Madrid: CIDE
- GUILFORD, J.P. et al (1983). **Creatividad y educación**. Paidós. Buenos Aires.
- JOYCE, B. (1985). **Modelos de enseñanza**. Anaya. Madrid. EIL, M.
- MARTIN LÓPEZ, P. (1982). **Psicomotricidad y educación preescolar**. Nuestra Cultura. Madrid (6ª edición).
- MORENO, M. (1984). **La pedagogía operatoria**. Laia. Barcelona.
- MORINE, H. y (1980). **Descubrimiento y construcción de conocimientos**. Gedisa. Barcelona.
- NISBET, J. (1987). **Estrategias de aprendizaje**. Ed. Santillana. Aula XXI. Madrid.
- PUIGDELLIVOL, I. (1993). **Programación de aula y adecuación curricular**. Ed. Grao. Barcelona.
- SCHULMAN, L. (1974). **Aprendizaje por descubrimiento**. Trillas. México.
- STONES, E. (1979). **Psicopedagogía**. Paidós. Buenos Aires.
- TRAVERS, R.M.W. (1976). **Fundamentos de aprendizaje**. Santillana. Madrid.
- VAYER, P. (1973). **El niño frente al mundo**. Científico Médica. Barcelona.

Los medios de enseñanza:

- APARICI, R. GARCÍA, A. (1987). **Imagen, vídeo y educación**. Ed. Paideia.
- APPLE, M.W. (1989). **Maestros y textos**. Barcelona. Paidós/MEC.
- AREA, M. (1987). **Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos**. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de la Laguna. La Laguna.
- AREA, M. (1991). **Los medios, los profesores y el currículum**. Ed. Sendai. Barcelona.
- BARTOLOMÉ, D. Y SEVONAMP, M.L. (1991). **Enseñanza aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma**. Sanz y Torres. Madrid.
- CABRERO, J. (1989). **Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo**. PPU. Barcelona.
- CABRERO, J. (1990). **Análisis de medios de enseñanza**. Ed. Alfar. Sevilla.
- COLOM, A. SUREA, J., SALINAS, J. (1988). **Tecnología y medios educativos**. Ed. Cincel. Madrid.
- ESCUDERO, J.M. (1983). **La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales**. Enseñanza, 1: 87-119.
- ESCUDERO, J.M. (1983). **Nuevas reflexiones en torno a los medios de enseñanza**. Revista de Investigación Educativa, 1: 19-44.
- FERRES, J. (1988). **Cómo integrar el vídeo en la escuela**. Ed. CEAC. Barcelona.
- FERRES, J. (1992). **Vídeo y educación**. Paidós.
- GUALLART MORENO, C.M. Y VEGUERA LLORENTE, J.A. (1992). **Elementos Técnicos y expresivos del retroproyector y la transparencia**. ICE. Universidad de Zaragoza.
- MARGALEJ, J.M. (1994). **Guía para el caso de los medios de comunicación**. MEC. Madrid.
- MEC (1991). **Materiales para la Reforma de Educación Infantil**. (Cajas Rojas). Madrid.
- MEC (1991). **Materiales para la Reforma de Educación Primaria**. (Cajas Rojas). Madrid.
- MOLINA, L. (1990). **El vídeo: uso pedagógico y profesional en la escuela**. Ed. Alta Fulla. Barcelona.

- NAVARRO HIGUERA (1992). *Iniciación audiovisual por medio de la diapositiva*. Ed. Escuela Española.
- SANCHO, J. (1994). *Para una tecnología educativa*. Ed. Horsori.
- ZABALZA, M.A. (1983). *Medios, mediación y comunicación didáctica en la etapa preescolar y Ciclo Básico de EGB*. Enseñanza. 1. 121-146.

El entorno de aprendizaje:

- JUSTICIA, F. (1986). Estructura y dinámica de grupo. La clase como grupo, en Mayor (Ed.): *Sociología y Psicología Social*. Anaya. Madrid.
- LOUGHLIN, C. Y SUINA, J.H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Ed. Morata/MEC.
- RICHARSON, E. (1978). *El entorno de aprendizaje*. Anaya. Madrid.
- STANFORD, G. (1981). *Desarrollo de grupos efectivos en el aula*. Diana. México.
- UVLICH, D. (1974). *Dinámica de grupo en la clase escolar*. Kapelusz. Buenos Aires.

Evaluación Curricular:

- BELTRÁN DE TENA, R. (1991). *Cómo diseñar la evaluación en el Proyecto de Centro*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- BLANCO PRIETO, F. (1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Ed. Amarú. Salamanca.
- BLOOM, HASTINGS Y MADAUS (1976). *Evaluación del aprendizaje (4 Vol.)*. Troquel. Buenos Aires.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE CANARIAS (1991). *La evaluación en los diseños curriculares de Canarias*. Litografía Romero. Santa Cruz de Tenerife.
- COOK, T.D. Y REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- FERNANDEZ PÉREZ, M. (1974). *Evaluación escolar y cambio educativo*. Cincel. Madrid.
- MEDINA RIVILLA, A. (et. al.). (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Estudios de la UNED. Madrid.
- PARLETT, M. Y HAMILTON, D. (1980). *La evaluación como iluminación, en Gimeno y*

APÉNDICE Nº 2

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS DE LA CARPETA

ÍNDICE

1º Fase: aproximación de los jueces al ámbito de evaluación de los alumnos.

1. Presentación del protocolo
2. Organización del protocolo
3. Proceso de evaluación del protocolo

2º Fase: evaluación de las capacidades de los alumnos

2.1. Actividades del grupo-clase

Descripción de las actividades

Escala de evaluación de las actividades del grupo-clase

2.2. Actividades del trabajo en equipo

1. Descripción de las actividades

2. Escala de evaluación de las actividades del equipo

2.3 Evaluación de las actividades individuales

1. Descripción de las actividades

2. Escala de evaluación de las actividades individuales

1º FASE: APROXIMACIÓN DE LOS JUECES AL ÁMBITO DE EVALUACIÓN DE LA CARPETA DEL ALUMNO.

1.PRESENTACIÓN DEL PROTOCOLO

Este protocolo surge como instrumento de investigación de una tesis centrada en el modelo de educación Superior basado en el desarrollo de capacidades a través de la carpeta del alumno. Este modelo se ha diseñado, puesto en práctica y evaluado desde la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria.

Mediante este protocolo intentaremos explicar y aportar una serie de instrucciones y materiales que facilite la comprensión y realización de la evaluación de las capacidades de los alumnos en la carpeta a los jueces.

El modelo pretende desarrollar y evaluar una serie de capacidades genéricas a través de la carpeta como instrumento alternativo en Educación Superior. Estas capacidades se concretan en una serie de criterios de evaluación que están referidos a aquellos elementos clave de contenido de la materia que se relacionan con dicha capacidad. Hemos intentado desarrollar dichas capacidades mediante las actividades de enseñanza realizadas a lo largo del curso. El conjunto de estas actividades componen la carpeta de los alumnos. Finalmente, las capacidades se evaluarán a través de escalas estimativas.

¿Para qué se evalúa?

- Para promover la mejora de la formación de maestros.
- Para fines científicos, es decir para comprobar las hipótesis planteadas.

¿Qué pretendemos evaluar?

Las capacidades de los alumnos y la carpeta como instrumento de evaluación.

Entendemos por **capacidad** la integración de conocimientos, destrezas y cualidades personales que posibilita a las personas ser eficientes, no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal.

Las capacidades de nuestro modelo son: **comunicar, reflexionar, trabajar con otros, diseñar, evaluar e investigar**. Estas capacidades son de **carácter integral**, ya que están relacionadas con todos los ámbitos de desarrollo del ser humano y, por lo tanto, permitirán la educación de la persona en su conjunto. Como consecuencia de su carácter integral, dichas capacidades podrán estar relacionadas con todas las ciencias y disciplinas. Por ello decimos que son **transversales** ya que pensamos que pueden desarrollarse de forma transversal en cualquiera de las asignaturas de cualquier titulación universitaria.

En nuestro caso, estas capacidades se aplicarán en torno a los contenidos de Didáctica General; que es una materia troncal de segundo curso del Plan de estudios de la Titulación de Maestro.

- **La carpeta del alumno** recoge una selección de las actividades o trabajos realizados por el alumno bien individualmente, en equipo o bien en el grupo clase a lo largo del curso. En el cuadro nº1 vienen recogidas las actividades siguiendo el criterio cronológico o de orden de aparición, así como el tipo de evidencia que representa el trabajo, el lugar de experimentación y el tipo de agrupamiento de los alumnos a lo largo del curso.

La carpeta como un medio de evaluación alternativo nos permitirá:

- Ofrecer muestras más elocuentes de las habilidades y logros de los alumnos.
- Mostrar sobre el desarrollo y aprendizaje del alumno a lo largo del tiempo.

- Aumentar la implicación del profesor y del alumno en la evaluación.
- Promocionar la reflexión y la autoevaluación del estudiante.

¿Con qué instrumentos?

Las capacidades de los alumnos las evaluaremos a través de tres escalas estimativas: escala de capacidades del grupo-clase, escala de capacidades del equipo y escala de capacidades individuales.

Evaluaremos la carpeta mediante una escala estimativa.

¿Cómo se evaluarán las capacidades?

A través de los criterios de evaluación o elementos de contenido que aparecen recogidos en las escalas como componentes de cada capacidad. Estos criterios o descriptores vienen a ser los indicadores de cada una de las capacidades.

En el cuadro nº 2 aparecen las capacidades que queremos desarrollar en filas sombreadas y, debajo de cada una, vienen señalados de forma genérica los elementos de contenido o criterios de evaluación que componen cada capacidad.

¿Quién evaluará?

Un conjunto de profesoras del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación de la ULPGC que actuarán como jueces del modelo de investigación.

Nº	Descripción de la actividad de enseñanza	Evidencia	Experimentación	O.A.
1	Juego de simulación	Mapa conceptual	Universidad	Clase
2	Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información	Documento escrito 1	Universidad	TI
3	Lectura y análisis de artículo de una investigación educativa	Documento escrito 2	Universidad	TI
4	Diseño de una escala de comunicación sencilla	Escala de observación	Universidad	Clase
5	Evaluación de la comunicación de un maestro	Escala de observación	Laboratorio	TI
6	Diseño y realización de un trabajo de investigación sencillo	Documento escrito 3	Universidad	TE
7	Exposición del trabajo de investigación	Escala de observación	Universidad	TI
8	Autoevaluación de la exposición del trabajo	Escala de observación	Universidad	TI
9	Evaluación de la comunicación de un compañero	Escala de observación	Universidad	TI
10	Adaptación de un cuestionario de evaluación de grupo	Cuestionario de grupo	Universidad	Clase
11	Descripción de contenidos	Documento escrito 4	Universidad	TI
12	Secuenciación de contenidos de un supuesto práctico	Documento escrito 5	Universidad	TE
13	Globalización de contenidos	Documento escrito 6	Universidad	TE
14	Observación y análisis de los formatos de observación	Sistema descriptivo	Laboratorio	TI
15	Observación y valoración de la metodología	Documento escrito 7	Laboratorio	TI
16	Diseño de una escala de observación	Escala de observación	Universidad	TE
17	Identificación de las funciones de un maestro	Documento escrito 8	Universidad	TI
18	Valoración del maestro como investigador	Documento escrito 9	Universidad	TI
19	Diseño de una unidad didáctica	Documento escrito 10	Universidad	TE
20	Autoevaluación de grupo	Cuestionario de autoevaluación	Universidad	TE

Cuadro nº 1 Actividades de la carpeta (O.A. = organización de los alumnos TE= Trabajo en equipo TI= Trabajo individual

Comunicar
Selección, estructuración y presentación adecuada de información oral
Selección, estructuración y presentación adecuada de información escrita
Selección y uso de medios para comunicarse
Reflexionar
Resumen de información
Valoración crítica de información
Confrontación de información
Identificación de información
Análisis de información
Descripción de información
Clasificación de información
Justificación de información
Investigar
Utilización de instrumentos de investigación
Construcción de instrumentos de investigación
Identificación de las fases y elementos de una investigación
Realización de investigaciones sencillas
Valoración la importancia del maestro como investigador
Trabajo con otros
Adopción de una solución propuesta por otros
Demostración de flexibilidad
Desarrollo de relaciones positivas
Participación en el desarrollo del trabajo
Respeto al trabajo de otro
Diseñar
Estructuración y diseño de una investigación sencilla
Estructuración y diseño de una unidad didáctica
Evaluar
Establecimiento de un punto de vista personal al evaluar
Utilización de instrumentos de evaluación
Construcción de instrumentos de evaluación
Autoevaluación
Evaluación de compañeros
Elaboración de propuestas de evaluación

Cuadro nº 2: Capacidades y criterios de evaluación o elementos de contenido del modelo

2. ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La *evaluación de capacidades de los alumnos* se ha organizado en torno al tipo de actividades que componen la carpeta de los alumnos. Estas actividades las hemos dividido en tres grupos (en función del tipo de agrupamiento): grupo-clase, equipo e individual. De esta forma, consideramos que se simplifica y dosifica la compleja tarea de evaluar todas las actividades que los diferentes alumnos han desarrollado a lo largo del curso.

En el primer caso, *grupo-clase*, evaluaremos todas las actividades que han sido realizadas conjuntamente por toda la clase como grupo a través de una escala estimativa.

En el segundo caso, las actividades de *trabajo en equipo* (cuatro o cinco alumnos), se irán evaluando mediante una escala estimativa en cada uno de los trabajos realizados por los distintos grupos. Dicha escala aparece en el protocolo de forma global aunque en la práctica nos fue imposible desarrollarla globalmente debido a la variabilidad en la composición de los grupos y en la asistencia de algunos alumnos.

En el último caso, *actividades individuales*, se hace necesario evaluar las actividades que cada uno de los alumnos ha realizado individualmente

3. PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROTOCOLO

El protocolo ofrece un proceso de evaluación idéntico para cada uno de los distintos tipos de actividades que componen la carpeta: grupo-clase, equipo e individuales.

- En primer lugar, aparecerá una descripción de cada una de las actividades. Simultáneamente, los jueces podrán ir observando y analizando el Apéndice Complementario n 4

- Materiales, que recogen todos los materiales que el profesor entregó a los alumnos para la realización de dichas actividades.
- Después, los jueces deberán analizar las evidencias o registros de dichas actividades, es decir, los trabajos de los alumnos.
 - Por último, una vez revisados los trabajos, deberán valorarlos mediante la escala de capacidades para dicho apartado. En dicha escala aparecerán las actividades y las capacidades sombreadas en la misma fila. Las diferentes capacidades vienen identificadas por iniciales: comunicar (C), reflexionar (R), trabajar con otros (T), diseñar (D), evaluar (E) e investigar (I). Debajo de cada actividad vienen recogidos los elementos de contenido que desarrolla esa actividad. Los jueces señalarán con un X la capacidad o capacidades que desarrolla cada uno de dichos elementos.

Este proceso se repetirá en cada uno de los tres apartados que componen la evaluación: actividades del grupo-clase, equipo e individuales.

FASE 2º: EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS

Seguidamente, se presentarán las actividades que se han seleccionado para configurar la carpeta de los alumnos. Estas actividades, como decíamos antes, están clasificadas en tres tipos: grupo-clase, equipo e individual.

Después, se presenta la escala estimativa que nos permitirá evaluar las capacidades. En la escala encontraremos en la misma fila sombreada, primeramente el nº de la actividad respecto a la escala general de la carpeta, luego el título de la misma así como los tipos de capacidades a valorar. Debajo de ellas, vienen recogidos los elementos de contenido de cada actividad.

Los jueces deberán valorar qué capacidad/es se han desarrollado en cada uno de los elementos de contenido de las actividades así como su nivel de consecución. La valoración se expresará seleccionando y escribiendo un número del 1 al 5 de acuerdo a su opinión.

- El 5 significa que la capacidad que usted ha seleccionado, se ha desarrollado mucho.
- El 4 significa que la capacidad que usted ha seleccionado, se ha desarrollado bastante.
- El 3 significa que la capacidad que usted ha seleccionado, se ha desarrollado suficiente.
- El 2 significa que la capacidad que usted ha seleccionado, se ha desarrollado poco.
- El 1 significa que la capacidad que usted ha seleccionado, no se ha desarrollado nada.

2.1. ACTIVIDADES DEL GRUPO-CLASE

2.1.1. Descripción de las actividades del grupo-clase

- 1. *Juego de simulación.*** Los alumnos agrupados en equipo deberán elaborar un mapa conceptual; poniendo en relación mediante flechas y un comentario explicativo los elementos que componen la estructura de un centro educativo. Para ello se les proporcionó un tablero, las cartas donde vienen recogidos los distintos elementos formales de la estructura del centro, una ficha, un dado, así como las instrucciones específicas del juego (Apéndice Complementario nº 4, Material 1). Los distintos grupos de la clase van jugando simultáneamente, luego deberán integrar los diferentes mapas en uno solo, que representará la concepción de la clase. Previamente a esta actividad, se le ha entregado una fotocopia de un artículo donde se plantea la importancia de la teorías implícitas del alumno en formación; intentando con ello que los alumnos valoren la importancia de conocer y manifestar sus concepciones respecto a la enseñanza.
- 2. *Diseño de una escala de comunicación sencilla.*** Los alumnos, mediante el debate en clase, van proponiendo los elementos o criterios para evaluar la comunicación de sus propias exposiciones en clase. Se realiza a través de un torbellino de ideas. Finalmente, seleccionan los elementos que consideran básicos y seleccionan unos criterios de calificación para dichos elementos.
- 3. *Adaptación de un cuestionario de evaluación de grupos.*** La profesora entrega un cuestionario de evaluación de grupo (Apéndice Complementario nº 4. Material.2). Los alumnos deben seleccionar los ítems más adecuados para evaluar su propia actuación como grupo durante la realización de la unidad didáctica. Simultáneamente, se adaptaban los ítems seleccionados.

2.1.2. Escala de evaluación de capacidades del grupo-clase

Nº 1	Juego de simulación	C	R	T	D	E	I		
	Explicitación de sus concepciones sobre la enseñanza								
	Relación de los distintos elementos que componen la estructura de un centro								
	Confrontación de los elementos del centro entre los compañeros								
	Representación gráfica de los elementos de la estructura de un centro escolar								
Nº 4	Diseño de una escala de comunicación sencilla	C	R	T	D	E	I		
	Identificación y selección de los elementos básicos de la comunicación efectiva.								
	Realización colaborativa de una escala de comunicación para maestros noveles								
Nº 10	Adaptación de un cuestionario de evaluación de grupo	C	R	T	D	E	I		
	Selección de los ítems adecuados para un cuestionario de evaluación de grupo								
	Adaptación de los ítems seleccionados del cuestionario de evaluación de grupo								
Clave:		5: Mucho		4: Bastante		3: Suficiente		2: Poco	
1: Nada									

2.2 ACTIVIDADES DEL TRABAJO EN EQUIPO

1.2.1. Descripción de las actividades del trabajo en equipo

- Diseño y realización de un trabajo de investigación sencillo relacionado con algún tema de la materia.** Inicialmente se proponía a los alumnos la lectura de libro (Hopkins, 1989) que propone la figura del maestro como investigador en el aula. Después se desarrolló un debate. Por último, los grupos debían seleccionar alguno de los temas propuestos por la profesora y desarrollar un trabajo monográfico respecto a dicho tema. El trabajo incluirá dos partes: una, será de carácter teórico en donde el grupo organizará el

tema en unos capítulos o epígrafes determinados y, otra, de carácter práctico, donde tendrán que haber investigado ese tema, siguiendo las pautas de una investigación en el aula (Apéndice Complementario nº 4, Material 3). El trabajo deberá ser expuesto por todos los componentes del equipo al resto de la clase.

2. **Secuenciación de contenidos.** Los grupos partiendo de un supuesto práctico donde aparecen recogidos las características de un grupo de alumnos del primer ciclo de primaria, debían realizar una secuenciación de contenidos para los tres ciclos de primaria.
3. **Globalización de contenidos.** Los diferentes grupos de alumnos deberán globalizar contenidos; partiendo de un centro de interés y siguiendo el método de Decroly (Apéndice Complementario nº 4, Material 4).
4. **Diseño de una escala de observación.** Cada grupo debía elegir un procedimiento o una actitud y elaborar una escala de observación que permita evaluar dicho contenido.
5. **Diseño de una unidad didáctica.** La profesora plante la necesidad de plantear el diseño de unidades didácticas como hipótesis de trabajo para desarrollarlo colaborativamente. En este caso se trataba de que los alumnos diseñarán en grupo y la presentarán por escrito en un formato riguroso, ya que no había posibilidad de ponerla en práctica y evaluarla. Los grupos diseñan una unidad didáctica durante varias semanas; partiendo de la realidad concreta de un grupo de alumnos de primaria. Esta unidad didáctica deberá presentar los elementos que aparecen en el apéndice correspondiente (Apéndice Complementario nº 4, Material 5).
6. **Autoevaluación del grupo.** Los alumnos debían contestar el cuestionario de autoevaluación de grupos respecto al proceso de elaboración de la unidad didáctica. Algunos grupos han realizado este cuestionario dentro de la unidad didáctica.

2.2.2. Escala de evaluación de capacidades del trabajo en equipo

Nº	Descripción	C	R	T	D	E	I
Nº 6	Diseño de una investigación sencilla de algún tema de la materia						
	Resumen y descripción de la información relevante referida al tema de estudio						
	Estructuración y presentación de información escrita adecuadamente						
	Elaboración de hipótesis o problemas a investigar						
	Uso y elaboración de instrumentos de recogida de información						
	Análisis de resultados de la investigación						
	Realización de conclusiones						
Nº 12	Secuenciación de contenidos de un supuesto práctico						
	Análisis de un contexto de enseñanza determinado						
	Clasificación y secuenciación de contenidos						
Nº 13	Globalización de contenidos						
	Asociación de contenidos						
Nº 16	Diseño de una escala de observación						
	Selección y estructuración de criterios de evaluación						
	Selección y estructuración de criterios de calificación						
Nº 19	Diseño de una unidad didáctica						
	Descripción y justificación de la unidad didáctica						
	Análisis de un contexto de enseñanza determinado						
	Selección, formulación y priorización de objetivos						
	Selección, análisis, estructuración, relación y secuenciación de contenidos						
	Clasificación y diseño de un plan de actividades de enseñanza						
	Propuesta, clasificación y justificación de medios o recursos didácticos						
	Diseño y establecimiento del entorno de aprendizaje						
	Organización y diseño de una propuesta de evaluación						
	Construcción de instrumentos de evaluación						
	Valoración crítica de su aprendizaje, diseño de la unidad, etc.						
	Autoevaluación del grupo						
	Presentación de información escrita adecuadamente						
Nº 20	Autoevaluación del grupo						
	Participación en el desarrollo del trabajo						
	Resolución de problemas del grupo						
	Respeto a las propuestas de otros						
	Aceptación en la toma de decisiones						
	Resolución de conflictos						
	Desarrollo de las relaciones personales						
Clave:	5: Mucho	4: Bastante	3: Suficiente	2: Poco	1: Nada		

2.3. ACTIVIDADES INDIVIDUALES

2.2.1. Descripción de las actividades individuales

- 1 *Lectura y análisis de las técnicas de recogida de información.*** El alumno debía resumir las diferentes técnicas de recogida de la información que vienen señaladas en un texto (Hopkins, 1989)(Apéndice Complementario nº 4, Material 6); valorando cuál/es de ellas le parecen más apropiadas para trabajar en el aula y justificarlo.
- 2 *Lectura y análisis de un artículo de una investigación educativa.*** Después de leer y discutir en grupos un artículo sobre una investigación educativa (Apéndice Complementario nº 4, Material 7), cada alumno debe analizar e identificar los siguientes aspectos:
 - El problema objeto de estudio.
 - Las hipótesis u objetos de la investigación.
 - Instrumentos de investigación.
 - Agentes involucrados.
 - Resultados.
- 3 *Evaluación de la comunicación de un maestro.*** Los alumnos, después de observar una grabación en vídeo de una maestra de primaria (Apéndice Complementario nº 4, Material 8), debían evaluar la comunicación, utilizando para ello la escala diseñada en clase.
- 4 *Exposición del trabajo de investigación relacionado con la materia.*** Cada uno de los componentes del grupo debía ser evaluado en la exposición del trabajo mediante la escala de comunicación.
- 5 *Autoevaluación de la exposición.*** Cada uno de los alumnos debía autoevaluarse a través de la escala.
- 6 *Evaluación de compañeros.*** Los alumnos debían evaluar a sus compañeros utilizando la escala de comunicación.
- 7 *Descripción de contenidos.*** Cada alumno describiría por escrito su concepción sobre los contenidos de la enseñanza.
- 8 *Observación y análisis de los formatos de observación de la enseñanza en un aula de primaria.*** Cada alumno debía observar en vídeo una sesión de una clase de primaria; analizando y registrando

la observación en un sistema descriptivo propuesto por la profesora (Apéndice Complementario nº 4, Material 9).

- 9 **Observación y valoración de la metodología en un aula.** Los alumnos debían observar en un vídeo (Apéndice Complementario nº 4, Material 10) y valorar la metodología utilizada por una maestra; comentando cada uno de los elementos de la misma.
- 10 **Identificación de las funciones del maestro de primaria.** Cada alumno debía hacer una propuesta de las funciones que, a su juicio, tiene un maestro de primaria en la actualidad.
- 11 **Valoración del maestro como investigador.** Los alumnos debían aportar un juicio sobre la figura del maestro como investigador en el aula.

2.3.2. Escala de evaluación de capacidades de las actividades individuales

Nº 2	Lectura y análisis de las técnicas recogida de información	C	R	T	D	E	I
	Resumen de las técnicas de recogida de la información de una investigación						
	Selección de las técnicas de recogida más importantes de una investigación						
	Justificación de las técnicas de recogida de información más importantes						
Nº 3	Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa	C	R	T	D	E	I
	Identificar las diferentes fases de una investigación						
	Resumir los principales elementos de la investigación						
Nº 5	Evaluación de la comunicación de un maestro	C	R	T	D	E	I
	Evaluación de compañeros						
	Utilización de instrumentos de evaluación						
Nº 7	Exposición del trabajo de investigación	C	R	T	D	E	I
	Evaluación de la comunicación						
Nº 8	Autoevaluación de la exposición del trabajo	C	R	T	D	E	I

Autoevaluación de la propia comunicación oral							
Utilización de instrumentos de evaluación							
Nº 9	Evaluación de la comunicación de compañeros	C	R	T	D	E	I
Evaluación de la comunicación de compañeros							
Utilización instrumentos de evaluación							
Nº 11	Descripción de contenidos	C	R	T	D	E	I
Definición de los contenidos didácticos							
Nº 14	Observación y análisis de los formatos de observación	C	R	T	D	E	I
Análisis de los formatos o ámbitos de observación de un aula							
Identificación y registro de los elementos de cada formato de observación							
Utilización de instrumentos de investigación							
Nº 15	Observación y valoración de la metodología de un maestro	C	R	T	D	E	I
Descripción de los elementos metodológicos							
Valoración de la metodología							
Nº 17	Identificación de las funciones de un maestro	C	R	T	D	E	I
Selección de las funciones de un maestro							
Establecimiento de un punto de vista personal al valorar las funciones							
Nº 18	Valoración del maestro como investigador	C	R	T	D	E	I
Argumentación respecto a la figura del maestro como investigador en el aula							
Clave:		5: Mucho	4: Bastante	3: Suficiente			
		2:Poco	1: Nada				

GUÍAS O PAUTAS PARA LA CALIFICACIÓN DE LAS ESCALAS DEL PROTOCOLO DE LA CARPETA:

- A continuación se aportan una serie de pautas y calificaciones que les puedan ayudar a valorar la carpeta de los alumnos. Estas pueden tomarse como indicadores de la evaluación y nunca como obligatorias. En todo caso suelo explicar el contexto y la situación en que se produjo la actividad para que tengan más juicios a la hora de evaluar.
- En ocasiones, señalo que para algunas actividades se podría puntuar con un 3 o 4 como nota superior porque como conozco cómo lo hicieron o bien, porque propongo un valor debido al tipo de trabajo o en otros casos, puede ser, porque piense que en sí esa actividad no puede desarrollar mucho esa capacidad por muy bien que la hagan los alumnos.
- En otras ocasiones, solo doy un valor con una explicación y espero que ustedes bajen o suban la nota en función de esa explicación inicial. Otras en cambio, les doy un continuo de valores a un ítem o criterio y argumento cada uno de ellos para que ustedes valoren en que punto del continuo se encuentra esa producción del alumno.
- En primer lugar se identifica el tipo de actividades, luego se señala el número y título de la actividad a evaluar, después se suelen ofrecer unos comentarios que suelen ser generales y, por último, se va señalando el primer criterio de la actividad (con un 1º) explicándose las posibles orientaciones para evaluar cada una de las capacidades que desarrolla el mismo. Cada capacidad se identifica con su inicial. Luego se hace lo mismo con el segundo criterio (nº2) de dicha actividad y así sucesivamente.

ACTIVIDADES DEL GRUPO-CLASE

Nº1 Juego de simulación

Este trabajo fue un buen trabajo en equipo donde todos trabajaron, se motivaron y pusieron mucho de sí, yo les pondría un 5 en todos las casillas de T.

1. Creo que explicitaron bastante sus concepciones. En comunicación (4) y en Reflexión (5) Se esforzaron y discutieron mucho. Hicieron un ejercicio mental bueno.
2. También hicieron un ejercicio grande al intentar relacionar todas las partes aunque, no esté de acuerdo con muchas de las cosas que pusieron 4 en C, 4 o 5 en R
3. Representación gráfica, creo que en general buena 4 o 5 en C y D

Nº2 Diseño de una escala de comunicación

El trabajo estuvo bien, pondría un 3 o 4 en T. Sin embargo, algunos no participaron o se produjo un escándalo de esos que, no sabes si, están trabajando o hablando de futbol. Al final todos atendían porque, les interesaba mucho conocer qué ítems los iba a valorar en sus posteriores exposiciones.

1. En C, en R y en E un 4. Creo que es una escala sencilla y operativa para trabajar con una clase de magisterio. No pondría más notas porque considero que el ejercicio ha estado bien pero la escala es muy sencilla.
2. Un 4 en C, porque están aprendiendo aspectos importantes de la comunicación, un 5 en R, E e I. Están aprendiendo a elaborar escalas y esto les servirá para su futuro tanto en la evaluación como en la investigación.

Nº3 Adaptación de un cuestionario de grupo

Con respecto al trabajo de grupo T, igual que el caso anterior, bien pero normal un 4 o 3 en todo caso.

1. En C un 4 o 5 porque están bien presentadas las preguntas del cuestionario, en R un 3 o 4 porque se trataba sólo de que, eligieran las que consideran más pertinentes de todas las del cuestionario original. En E un 3 o 4 sólo están conociendo una forma de aprovechar un recurso ya existente y adaptarlo pero no lo están aprendiendo a hacer.
2. Idem que el anterior en D un 3 porque ha sido muy simple el diseño (Solo seleccionar las más importantes) y 3 o 4 en I.

ACTIVIDADES DEL TRABAJO EN EQUIPO

Nº 4 Diseño de una investigación sencilla

Creo que a este trabajo se le puede poner en general un 4 o 5 a la T o bien, pueden calificarlo en función de la calidad del producto final.

1. ¿Están todas las partes del trabajo (Mirar el apéndice de materiales)? ¿Están suficientemente desarrolladas?. Si no incluye todas las partes y las que aparecen no están bien resumidas, se le puede poner 1 en C. Si vienen algunas partes del trabajo pero están poco desarrolladas, se le puede poner un 2 en C. Si está bastante bien, en general pero tiene un elemento mal desarrollado (por ejemplo la introducción), se le puede poner un 4 en C. Si están todas las partes bien un 5 en C
2. Si las partes del trabajo, te parecen coherentes y ordenadas y además está bien presentadas (índice bien hecho, preguntas ordenadas según el índice, paginación, fuentes bibliográficas bien citadas, etc.) le puedes poner un 5 a la C. Si falla en algo le pones un 4. En general suele estar bastante bien. La R igual que en el caso anterior.

3. Si las hipótesis están planteadas de forma clara, le puedes poner un 5 en C. Si están casi bien un 4 en C, si están regular un 3 en C. Si aparecen las hipótesis pero no están claras o están mal planteadas un 2. En C. Si no aparecen un 1. En D y en I le puedes poner un 4 o 5 por tenerlas simplemente escritas. En R idem que en casos anteriores
4. Si no han usado instrumentos de investigación un 1 en C. Si han utilizado un solo instrumento y se lo han pasado sólo a un sujeto, le puedes poner un 2 o 3 en C. Si un solo instrumento, lo han pasado a varias personas, le puedes poner un 3 o 4 en C. Si han pasado varios instrumentos a varias personas le pondría como mínimo un 4 o mejor un 5 en C. En D creo que es fácil, si viene escrito el instrumento, sino es difícil en todo caso, pueden intuir la calidad del diseño en función del trabajo. También la R creo que es fácil, si viene escrito el instrumento que se ha pasado (cuestionario, entrevista, etc.) aunque si no se le puede poner un 4 o 5 porque de una forma u otra habrán tenido que pensar y seleccionar preguntas, si son cuestionarios o bien, conductas si ha sido la observación en instrumento elegido, etc.
5. Si aparece el epígrafe de análisis de los resultados pero es muy escueto y poco explicativo le pongo un 2 o 3 en C. Si está bien explicado, le pongo un 4 y así sucesivamente. En I le pondrían un 4 aunque esté bajo pues de alguna forma le está capacitando para saber investigar de una manera sencilla como se pretendía. En E lo mismo que en C.
6. Lo mismo que el apartado anterior

Nº 5 Secuenciación de contenidos

1. En T pondría un 4 o 5 porque creo que lo han discutido y trabajado bastante. En R según la calidad, del trabajo.
2. Si están bien secuenciados los tres ciclos con una dificultad de contenidos de orden creciente, y está bien presentado, le pondría un 5

en C. Si no está muy bien presentado, o no están secuenciados los tres ciclos de primaria bajaría la nota. En R le pondría un 4 o 5. En D si los contenidos te parecen coherentes seguir la misma propuesta que el caso anterior.

Nº 6 Globalización de contenidos

1. Si tiene al menos dos o tres elementos por cada asociación y está bien presentado, le pondría un 3 en C. En R le pondría un 4, si está incompleto y un 5 si tienen mas de tres contenidos por asociación. En D si los elementos te parecen coherentes seguir la misma propuesta que el caso anterior.

Nº 7 Diseño de una escala de observación

1. Si han seleccionado al menos cuatro criterios de evaluación y están bien presentados, les pondrían un 4 en C, si estos son coherentes con la escala y están bien ordenados les pondrían un 4 o 5 en R. En T creo que en general han trabajado así que les pondría un 4. En D si han buscado varios criterios, coherentes y ordenados les pondría un 4 0 5 ya que están desarrollando la capacidad de diseñar. Lo mismo para E e I ya que se trata de construir instrumentos de evaluación e investigación
2. Si han seleccionado los criterios de evaluación apropiados a la escala y si estos están bien ordenados le pondría un 4 en todas las capacidades, creo que esta actividad es más sencilla que la anterior.

Nº 8 Diseño de una unidad didáctica(UD)

Este ha sido un trabajo que han realizado durante meses en grupo. En general todas las Uds están bien hechas, creo que la nota menor era un 7 o algo así (6,5). Les ha ayudado mucho a reflexionar sobre la coherencia entre los elementos del currículo. Yo les pondría en T un 5 y en R también

sobre todo en la medida que ese ítem este bien. Por ejemplo, si tiene algo erróneo le pondría un 4 en R pero no menos a no ser que este flojísimo el ítem por ejemplo ha ocurrido en “análisis de las conclusiones”.

Por eso, en general, creo que aquí la nota no puede bajar de 3 o 4 para cualquiera de las capacidades. Suele estar muy bien presentada, suele ser coherentes los elementos del currículo, Al aparecer el elemento del currículo, quiere decir que se ha diseñado, por lo tanto como mínimo un 3 en D, como decíamos antes.

Si consideramos que una UD es una hipótesis que se pone en marcha, diseñarla está contribuyendo a su capacidad de investigar. Así que en I, pondría un 4 o 5.

La E es más difícil, en todo caso la veo mas en el ítem 8,9,10 y 11

1. y 2. Suelen estar bien

3. A veces les he corregido algún objetivo porque está mal formulado, y también a veces alguna relación con el objetivo de etapa no era correcta, Se le puede poner un 4 en C. Si además le falta la priorización le pones un 3. Si sólo le falta la priorización pero lo demás en general está bien le pones un 4. Si lo tiene todo bien, le pones un 5 (pero que lista).

4 A veces también le corrijo alguna cosita de los contenidos pero, en general suele estar bien, igual que el caso anterior.

5 Si están bien diseñadas, son coherentes con los objetivos y contenidos y están bien clasificadas les pondría un 5. A veces las actividades las han diseñado bien pero no las han clasificado en: actividad de introducción, de desarrollo, de conocimientos previos, etc. entonces le pongo un 4.

6 Los recursos, lo mismo, suelen estar bien pero, a veces, no los clasifican o no justifican el porqué los seleccionaron entonces les pondría un cuatro.

7 Entorno de aprendizaje, a veces no identifican el tipo de interacción que quieren desarrollar en el aula aunque si el espacio, tipos de agrupamiento, entonces un 4.

8 La evaluación es en lo que suelen fallar más. Si tiene los criterios, los instrumentos y los momentos de evaluación bien diseñados de forma

coherente, les pondría un 5. Si los tienen pero ha fallado en alguna aspecto (algún criterio, momento, etc.) un 4. Si esta muy corregida de varias cosas ponle un 3 .

- 9 Mira en el anexo a ver si han elaborado una escala de observación (normalmente la tienen todos) Si está bastante desarrollada (por lo menos 4 o 5 ítems ponle un 4 o un 3. Si no la tiene le pones un 1).
- 10 Lee las conclusiones y mira que tipo de crítica se hacen a sí mismo. El ítem 11 lo mismo.
- 11 En general como ha sido la presentación, mirar el índice, el formato si se ajusta al índice, la paginación, los anexos, las fuentes bien citadas en las conclusiones, etc.

Nº 9 Autoevaluación de grupo

Este trabajo lo hicieron fuera del aula así, que no sé el grado de esfuerzo que les ha costado. Suele estar al final de la UD (cuestionario de autoevaluación) o algunos lo presentaron por separado. Lee las respuestas del cuestionario, las categorías del mismo suelen coincidir con los ítems de esta escala.

ACTIVIDADES DE TRABAJO INDIVIDUAL

Nº 10 Lectura y análisis de las técnicas de recogida de la información

1. En C si está bien resumido y presentado un 4, en R un 3 o 4 (sólo se trata de resumir). En I un 4, el artículo les está sirviendo para conocer las principales técnicas de recogida de investigación.
2. En C igual que en el anterior, en R un 4 si ha seleccionado técnicas, un 3 o 4 en E y un 4 en I.
3. En C lo mismo que los casos anteriores, en R si hay una buena justificación ofreciendo varias argumentaciones, le pongo el 5 y si sólo las justifica medianamente es decir, solo da una justificación concreta,

le pondría un 3. A veces han puesto una idea mal argumentada, entonces un 2. En I le pondría un 4.

Nº11 Lectura y análisis de un artículo de investigación educativa.

1. Si han buscado todas las fases de la investigación, les pondría un 5 en C, en R también un 5 si están todas las fases y están bien. Ellos de un artículo de una investigación concreta, tenían que entresacar las fases. En I le pondría un 4 siguiendo el mismo criterio que en la actividad anterior.
2. Un 3 o 4 en C porque se trata de una tarea sencilla (expresar resumidamente los principales elementos de la investigación), un 3 o 4 en R solo se trata de resumir y un 4 en I ya que el ejercicio les permite identificar en una investigación cuáles son los elementos y fases principales que hay que controlar.

Nº 12 Evaluación de la comunicación de un maestro

1. Un 5 en C porque al evaluar a otros sobre la comunicación, creo que estás ayudando a desarrollar a la vez tu propia capacidad de comunicación, en R creo que un 4 o 5 porque se trata de pensar qué valor merece en cada uno de los criterios a evaluar, en E creo que un 5 porque están utilizando un instrumento de evaluación.
2. En C un 4 o 5, en R un 4 o 5, en E un 5 estás aprendiendo no sólo a evaluar la comunicación, sino también a utilizar escalas de evaluación. En I un 4 o 5 por lo mismo que acabo de decir.

Nº 13 Evaluación de la exposición del trabajo de clase

1. En C un 5 esta comunicándose oralmente y están siendo evaluados por el profesor, en R un 4 o 5 puesto que confrontan la evaluación del profesor con la suya propia, un 4 en E se están familiarizando con



estas pruebas de evaluación, y lo mismo en I ya que a la vez estas pruebas también se pueden convertir en instrumentos de investigación

Nº 14 y Nº 15.

Tiene los mismos ítems y creo que debe valorarse igual que el nº5.

Nº 16 Descripción de los contenidos

Este ejercicio fue uno de los que se hacen en clase a toda mecha y era para conocer los conocimientos previos sobre el concepto de contenidos. En C si está bien expresado y medianamente bien escrito le pondría un 4, en R un 4 si está bien expresado y argumentado, si dice cualquier idea vaga un 2 o 3

Nº 17 Observación y análisis de los formatos de observación

Creo que fue un buen ejercicio para ellos valorar aspectos de la enseñanza a través de este sistema descriptivo. Creo que en general en cada una de las capacidades, si ven que está bien le pondría un 5. Si lo ven flojo pero está hecho de forma completa, le pondría un 4

Nº 18 Observación y valoración de la metodología de un maestro

1. Si describe cada uno de los elementos de la metodología le pondría un 5 en R y si está bien expresado presentado un 5 en C. Si falla en algún aspecto, le bajaría la nota a 4 o 3 o 2 según. En I le pondría un 4 o 5 porque están aprendiendo a desarrollar la observación como instrumento de recogida de datos.

2. En C igual que antes en R, si hace una buena justificación o valoración sobre la actuación de la maestra un 5 en R, si no bajar hasta que proceda. En E si ha hecho una buena valoración le pondría también un 5 y con I igual que con E

Nº 19 Identificación de las funciones de un maestro

1. En C si esta bien expresado y presentado un 5 si no bajar, en R si creen que hace una buena aportación, variada sobre las distintas funciones que debe desempeñar un maestro, le ponen el 5 si no bajar, en E si creen que ha hecho una buena selección de funciones le ponen un 4 o 5 si no bajar
2. Si comunica un punto de vista personal y lo hace de forma clara y bien presentada el 5 en C, si no para bajar. En R si ven que ha hecho una buena reflexión con diversas justificaciones sobre las funciones del maestro le pueden poner el 5 si no para abajo. En E si ha hecho una buena valoración también le podemos poner la misma nota en R

Nº 20 Valoración del perfil del maestro como investigador

1. En C si está bien expresado y presentado un 5 en C, en R si ha hecho una buena argumentación un 5 si no bajar, en E igual que en R, en I si hablan de la importancia del maestro como investigador de forma amplia, aportando distintas razones, le pondría un 4 o 5.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Evaluación de Capacidades en Educación Superior a través de la
Carpeta: una propuesta práctica desde la asignatura de Didáctica
General de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación
Primaria**

ANEXOS

Carmen Isabel Reyes García

2003

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO N° 1 Frecuencias de la muestra	1
ANEXO N° 2 El inventario de evaluación de la enseñanza de clase: fiabilidad y validez	9
ANEXO N° 3 Análisis de la concordancia de las juezas	14
ANEXO N° 4 La escala de evaluación de capacidades	17
ANEXO N° 5 Datos descriptivos	22
ANEXO N° 6 Datos paramétricos	28

ANEXO N° 1

FRECUENCIAS DE LA MUESTRA

Tablas de frecuencias

Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	5	11,9	11,9	11,9
	hombre	6	14,3	14,3	26,2
	mujer	31	73,8	73,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	1	2,4	2,4	2,4
	19	14	33,3	33,3	35,7
	20	5	11,9	11,9	47,6
	21	7	16,7	16,7	64,3
	22	2	4,8	4,8	69,0
	23	2	4,8	4,8	73,8
	24	2	4,8	4,8	78,6
	25	1	2,4	2,4	81,0
	30	1	2,4	2,4	83,3
	35	1	2,4	2,4	85,7
	38	1	2,4	2,4	88,1
	no contesta	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Acceso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	6	14,3	14,3	14,3
	ciencias	11	26,2	26,2	40,5
	letras	4	9,5	9,5	50,0
	ciencias mixtas	5	11,9	11,9	61,9
	letras mixtas	8	19,0	19,0	81,0
	FP	5	11,9	11,9	92,9
	mayores de 25	2	4,8	4,8	97,6
	otras	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Tipo Centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	5	11,9	11,9	11,9
	Publico	32	76,2	76,2	88,1
	Privado	3	7,1	7,1	95,2
	Concertado	2	4,8	4,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Domicilio Clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Las Palmas capital	21	50,0	56,8	56,8
	Pueblo	16	38,1	43,2	100,0
	Total	37	88,1	100,0	
Perdidos	no contesta	5	11,9		
Total		42	100,0		

Expediente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	6	14,3	14,3	14,3
	Aprobado	8	19,0	19,0	33,3
	Notable	26	61,9	61,9	95,2
	Sobresaliente	1	2,4	2,4	97,6
	Métrica de Honor	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Actividad complementaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	11	26,2	26,2	26,2
	estudia solo magisterio	31	73,8	73,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Asiste a cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	31	73,8	73,8	73,8
	Si	6	14,3	14,3	88,1
	no contesta	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Horas a tareas complementarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,0	2	4,8	8,7	8,7
	2,0	8	19,0	34,8	43,5
	3,0	3	7,1	13,0	56,5
	4,0	2	4,8	8,7	65,2
	5,0	1	2,4	4,3	69,6
	8,0	2	4,8	8,7	78,3
	10,0	1	2,4	4,3	82,6
	17,0	1	2,4	4,3	87,0
	20,0	1	2,4	4,3	91,3
	25,0	1	2,4	4,3	95,7
	48,0	1	2,4	4,3	100,0
	Total	23	54,8	100,0	
	Perdidos	no contesta	19	45,2	
Total		42	100,0		

V11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	38	90,5	90,5	90,5
	música	4	9,5	9,5	100,0
Total		42	100,0	100,0	

V12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos no contesta	23	54,8	54,8	54,8
música	8	19,0	19,0	73,8
deporte	7	16,7	16,7	90,5
lectura	1	2,4	2,4	92,9
cine	2	4,8	4,8	97,6
bailar	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

V13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos no contesta	6	14,3	14,3	14,3
música	4	9,5	9,5	23,8
deporte	8	19,0	19,0	42,9
lectura	11	26,2	26,2	69,0
cine	1	2,4	2,4	71,4
salir con amigos	4	9,5	9,5	81,0
actividades manuales	5	11,9	11,9	92,9
bailar	2	4,8	4,8	97,6
8	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

V14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	17	40,5	40,5	40,5
	1	1	2,4	2,4	42,9
	2	4	9,5	9,5	52,4
	3	2	4,8	4,8	57,1
	4	3	7,1	7,1	64,3
	5	4	9,5	9,5	73,8
	6	2	4,8	4,8	78,6
	7	3	7,1	7,1	85,7
	8	1	2,4	2,4	88,1
	10	1	2,4	2,4	90,5
	11	1	2,4	2,4	92,9
	13	1	2,4	2,4	95,2
	14	1	2,4	2,4	97,6
	21	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Aspiraciones Futuras: E. Publica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	35,7	35,7	35,7
	Si	22	52,4	52,4	88,1
	no contesta	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Aspiraciones Futuras: E. Privada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	29	69,0	69,0	69,0
	Si	8	19,0	19,0	88,1
	no contesta	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Aspiraciones Futuras: E. Concertada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	29	69,0	69,0	69,0
	Si	8	19,0	19,0	88,1
	no contesta	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Aspiraciones Futuras: Otras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	21	50,0	50,0	50,0
	Si	16	38,1	38,1	88,1
	no contesta	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Opcion en la Preinscripcion

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	11	26,2	26,2	26,2
	1ª Opcion	22	52,4	52,4	78,6
	2ª Opcion	6	14,3	14,3	92,9
	Otras Opciones	3	7,1	7,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Becas o Ayudas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	5	11,9	11,9	11,9
	Si	30	71,4	71,4	83,3
	No	7	16,7	16,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Repite Didactica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	5	11,9	11,9	11,9
	No	37	88,1	88,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Asignaturas Pendientes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	5	11,9	11,9	11,9
	Ninguna	25	59,5	59,5	71,4
	Una o Dos	7	16,7	16,7	88,1
	Mas de Dos	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Vivienda en el Curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	5	11,9	11,9	11,9
	Familiar	35	83,3	83,3	95,2
	Piso de Estudiantes	2	4,8	4,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Grupos de Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 19 años	15	35,7	40,5	40,5
	Desde 20 años	22	52,4	59,5	100,0
	Total	37	88,1	100,0	
Perdidos	Sistema	5	11,9		
Total		42	100,0		

Horas Complementarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 2 horas	10	23,8	43,5	43,5
	Más de 2 horas	13	31,0	56,5	100,0
	Total	23	54,8	100,0	
Perdidos	Sistema	19	45,2		
Total		42	100,0		

ANEXO Nº 2

EL INVENTARIO DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CLASE: FIABILIDAD Y VALIDEZ

Análisis de la fiabilidad

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (A
L P H A)

Item-total Statistics

Alpha	Scale Mean	Scale Variance	Corrected Item-	
Item	if Item	if Item	Total	if
Deleted	Deleted	Deleted	Correlation	
E1 ,8747	76,3465	338,0087	,4759	
E2 ,8738	76,0396	334,2784	,5014	
E3 ,8782	76,6238	341,2970	,2975	
E4 ,8751	76,3465	338,3887	,4480	
E5 ,8749	75,9208	336,4737	,4501	
E6 ,8731	75,2079	331,8263	,5268	
E7 ,8803	76,1089	347,4180	,1877	
E8 ,8699	74,9406	312,8164	,6143	
E9 ,8789	74,7426	336,9731	,2996	
E10 ,8764	75,4851	332,2323	,3889	
E11 ,8793	76,4851	343,1923	,2498	
E12 ,8780	76,5743	345,1469	,2904	

E13	75,4554	321,6705	,6667
,8694			
E14	75,7327	324,2578	,6357
,8703			
E15	75,7525	333,3681	,4274
,8753			
E16	76,3267	345,4422	,2261
,8795			
E17	76,7426	363,2531	-,1890
,8850			
E18	75,2574	336,7731	,3850
,8762			
E19	75,7129	324,4867	,5989
,8710			
E20	75,0891	330,9820	,4861
,8739			
E21	76,0891	330,7020	,4861
,8738			
E22	75,1584	332,3747	,5050
,8736			
E23	75,4455	325,1495	,5448
,8722			
E24	74,8515	334,0877	,4295
,8752			
E25	75,5050	326,5325	,4874
,8738			
E26	74,5050	338,2525	,4074
,8758			
E27	74,9505	335,2275	,4506
,8748			
E28	74,4257	340,9469	,3553
,8768			
E29	74,9109	337,5020	,3653
,8767			
E30	73,8614	347,2606	,2458
,8787			

Reliability Coefficients

N of Cases = 101,0

N of Items = 30

Alpha = ,8792

VALIDEZ DEL EDEC

Análisis factorial

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,334	24,448	24,448	2,607	8,689	8,689
2	1,953	6,511	30,959	2,252	7,506	16,195
3	1,758	5,859	36,818	2,163	7,210	23,405
4	1,616	5,386	42,204	2,150	7,168	30,573
5	1,491	4,971	47,175	2,103	7,009	37,582
6	1,396	4,652	51,828	2,055	6,849	44,431
7	1,369	4,564	56,392	1,878	6,261	50,692
8	1,203	4,010	60,401	1,802	6,008	56,700
9	1,096	3,652	64,053	1,662	5,541	62,241
10	1,026	3,418	67,471	1,569	5,230	67,471
11	,952	3,172	70,644			
12	,836	2,788	73,431			
13	,770	2,566	75,997			
14	,755	2,516	78,513			
15	,719	2,396	80,909			
16	,705	2,350	83,259			
17	,630	2,100	85,360			
18	,575	1,918	87,278			
19	,490	1,633	88,911			
20	,477	1,589	90,501			
21	,441	1,471	91,972			
22	,382	1,275	93,247			
23	,332	1,108	94,355			
24	,326	1,085	95,440			
25	,309	1,030	96,470			
26	,274	,914	97,384			
27	,261	,869	98,253			
28	,195	,650	98,904			
29	,185	,617	99,521			
30	,144	,479	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

a. 10 componentes extraídos

Matriz de componentes rotads

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e28	,725	-4,13E-02	4,009E-02	3,159E-02	9,492E-02	-,259	,121	-3,96E-02	,218	,102
e23	,712	,274	5,346E-02	-4,19E-03	,226	,298	5,105E-02	-6,00E-03	3,235E-02	1,006E-02
e14	,585	,372	,257	,238	9,915E-02	5,883E-02	,112	,117	-2,78E-02	,131
e13	,550	,130	,212	,151	,244	,267	,290	,269	-2,88E-02	3,617E-02
e2	,486	3,369E-02	,321	,349	-9,66E-02	3,160E-03	2,082E-02	,392	,107	3,147E-02
e17	-,132	-,664	-,270	,158	3,701E-02	,143	,138	,111	-,151	4,571E-02
e25	,124	,661	-,216	3,852E-02	,268	9,811E-02	9,722E-02	,296	3,958E-02	,290
e19	,157	,542	1,428E-02	,377	,166	4,342E-02	,306	,186	,276	-1,45E-03
e21	7,544E-02	,413	,146	1,668E-02	7,652E-02	,301	,379	,335	-1,53E-02	3,499E-02
e15	4,693E-02	4,197E-02	,813	4,141E-03	,150	,162	,258	-6,13E-02	3,703E-02	7,073E-02
e1	,269	,156	,592	,132	,110	4,813E-02	-,183	,282	4,880E-02	,130
e6	,187	1,430E-03	,430	,201	,307	,174	,406	-7,66E-02	,281	-6,67E-02
e5	,109	3,857E-02	,162	,820	3,861E-02	-2,21E-03	9,419E-02	3,810E-02	3,151E-02	,126
e7	7,873E-02	-,193	-,169	,733	,187	9,661E-03	,107	-,107	1,276E-02	-9,96E-03
e4	3,095E-02	,396	,246	,610	-5,57E-02	,194	-3,74E-02	,108	-1,04E-02	2,844E-02
e26	,248	-7,97E-02	-2,53E-02	3,238E-02	,768	3,218E-03	-2,67E-03	,170	7,827E-02	,127
e24	7,821E-02	,217	,405	5,851E-02	,623	-5,92E-02	-3,24E-02	-8,09E-02	3,101E-02	,211
e22	3,177E-02	,280	,178	7,051E-02	,563	,288	,325	-2,95E-03	,195	-,130
e3	,162	1,091E-02	,290	,177	,401	,115	-,123	,213	-,336	-1,67E-02
e11	,134	-1,93E-03	,139	-1,66E-02	-,140	,835	4,744E-03	-7,62E-03	2,706E-02	,108
e12	-6,73E-02	2,652E-02	3,043E-02	,121	,249	,815	-9,49E-03	-2,52E-02	4,886E-02	5,122E-02
e18	,141	1,257E-02	4,563E-03	,134	-1,70E-02	-,106	,804	,209	3,229E-02	,151
e8	,210	,124	,290	,111	4,542E-02	,142	,432	,278	,159	,400
e16	-2,15E-02	3,096E-03	-8,10E-02	-6,06E-02	2,980E-02	3,544E-02	,189	,815	,124	-4,06E-02
e27	,159	,230	,204	,117	,173	-,182	7,058E-02	,547	3,638E-02	,206
e29	5,985E-02	4,329E-02	,102	7,722E-02	,187	4,465E-03	4,149E-02	,153	,762	,123
e10	,228	,325	,134	4,392E-02	-,119	,154	,206	7,993E-02	,595	-9,86E-02
e30	,416	-2,77E-02	-,138	9,020E-02	,173	1,442E-02	-,330	-2,33E-02	,422	,324
e9	3,766E-02	-1,10E-02	,106	5,142E-02	5,684E-02	5,362E-02	4,458E-02	3,928E-02	,116	,806
e20	,240	,379	-1,65E-04	3,229E-02	,173	,223	,249	2,272E-03	-,263	,557

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 27 iteraciones.

ANEXO N° 3

ANÁLISIS DE LA CONCORDANCIA DE LAS JUEZAS

Valores media de las juezas

	Media	N	Desviación Tip	Error tip. De la media
Par 1 V001 y	2,3333	36	,95618	,15936
V002	2,2778	36	,88192	,14699
Par2 V001 y	2,3333	36	,95618	,15936
V003	2,2500	36	,99642	,16607
Par3 V001 y	2,3333	36	,95618	,15936
V004	2,1944	36	,85589	,14265
Par4 V002 y	2,2778	36	,88192	,14699
V003	2,2500	36	,99642	,16607
Par5 V002 y	2,2778	36	,88192	,14699
V004	2,1944	36	,85589	,14265
Par6 V003 y	2,2500	36	,99642	,16607
V004	2,1944	36	,85589	,14265

Diferencias de media de las juezas

Pares de jueces	N	Correlación	Sig.
Par 1 V001 y	36	.870	.000
V002			
Par2 V001 y	36	.810	.000
V003			
Par3 V001 y	36	.861	.000
V004			
Par4 V002 y	36	.862	.000
V003			
Par5 V002 y	36	.873	.000
V004			
Par6 V003 y	36	.779	.000
V004			

Diferencias de media relacionadas de las juezas

	Media	Desviación Tip.	Error tip. de la media	95%. Intervalo de confianza para la diferencia		t
				Inferior	Superior	
Par1 V001 y V002	,0556	,47476	,07913	-,1051	,2162	,702
Par2 V001 y V003	,0833	,60356	,10059	-,1209	,2875	,828
Par3 V001 y V004	,1389	,48714	,08119	-,0259	,3037	1,711
Par4 V002 y V003	,0278	,50631	,08438	-,1435	,1991	,329
Par5 V002 y V004	,0833	,43916	,07319	-,0653	,2319	,1,139
Par6 V003 y V004	,0556	,62994	,10499	-,1576	,2687	,529

Significación bilateral de las juezas

	gl	Sig. (bilateral)
Par 1 V001 y V002	35	,487
Par2 V001 y V003	35	,413
Par3 V001 y V004	35	,096
Par4 V002 y V003	35	,744
Par5 V002 y V004	35	,263
Par6 V003 y V004	35	,600

ANEXO N° 4

LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES: fiabilidad y validez

Análisis de fiabilidad

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

Alpha	Scale Mean	Scale Variance	Corrected Item-Total Correlation
if Item Deleted	if Item Deleted	if Item Deleted	Total
C1 ,9952	103,9286	1895,7753	,9448
C2 ,9952	103,8810	1892,4977	,9433
C3 ,9951	103,7857	1889,1481	,9657
C4 ,9952	103,9524	1896,1440	,9318
C5 ,9952	103,6905	1887,1458	,9545
C6 ,9952	103,8095	1889,4750	,9522
C7 ,9953	104,1190	1899,9611	,9228
C8 ,9952	103,9762	1894,7555	,9511
C9 ,9952	103,9286	1893,4826	,9524
C10 ,9952	103,9524	1894,9733	,9500
C11 ,9952	103,7857	1888,6115	,9515
C12 ,9953	103,9524	1896,2416	,9044
C13 ,9953	104,2143	1903,7334	,8995
C14 ,9952	104,0000	1897,3171	,9315
C15 ,9953	103,8810	1892,5465	,9167
C16 ,9955	103,5238	1885,0848	,8636

C17 ,9952	103,6190	1885,9001	,9472
C18 ,9953	103,6905	1888,4628	,9202
C19 ,9951	103,5952	1884,1005	,9634
C20 ,9951	103,3095	1876,7067	,9723
C21 ,9951	103,2857	1875,5261	,9781
C22 ,9953	104,0000	1896,8780	,9255
C23 ,9951	103,5952	1882,0029	,9783
C24 ,9953	103,8571	1892,9059	,9240
C25 ,9951	103,6667	1884,6179	,9757
C26 ,9952	103,9286	1891,7753	,9375
C27 ,9952	103,7619	1889,8931	,9445
C28 ,9952	103,9048	1894,2834	,9381
C29 ,9955	104,0714	1897,9704	,8519



Reliability Coefficients

N of Cases = 42,0

N of Items = 29

Alpha = ,9954

VALIDEZ DE LA ESCALA

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,614	22,808	22,808	6,614	22,808	22,808	4,206	14,504	14,504
2	3,181	10,970	33,778	3,181	10,970	33,778	3,889	13,410	27,914
3	2,485	8,569	42,347	2,485	8,569	42,347	2,778	9,579	37,493
4	1,795	6,189	48,537	1,795	6,189	48,537	2,254	7,774	45,266
5	1,700	5,861	54,398	1,700	5,861	54,398	2,197	7,575	52,841
6	1,605	5,536	59,933	1,605	5,536	59,933	2,057	7,092	59,933
7	1,467	5,059	64,992						
8	1,313	4,527	69,519						
9	1,177	4,058	73,576						
10	1,014	3,496	77,072						
11	,933	3,219	80,291						
12	,828	2,856	83,146						
13	,803	2,768	85,914						
14	,685	2,363	88,277						
15	,618	2,132	90,409						
16	,496	1,711	92,120						
17	,468	1,614	93,734						
18	,363	1,251	94,984						
19	,313	1,080	96,065						
20	,257	,885	96,950						
21	,223	,769	97,719						
22	,208	,717	98,436						
23	,166	,574	99,010						
24	,113	,388	99,398						
25	,612E-02	,262	99,660						
26	,732E-02	,163	99,823						
27	,826E-02	,744E-02	99,921						
28	,967E-02	,782E-02	99,989						
29	,280E-03	,131E-02	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
c11	,792	,106	,191	1,432E-02	-,113	,183
c10	,772	,191	-,148	,237	-9,57E-02	,143
c6	,711	4,947E-02	,322	,199	-7,18E-02	-,248
c19	,685	-9,00E-02	,207	-9,46E-02	,107	-,211
c8	,565	,476	8,237E-02	-1,50E-02	8,342E-02	,156
c5	,513	,290	-2,97E-02	-,185	,157	6,035E-02
c2	,413	,156	,326	1,514E-02	-,367	,350
c25	,218	,676	,199	4,823E-02	4,926E-02	,323
c29	4,197E-02	,671	,138	4,676E-02	,509	-,159
c13	9,635E-03	,667	-4,74E-03	,296	,115	2,576E-02
c23	,474	,649	,164	-1,87E-02	1,149E-02	,192
c26	,155	,604	,517	6,397E-02	-,115	1,957E-02
c28	9,854E-02	,569	-9,30E-02	4,497E-02	-,167	1,935E-02
c27	8,667E-03	,502	9,463E-02	,122	-2,78E-02	-,186
c1	,119	-4,15E-02	,771	-2,62E-02	-6,77E-03	-2,26E-02
c3	,243	,202	,610	-,152	,280	,272
c4	8,412E-03	6,398E-02	,598	,291	-8,29E-02	7,857E-02
c9	,500	7,044E-02	,536	,101	,195	,173
c7	,372	,308	,503	-7,32E-02	-,290	-,202
c15	8,294E-02	,102	1,804E-02	,813	7,340E-02	,115
c12	-,258	,325	3,665E-02	,735	4,228E-02	-1,31E-02
c22	,317	4,991E-02	,147	,714	-,189	-,176
c21	-6,12E-02	-1,34E-02	3,563E-02	2,646E-02	,748	-7,27E-02
c20	,305	-,262	-,258	-,281	,664	,207
c16	-2,05E-02	,150	,106	7,319E-02	,551	,369
c17	3,904E-02	-3,79E-02	5,307E-02	-8,41E-02	,153	,762
c14	3,242E-02	,486	,125	,189	-,260	,488
c18	,428	-,388	-3,70E-03	-2,46E-02	-,112	,488
c24	-,174	,191	,320	,198	,133	,326

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

ANEXO N° 5

DATOS DESCRIPTIVOS

FECUENCIAS DE LOS ITEMS DEL EDEC	e1	e2	e3	e4	e5	e6	e7	e8	e9	e10	e11	e12	e13	e14	e15	e16	e17	e18	e19	e20	e21	e22	e23	e24	e25	e26	e27	e28	e29	e30
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
lo hace a menudo	19,4%	36,1%	48,6%	51,4%	32,4%	8,6%	83,8%	2,9%	11,1%	17,1%	56,8%	67,6%	20,0%	8,1%	21,6%	29,7%	29,7%	13,5%	24,3%	8,1%	32,4%	13,9%	5,7%	2,8%	16,2%	8,8%	2,8%	2,8%	11,4%	
lo hace de vez en cuando	55,6%	19,4%	45,9%	29,7%	27,0%	8,6%	2,7%	31,4%	36,1%	31,4%	18,9%	16,2%	14,3%	35,1%	45,9%	27,0%	35,1%	45,9%	29,7%	27,0%	18,9%	38,9%	17,1%	11,1%	10,8%		27,8%	11,1%	14,3%	
lo hace cuando se necesita	22,2%	30,6%	5,4%	16,2%	16,2%	42,9%	13,5%	25,7%	22,2%	17,1%	2,7%	13,5%	42,9%	40,5%	21,6%	35,1%	13,5%	27,0%	21,6%	27,0%	16,2%	8,3%	28,6%	8,3%	10,8%	14,7%	11,1%	11,1%	20,0%	2,9%
no lo ha hecho todavía		5,6%		2,7%	5,4%	25,7%		31,4%	13,9%	14,3%	8,1%		17,1%	8,1%	5,4%	2,7%			2,7%	8,1%	18,9%	22,2%	17,1%	58,3%	29,7%	38,2%	41,7%	55,6%	25,7%	60,0%
me gustaría que lo hiciera	2,8%	8,3%			18,9%	14,3%		8,6%	16,7%	20,0%	13,5%	2,7%	5,7%	8,1%	5,4%	5,4%	21,6%	13,5%	21,6%	29,7%	13,5%	16,7%	31,4%	19,4%	32,4%	32,4%	16,7%	16,7%	28,6%	37,1%
dice que lo va a hacer																												2,8%		
no lo necesito																										5,9%				

FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMES DEL EDEC 1

	d1	d2	D3	d4	d5	d6	d7	d8	d9	d10	d11	d12	d13	d14	d15	d16	d17	d18	d19	d20	d21	d22	d23	d24	d25	d26	d27	d28	d29	d30
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
lo hace a menudo	36,8%	72,5%	70,0%	32,5%	32,5%	32,5%	31,4%	46,2%	47,5%	86,5%	80,0%	19,4%	35,0%	82,5%	63,2%	39,5%	31,6%	65,0%	47,5%	37,9%	34,2%	30,6%	2,9%	33,3%	8,1%	18,4%	5,1%	20,5%		
lo hace de vez en cuando	31,6%	25,0%	15,0%	37,5%	12,5%	30,0%	22,9%	25,6%	27,5%	2,7%	5,0%	41,7%	30,0%	10,0%	21,1%	34,2%	36,8%	25,0%	22,5%	10,3%	18,4%	19,4%	8,8%	8,3%	13,5%	15,8%	7,7%	12,8%	5,6%	
lo hace cuando se necesita	26,3%	2,5%	15,0%	27,5%	45,0%	32,5%	20,0%	23,1%	12,5%	10,8%	7,5%	33,3%	27,5%	5,0%	15,8%	13,2%	15,8%	5,0%	12,5%	20,7%	23,7%	22,2%	26,5%	22,2%	24,3%	5,3%	7,7%	33,3%	2,8%	
no lo ha hecho todavía	100,0%	5,3%			2,5%		17,1%		5,0%		7,5%						5,3%	2,5%	5,0%	27,6%	18,4%	8,3%	32,4%	30,6%	32,4%	47,4%	51,3%	17,9%	58,3%	
me gustaría que lo hiciera				2,5%	7,5%	5,0%	8,6%	5,1%	7,5%				5,6%	7,5%	2,5%		13,2%	10,5%	2,5%	12,5%	3,4%	5,3%	19,4%	29,4%	5,6%	21,6%	13,2%	28,2%	15,4%	33,3%

ACTIVIDADES DEL GRUPO-CLASE DE LA CARPETA

	Media	Desviación típ.
co1	3,75	,00
r1	4,33	,00
t1	5,00	,00
di1	4,00	,00
ev1	4,00	,00
co2	4,00	,00
r2	3,50	,00
t2	3,00	,00
di2	4,00	,00
ev2	4,50	,00
i2	5,00	,00
co3	3,00	,00
r3	3,50	,00
t3	3,00	,00
di3	3,00	,00
ev3	3,00	,00
i3	3,00	,00

ACTIVIDADES DEL EQUIPO DE LA CARPETA

	Media	Desviación típ.
co4	3,43	,87
r4	3,42	,80
t4	2,86	,22
di4	3,07	1,06
ev4	3,29	1,00
i4	3,40	,61
co5	3,77	,43
r5	3,17	1,51
t5	4,17	1,89
di5	3,80	,53
ev5	2,40	,27
co6	3,10	1,36
r6	3,00	1,33
t6	4,29	1,77
di6	3,00	1,33
ev6	1,00	,00
co7	3,50	2,00
r7	3,37	1,96
t7	3,62	2,02
di7	3,35	2,07
ev7	3,51	2,04
i7	3,19	1,90
co8	4,90	,18
r8	4,30	,38
t8	4,91	,14
di8	4,39	,32
ev8	4,24	,36
i8	4,49	,36
co9	5,00	,00
r9	4,31	,31
t9	3,38	2,31
ev9	4,26	,49

ACTIVIDADES INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS

	Media	Desviación típ.
Co10	4,13	,58
R10	3,43	,44
Ev10	3,68	,76
I10	3,94	,20
Co11	3,75	,58
R11	3,07	1,35
I11	3,96	,18
Co12	4,29	1,61
R12	3,60	1,35
Ev12	4,31	1,72
I12	4,00	,00
Co13	4,00	,71
R13	4,10	,30
Ev13	5,00	,00
I13	4,00	,00
Co14	3,37	1,93
R14	3,07	1,74
Ev14	3,81	2,16
I14	4,00	,00
Co15	2,86	2,39
R15	2,50	2,10
Ev15	2,98	2,48
I15	4,00	,00
Co16	2,57	1,17
R16	2,79	1,28
Co17	4,46	,65
R17	2,81	2,27
Ev17	4,02	,10
I17	2,90	2,33
Co18	3,18	1,69
R18	2,95	1,51
Ev18	3,20	,99
I18	3,24	1,63
Co19	2,67	1,51
R19	2,43	1,32
Ev19	2,25	1,28
Co20	2,62	1,72
R20	2,29	1,61
Ev20	2,12	1,47
I20	2,74	1,73

ANEXO N° 6

DATOS PARAMÉTRICOS

El contraste de hipótesis se ha realizado utilizando el análisis de varianza, en concreto hemos utilizado la prueba U de Mann-Whitney para medias independientes

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. Nº DIMENSIONES DEL EDEC SEGÚN LA EDAD

Estadísticos de contraste

	apren	difer	desarr	cienci	trabcol	igual	reflex	diseña	usome	ayuest	evaest	evacom	actua	estrati	pracper
U de Mann-Whitney	94,000	116,000	135,500	149,000	118,500	148,000	139,500	111,000	148,500	134,500	151,000	93,500	153,000	122,500	129,500
W de Wilcoxon	185,000	221,000	388,500	254,000	223,500	401,000	392,500	216,000	401,500	239,500	404,000	346,500	406,000	227,500	339,500
Z	-1,705	-1,310	-,607	-,166	-,972	-,212	-,494	-1,425	-,182	-,645	-,099	-1,996	-,033	-1,069	-,377
Sig. asintót. (bilateral)	,088	,190	,544	,868	,331	,832	,621	,154	,855	,519	,921	,046	,973	,285	,706
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,098	,227	,553	,885	,342	,860	,642	,170	,860	,532	,936	,049	,987	,311	,717

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Grupos de Edad

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N° DIMENSIONES DEL EDEC SEGÚN EL DOMICILIO

	apren	difer	desarr	cienci	trabcol	igual	reflex	diseña	usome	ayuest	evaest	evacom	actua	estrat	pracper
U de Mann-Whitney	81,000	136,500	113,500	146,500	129,500	158,000	144,000	151,500	124,000	138,000	155,000	155,500	120,500	146,500	140,500
W de Wilcoxon	217,000	272,500	249,500	282,500	319,500	368,000	354,000	287,500	260,000	274,000	291,000	291,500	256,500	356,500	330,500
Z	-2,397	-,795	-1,498	-,440	-,755	-,069	-,535	-,276	-1,171	-,714	-,162	-,146	-1,289	-,449	-,071
Sig. asintót. (bilateral)	,017	,427	,134	,660	,451	,945	,592	,782	,242	,475	,872	,884	,197	,653	,943
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,018	,459	,140	,671	,461	,962	,626	,789	,262	,498	,888	,888	,211	,671	,945

a No corregidos para los empates. b. Variable de agrupación: Domicilio

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N° DIMENSIONES DEL EDEC SEGÚN LAS HORAS COMPLEMENTARIAS

Estadísticos de contraste

	apren	difer	desarr	cienci	trabcol	igual	reflex	diseña	usome	ayuest	evaest	evacom	actua	estrat	pracper
U de Mann-Whitney	43,500	42,500	30,000	31,000	53,500	51,500	34,000	33,500	19,000	40,000	38,500	59,000	56,000	41,000	39,000
W de Wilcoxon	98,500	97,500	85,000	86,000	119,500	106,500	89,000	88,500	74,000	95,000	93,500	114,000	134,000	96,000	84,000
Z	-,824	-1,210	-2,014	-1,966	-,108	-,601	-1,783	-1,780	-2,768	-1,356	-1,439	-,067	-,271	-1,298	-,817
Sig. asintót. (bilateral)	,410	,226	,044	,049	,914	,548	,075	,075	,006	,175	,150	,946	,786	,194	,414
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,426	,254	,050	,059	,918	,582	,093	,080	,006	,203	,159	,974	,821	,228	,456

a No corregidos para los empates. b Variable de agrupación: Horas Complementarias

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N^a DIMENSIONES DEL EDEC SEGÚN LAS ASPIRACIONES FUTURAS: E. PÚBLICA

Estadísticos de contraste

	apren	difer	desarr	cienci	trabco	igual	reflex	diseña	usome	ayuest	evaest	evacom	actua	estrat	pracper
U de Mann-Whitney	130,000	139,500	82,000	122,500	102,000	153,500	145,500	119,500	152,500	136,500	148,500	151,000	117,000	137,000	136,000
W de Wilcoxon	235,000	244,500	335,000	375,500	193,000	258,500	250,500	224,500	405,500	241,500	253,500	256,000	222,000	390,000	367,000
Z	-,584	-,500	-,2364	-,1,047	-,1,418	-,018	-,290	-,1,143	-,050	-,579	-,181	-,099	-,1,231	-,577	-,018
Sig. asintót. (bilateral)	,560	,617	,018	,295	,156	,986	,772	,253	,960	,563	,856	,921	,218	,564	,985
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,583	,642	,019	,311	,169	,987	,785	,267	,962	,575	,860	,936	,240	,597	1,000

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Publica

**TABLA. U DE MANN-WHITNEY. Nª DIMENSIONES DEL EDEC SEGÚN ASPIRACIONES FUTURAS: E:
PRIVADA**

Estadísticos de contraste

	apren	difer	desarr	cienci	trabcol	igual	reflex	diseña	usome	ayuest	evaest	evacom	actua	estrat	pracper
U de Mann-Whitney	85,500	103,000	65,500	108,500	107,500	94,000	92,000	90,500	105,500	81,000	110,500	85,000	105,500	89,500	73,000
W de Wilcoxon	121,500	509,000	471,500	144,500	485,500	500,000	498,000	126,500	141,500	487,000	516,500	491,000	141,500	495,500	424,000
Z	-,901	-,364	-1,790	-,136	-,020	-,745	-,800	-,835	-,253	-1,202	-,058	-1,044	-,254	-,895	-1,292
Sig. asintót. (bilateral)	,368	,716	,073	,892	,984	,456	,424	,403	,801	,229	,954	,296	,800	,371	,196
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,384	,751	,077	,896	,985	,513	,466	,421	,808	,251	,955	,320	,808	,399	,220

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Privada

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. Nº DIMENSIONES DEL EDEC SEGÚN ASPIRACIONES FUTURAS: E. CONCERTADA

Estadísticos de contraste

	apren	difer	desarr	cienci	trabco	igual	reflex	diseña	usome	ayuest	evaest	evacom	actua	estrati	pracper
U de Mann-Whitney	97,000	109,000	54,500	105,000	103,500	59,500	83,500	90,500	83,000	63,000	97,500	58,000	103,000	89,500	59,000
W de Wilcoxon	133,000	145,000	460,500	511,000	481,500	465,500	489,500	126,500	119,000	469,000	503,500	464,000	509,000	495,500	410,000
Z	-,441	-,121	-,214	-,273	-,179	-,2174	-,1140	-,835	-,1127	-,1900	-,561	-,2089	-,351	-,895	-,1875
Sig. asintót. (bilateral)	,660	,903	,027	,785	,858	,030	,254	,403	,260	,057	,575	,037	,726	,371	,061
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,686	,926	,027	,808	,862	,044	,284	,421	,284	,064	,588	,040	,751	,399	,070

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Concertada

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N^a DIMENSIONES DEL EDEC SEGÚN ASPIRACIONES FUTURAS: OTRAS
 Estadísticos de contraste

	apren	difer	desarr	cienci	trabcol	igual	reflex	diseña	usome	ayues	evaest	evacom	actua	estrat	pracper
U de Mann-Whitney	146,000	141,500	121,000	139,500	104,500	146,500	122,000	102,500	145,000	135,500	157,500	150,000	123,500	98,000	127,500
W de Wilcoxon	282,000	351,500	331,000	275,500	240,500	282,500	332,000	238,500	281,000	271,500	293,500	360,000	259,500	234,000	317,500
Z	-,203	-,626	-,1256	-,668	-,1593	-,468	-,1271	-,1869	-,488	-,795	-,081	-,324	-,1191	-,2064	-,534
Sig. asintót. (bilateral)	,839	,532	,209	,504	,111	,640	,204	,062	,626	,427	,936	,746	,234	,039	,593
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,857	,560	,223	,519	,117	,671	,236	,067	,648	,440	,937	,765	,249	,049	,607

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: Otras

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N^a DIMENSIONES DEL EDEC1 SEGÚN LA EDAD

Estadísticos de contraste

	apren1	difer1	Desarr1	cienci1	trabcol1	igual1	reflex1	diseña1	usome1	ayuest1	evaest1	evacom1	actua1	estrat1	pracper1
U de Mann-Whitney	112,500	111,500	128,000	100,000	136,500	109,000	116,500	117,000	101,500	119,500	93,500	50,000	89,000	110,000	106,500
W de Wilcoxon	365,500	364,500	219,000	353,000	389,500	362,000	369,500	370,000	354,500	372,500	324,500	303,000	299,000	363,000	359,500
Z	-1,076	-1,166	-,525	-1,488	-,228	-1,465	-,933	-,955	-1,454	-,825	-1,536	-3,203	-1,524	-1,146	-1,267
Sig. asintót. (bilateral)	,282	,244	,599	,137	,820	,143	,351	,340	,146	,410	,124	,001	,127	,252	,205
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,302	,287	,625	,149	,827	,257	,371	,389	,159	,428	,129	,001	,137	,271	,216

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Grupos de Edad

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N^a DIMENSIONES DEL EDEC1 SEGÚN EL DOMICILIO

Estadísticos de contraste

	apren1	difer1	Desarr1	cienci1	trabcol1	igual1	reflex1	diseña1	usome1	ayuest1	evaest1	evacom1	actua1	estrat1	pracper1
U de Mann-Whitney	129,500	97,000	101,500	117,500	137,000	108,000	134,500	145,500	141,500	120,500	76,000	112,000	131,500	125,500	127,500
W de Wilcoxon	339,500	307,000	311,500	327,500	347,000	318,000	254,500	355,500	261,500	330,500	286,000	322,000	236,500	335,500	337,500
Z	-.706	-1,915	-1,658	-1,098	-.445	-1,767	-.533	-.161	-.291	-1,011	-2,258	-1,278	-.055	-.831	-.763
Sig. asintót. (bilateral)	,480	,055	,097	,272	,656	,077	,594	,872	,771	,312	,024	,201	,956	,406	,446
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,499	,080	,107	,283	,681	,169	,610	,882	,780	,330	,025	,214	,957	,419	,458

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Domicilio Clases

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N^a DIMENSIONES DEL EDEC1 SEGÚN LAS HORAS COMPLEMENTARIAS
 Estadísticos de contraste

	apren1	difer1	Desarr1	cienci1	trabcol1	igual1	reflex1	diseña1	usome1	ayuest1	evaest1	evacom1	actua1	estrat1	pracper1
U de Mann-Whitney	39,000	59,500	49,500	53,500	36,500	43,000	48,000	45,000	45,000	54,000	38,000	43,500	43,500	39,000	35,500
W de Wilcoxon	117,000	114,500	127,500	131,500	91,500	121,000	103,000	123,000	100,000	132,000	104,000	121,500	88,500	117,000	113,500
Z	-1,444	-,036	-,704	-,439	-1,594	-1,311	-,818	-1,077	-1,015	-,403	-1,211	-1,103	-,460	-1,425	-1,645
Sig. asintót. (bilateral)	,149	,972	,481	,661	,111	,190	,413	,282	,310	,687	,226	,270	,646	,154	,100
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,180	,974	,497	,674	,123	,283	,456	,346	,346	,722	,251	,283	,656	,180	,107

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Horas Complementarias

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N^a DIMENSIONES DEL EDEC1 SEGÚN ASPIRACIONES FUTURAS: E. PÚBLICA

Estadísticos de contraste

	apren1	difer1	desarr1	cienci1	trabcol1	igual1	reflex1	diseña1	usome1	ayuest1	evaest1	evacom1	actua1	estrat1	pracper1
U de Mann-Whitney	118,000	128,000	146,500	124,500	98,000	135,000	107,500	99,000	125,500	106,500	127,000	143,500	76,000	99,500	118,000
W de Wilcoxon	349,000	359,000	251,500	229,500	329,000	240,000	212,500	204,000	356,500	337,500	358,000	374,500	307,000	330,500	349,000
Z	-1,009	-,694	-,017	-,768	-1,696	-,510	-1,372	-1,739	-,743	-1,402	-,339	-,119	-1,888	-1,627	-,993
Sig. asintót. (bilateral)	,313	,488	,986	,443	,090	,610	,170	,082	,457	,161	,734	,905	,059	,104	,321
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,342	,538	,987	,454	,103	,702	,186	,110	,474	,175	,753	,907	,063	,110	,342

a No corregidos para los empates. b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Publica

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N^a DIMENSIONES DEL EDEC1 SEGÚN ASPIRACIONES FUTURAS: E. PRIVADA

Estadísticos de contraste

	apren1	difer1	desarr1	cienci1	trabcol1	igual1	reflex1	diseña1	usome1	ayuest1	evaest1	evacom1	actua1	estrat1	pracper1
U de Mann-Whitney	73,000	52,000	96,000	54,000	103,000	94,000	57,500	55,500	96,500	55,500	87,000	72,000	72,500	94,000	89,500
W de Wilcoxon	451,000	430,000	474,000	432,000	481,000	472,000	435,500	91,500	474,500	91,500	115,000	450,000	397,500	472,000	467,500
Z	-1,421	-2,385	-,484	-2,150	-,202	-,694	-2,047	-2,219	-,464	-2,120	-,322	-1,427	-1,166	-,559	-,739
Sig. asintót. (bilateral)	,155	,017	,629	,032	,840	,488	,041	,026	,643	,034	,747	,154	,244	,576	,460
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,179	,027	,658	,034	,862	,603	,046	,037	,658	,037	,771	,166	,254	,603	,475

a No corregidos para los empates. b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Privada

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. N^a DIMENSIONES DEL EDEC1 SEGÚN ASPIRACIONES FUTURAS: E. CONCERTADA

Estadísticos de contraste

	apren1	Difer1	desarr1	cienci1	trabcol1	igual1	reflex1	diseña1	usome1	ayuest1	evaest1	evacom1	actua1	estrat1	pracper1
U de Mann-Whitney	89,000	61,000	103,500	53,000	100,500	90,000	106,000	68,500	89,000	46,000	66,000	78,500	84,000	104,500	105,500
W de Wilcoxon	467,000	439,000	481,500	431,000	136,500	468,000	484,000	104,500	467,000	82,000	94,000	456,500	409,000	482,500	483,500
Z	-,772	-2,001	-,181	-2,190	-,303	-,892	-,081	-1,670	-,766	-2,503	-1,224	-1,169	-,678	-,140	-,100
Sig. asintót. (bilateral)	,440	,045	,856	,029	,762	,372	,935	,095	,444	,012	,221	,242	,498	,889	,920
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,475	,067	,862	,030	,773	,499	,954	,122	,475	,013	,239	,252	,522	,893	,923

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Concertada

TABLA. U DE MANN-WHITNEY. Nª DIMENSIONES DEL EDEC1 SEGÚN ASPIRACIONES FUTURAS: OTRAS

Estadísticos de contraste

	apren1	Difer1	desarr1	cienci1	trabcol1	igual1	reflex1	diseña1	usome1	ayuest1	evaest1	evacom1	actua1	estrat1	pracper1
U de Mann-Whitney	130,000	146,500	118,000	151,000	145,500	121,500	132,000	82,500	140,000	147,000	124,000	123,000	113,000	147,000	129,500
W de Wilcoxon	320,000	336,500	254,000	287,000	335,500	257,500	268,000	218,500	276,000	337,000	260,000	313,000	218,000	337,000	319,500
Z	-,753	-,197	-,155	-,034	-,221	-,1275	-,683	-,2476	-,408	-,170	-,696	-,969	-,735	-,168	-,758
Sig. asintót. (bilateral)	,451	,843	,248	,973	,825	,202	,494	,013	,683	,865	,487	,333	,462	,866	,449
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,481	,857	,271	,987	,832	,317	,523	,020	,707	,883	,506	,350	,483	,883	,461

a No corregidos para los empates. b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: Otras

PRUEBA DE WILCOXON PARA MUESTRAS RELACIONADAS Nª CONTRASTE ENTRE LAS DIMENSIONES DEL EDEC Y EDEC 1

Estadísticos de contraste

	apren1 - apren	difer1 - difer	desarr1 - desarr	cienci1 - cienci	trabcol1 - trabcol	igual1 - igual	reflex1 - reflex	diseña1 - diseña	usome1 - usome	ayuest1 - ayuest	evaest1 - evaest	evacom1 - evacom	actua1 - actua	estrat1 - estrat	pracper1 - pracper
Z	-2,140	-2,322	-2,829	-,241	-3,933	-2,711	-2,888	-3,943	-2,418	-4,386	-2,085	-2,874	-2,534	-,814	-1,894
Sig. asintót. (bilateral)	,032	,020	,005	,810	,000	,007	,004	,000	,016	,000	,037	,004	,011	,416	,058

a Basado en los rangos positivos. b Basado en los rangos negativos. c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

LA. U DE MANN-WHITNEY. N^a GRUPOS DE EDAD X ACTIVIDADES DE LA CARPETA

Estadísticos de contraste

	Sig. Asintót. (bilateral)
co11	,126
r11	,228
i11	,205
co12	,124
r12	,211
ev12	,030
i12	1,000
co13	,771
r13	,794
ev13	1,000
i13	1,000
co14	,245
r14	,675
ev14	,544
i14	1,000
co15	,619
r15	,583
ev15	,746
i15	1,000
co16	,392
r16	,184
co17	,134
r17	,417
ev17	,317
i17	,252
co18	,704
r18	,603
ev18	,985
i18	,595
co19	,694
r19	,837
ev19	,975
co20	,078
r20	,145
ev20	,094
i20	,058

TABLA U DE MANN-WHITNEY. DOMICILIO X ACTIVIDADES DE LA CARPETA

	Sig. Asintót. (bilateral)
co10	,526
r10	,770
ev10	,875
i10	,069
co11	,851
r11	,029
i11	,964
co12	,076
r12	,004
ev12	,022
i12	1,000
co13	,242
r13	,399
ev13	1,000
i13	1,000
co14	,037
r14	,075
ev14	,051
i14	1,000
co15	,183
r15	,065
ev15	,169
i15	1,000
co16	,358
r16	,281
co17	,660
r17	,489
ev17	,361
i17	,315
co18	,158
r18	,281
ev18	,825
i18	,434
co19	,152
r19	,372
ev19	,415
co20	,105
r20	,120
ev20	,097
i20	,056

**TABLA U DE MANN-WHITNEY. HORAS COMPLEMENTARIAS
X ACTIVIDADES DE LA CARPETA**

	Sig. Asintót. (bilateral)
co10	,257
r10	,628
ev10	,468
i10	,112
co11	,706
r11	,974
i11	,942
co12	,776
r12	,486
ev12	,347
i12	1,000
co13	,842
r13	,038
ev13	1,000
i13	1,000
co14	,573
r14	,212
ev14	,710
i14	1,000
co15	,973
r15	,661
ev15	,680
i15	1,000
co16	,031
r16	,285
co17	1,000
r17	,166
ev17	1,000
i17	,084
co18	,372
r18	,359
ev18	,452
i18	,687
co19	,016
r19	,145
ev19	,361
co20	,279
r20	,590
ev20	,655
i20	,671

TABLA U DE MANN-WHITNEY. ASPIRACIONES FUTURAS: E. PUBLICA X ACTIVIDADES DE LA CARPETA

	Sig. Asintót. (bilateral)
co10	,658
r10	,694
ev10	,511
i10	,566
co11	,652
r11	,431
i11	,266
co12	,592
r12	,955
ev12	,176
i12	1,000
co13	,422
r13	,794
ev13	1,000
i13	1,000
co14	,670
r14	,328
ev14	,319
i14	1,000
co15	,562
r15	,303
ev15	,732
i15	1,000
co16	,326
r16	,468
co17	,441
r17	,485
ev17	,361
i17	,707
co18	,084
r18	,201
ev18	,111
i18	,897
co19	,120
r19	,548
ev19	,275
co20	,401
r20	,950
ev20	,577
i20	,499

**TABLA U DE MANN-WHITNEY. ASPIRACIONES FUTURAS: E.
PRIVADA X ACTIVIDADES DE LA CARPETA**

	Sig. Asintót. (bilateral)
co10	,754
r10	,799
ev10	,570
i10	,918
co11	,801
r11	,591
i11	,447
co12	,286
r12	,167
ev12	,167
i12	1,000
co13	,903
r13	,612
ev13	1,000
i13	1,000
co14	,235
r14	,067
ev14	,098
i14	1,000
co15	,342
r15	,539
ev15	,667
i15	1,000
co16	,948
r16	,564
co17	,513
r17	,969
ev17	,065
i17	,922
co18	,395
r18	,080
ev18	,373
i18	,167
co19	,285
r19	,141
ev19	,213
co20	,850
r20	,821
ev20	,805
i20	1,000

**TABLA U DE MANN-WHITNEY. ASPIRACIONES FUTURAS: E.
CONCERTADA X ACTIVIDADES DE LA CARPETA**

	Sig. Asintót. (bilateral)
co10	,876
r10	,518
ev10	,705
i10	,918
co11	,749
r11	,266
i11	,490
co12	,915
r12	,982
ev12	,526
i12	1,000
co13	,903
r13	,612
ev13	1,000
i13	1,000
co14	,235
r14	,067
ev14	,098
i14	1,000
co15	,953
r15	,428
ev15	,715
i15	1,000
co16	,250
r16	,232
co17	,806
r17	,727
ev17	,102
i17	,748
co18	,623
r18	,319
ev18	,572
i18	,167
co19	,476
r19	,763
ev19	,558
co20	,719
r20	,734
ev20	,849
i20	,618

**TABLA. U DE MANN-WHITNEY. ASPIRACIONES FUTURAS:
OTRAS X ACTIVIDADES DE LA CARPETA**

	Sig. Asintót. (bilateral)
co10	,242
r10	,897
ev10	,345
i10	,410
co11	,026
r11	,762
i11	,205
co12	,887
r12	,592
ev12	,632
i12	1,000
co13	,776
r13	,120
ev13	1,000
i13	1,000
co14	,172
r14	,019
ev14	,051
i14	1,000
co15	,332
r15	,270
ev15	,205
i15	1,000
co16	,071
r16	,329
co17	,441
r17	,107
ev17	,361
i17	,086
co18	,258
r18	,340
ev18	,354
i18	,038
co19	,544
r19	,491
ev19	,627
co20	,048
r20	,279
ev20	,268
i20	,097

TABLA. DIMENSIONES DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES SEGÚN LA EDAD

Estadísticos de contraste

	com	re	tra	dis	eva	in
U de Mann-Whitney	83,000	127,000	150,000	155,000	137,000	156,500
W de Wilcoxon	203,000	247,000	403,000	275,000	257,000	276,500
Z	-1,703	-1,182	-,473	-,321	-,874	-,265
Sig. asintót. (bilateral)	,088	,237	,636	,748	,382	,791
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,097	,249	,658	,772	,400	,795

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Grupos de Edad

TABLA. DIMENSIONES DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES SEGÚN EL DOMICILIO

Estadísticos de contraste

	com	re	tra	dis	eva	in
U de Mann-Whitney	100,500	141,500	157,000	98,500	123,000	118,500
W de Wilcoxon	236,500	372,500	388,000	329,500	354,000	349,500
Z	-1,051	-,817	-,344	-2,209	-1,391	-1,529
Sig. asintót. (bilateral)	,293	,414	,731	,027	,164	,126
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,305	,421	,751	,032	,175	,130

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Domicilio Clases

TABLA. DIMENSIONES DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES SEGÚN HORAS COMPLEMENTARIAS

Estadísticos de contraste

	com	re	tra	dis	eva	in
U de Mann-Whitney	48,500	57,500	64,000	47,000	32,000	49,000
W de Wilcoxon	103,500	148,500	119,000	138,000	123,000	140,000
Z	-,115	-,467	-,063	-,1164	-,2059	-,1002
Sig. asintót. (bilateral)	,908	,640	,950	,244	,039	,316
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,912	,648	,976	,284	,042	,343

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Horas Complementarias

TABLA. DIMENSIONES DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES SEGÚN ASPIRACIONES FURTURAS: E. PÚBLICA

Estadísticos de contraste

	com	re	tra	dis	eva	in
U de Mann-Whitney	112,000	104,500	128,500	116,000	121,000	156,000
W de Wilcoxon	283,000	357,500	381,500	369,000	374,000	409,000
Z	-,539	-,1882	-,1151	-,1572	-,1373	-,281
Sig. asintót. (bilateral)	,590	,060	,250	,116	,170	,779
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,613	,061	,262	,135	,181	,795

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Publica

TABLA. DIMENSIONES DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES SEGÚN ASPIRACIONES FUTURAS: E.PRIVADA

Estadísticos de contraste

	com	re	tra	dis	eva	in
U de Mann-Whitney	73,500	72,000	95,000	88,500	92,000	66,500
W de Wilcoxon	373,500	507,000	530,000	523,500	527,000	501,500
Z	-,993	-1,632	-,790	-1,052	-,893	-1,840
Sig. asintót. (bilateral)	,321	,103	,430	,293	,372	,066
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,334	,110	,457	,317	,393	,067

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Privada

TABLA. DIMENSIONES DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES SEGÚN: E. CONCERTADA

Estadísticos de contraste

	com	re	tra	dis	eva	in
U de Mann-Whitney	60,000	74,000	67,500	107,500	87,000	79,000
W de Wilcoxon	360,000	509,000	502,500	542,500	522,000	514,000
Z	-1,588	-1,558	-1,823	-,325	-1,079	-1,376
Sig. asintót. (bilateral)	,112	,119	,068	,745	,281	,169
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,124	,128	,073	,758	,299	,182

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: E. Concertada



TABLA. DIMENSIONES DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE CAPACIDADES SEGÚN: OTRAS

Estadísticos de contraste

	com	re	tra	dis	eva	in
U de Mann-Whitney	101,000	82,000	88,500	130,000	93,000	124,000
W de Wilcoxon	237,000	313,000	319,500	361,000	324,000	355,000
Z	-1,031	-2,651	-2,484	-1,208	-2,319	-1,359
Sig. asintót. (bilateral)	,302	,008	,013	,227	,020	,174
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,323	,008	,013	,254	,021	,185

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Aspiraciones Futuras: Otras

TABLA NDIFERENCIAS ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA CARPETA Y DE LA ESCALA

Estadísticos de contraste

	cocar - com	rcar - re	tcar - tra	dicar - dis	evcar - eva	icar - in
Z	-4,438	-2,645	-2,633	-2,366	-2,519	-1,632
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,008	,008	,018	,012	,103

a Basado en los rangos positivos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon