

**EXPERIENCIA DE APLICACIÓN DE GUÍAS DOCENTES  
ADAPTADAS A LOS CRITERIOS DE CONVERGENCIA EDUCATIVA  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL SEGUNDO CURSO  
DE LA DIPLOMATURA DE TRABAJO SOCIAL**

Nicolás de Alfonseti Hartmann  
M<sup>a</sup> Jesús Asensi Carratalá  
Víctor Manuel Giménez Bertomeu  
Asunción Lillo Beneyto  
Josefa Lorenzo García  
M<sup>a</sup> Teresa Mira-Perceval Pastor  
Juan Ramón Rico Juan  
M<sup>a</sup> José Escartín Caparrós

Universidad de Alicante

**PALABRAS CLAVE**

Trabajo Social, guías docentes, convergencia europea, docencia de calidad.  
*Social Work, syllabus, European Convergence, quality teaching.*

**RESUMEN**

La red “Red de Docencia de Calidad en Trabajo Social (REDCATS-Segundo curso)”, constituida en el curso 2003-2004 para diseñar las guías docentes de las asignaturas de segundo curso de la Diplomatura de Trabajo Social, tuvo continuidad durante el curso 2004-2005, con cambios en su composición, para aplicar los contenidos diseñados en las guías docentes de las asignaturas, y evaluar los resultados obtenidos. Para ello contó con el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de Alicante), a través de su Programa de Investigación Docente en Redes 2004-2005.

En esta comunicación se da cuenta de los aspectos principales de la aplicación de las guías docentes durante el curso 2004-2005. Para ello, se hace un recorrido por:

- El proceso de trabajo seguido por la red y por las asignaturas durante el curso 2004-2005.
- Los resultados obtenidos, en términos de: rendimiento académico del alumnado; tiempo invertido y grado de dificultad encontrado;

instrumentos de trabajo elaborados por la red (portafolio discente y docente).

- Las conclusiones derivadas de la experiencia en las asignaturas, en las que se recogen tanto la visión de los estudiantes como la del profesorado.
- Las propuestas de mejora de experiencias futuras.

### **ABSTRACT**

The research network named "Red de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social (REDCATS-Segundo curso)", started its work in the 2003-2004 academic year with the aim of design the educational guides of the second year of the Bachelor in Social Work. The work has had continuity during 2004-2005 to apply the contents designed in the educational guides (*syllabus*) and to evaluate the results. In this task, the research network had the support of the Education's Sciences Institute (University of Alicante), through its Research Networks Program in University Teaching 2004-2005.

In this paper the network gives account of the main aspects of the application of the educational guides occurs during the 2004-2005 academic year. So, we explain:

- The process of work followed by the network during that period.
- The obtained results, in terms of: academic yield of the pupils; inverted time and degree of difficulty found; instruments of work elaborated by the network (student and teaching portfolio).
- The conclusions of this experience, were we include both the vision of the students and the the teaching staff perspective .
- The proposals of improvement for future experiences.

### **INTRODUCCIÓN: LA RED EN SU CONTEXTO.**

Antes de presentar los resultados obtenidos en la aplicación de las Guías Docentes en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo es necesario hacer referencia al contexto en el que éstas se aplicaron.

Respecto al contexto general, las guías docentes a poner en práctica recogían la filosofía introducida por los objetivos estratégicos para la creación del Espacio Europeo, según se enuncian en la Declaración de Bolonia. Además, las guías docentes estaban elaboradas de acuerdo con lo establecido por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

El contexto específico de la experiencia en red, en primer lugar, estaba determinado por el Plan de estudios vigente para la Diplomatura en Trabajo Social (B.O.E. de 20 noviembre de 1990; B.O.E. de 3 de mayo de 2000) y por el borrador de “Libro Blanco de la Titulación de Trabajo Social” presentado a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en junio de 2004. En segundo lugar, el contexto específico de la experiencia en red lo definía el Proyecto Experimental de Adaptación de la Titulación de Diplomado en Trabajo Social a los criterios de convergencia educativa europea actualmente en marcha y que se había trasladado a las guías docentes de las asignaturas durante el curso 2003-2004 (Mira-Perceval *et al.*, 2004) para su aplicación en el año académico 2004-2005. Los elementos más destacados de este contexto específico pueden ser concretados en los siguientes:

- a. Foco del proceso de enseñanza-aprendizaje: las Guías docentes de cada asignatura es única, con independencia del número de profesores/as que la imparte, y está diseñadas desde la perspectiva del estudiante.
- b. Valor de los créditos ECTS: un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, incluyendo tanto actividades presenciales como actividades no presenciales (trabajo autónomo).

- c. Modalidades generales de actividades de enseñanza-aprendizaje para el curso 2004-2005: Las diferentes actividades previstas en las asignaturas se acomodaron a las siguientes modalidades generales:

ACTIVIDADES PRESENCIALES: Clase magistral (grupo de todo el alumnado matriculado en la asignatura); Clase en grupo mediano (50 personas); Supervisión grupal (5 personas por grupo).

ACTIVIDADES NO PRESENCIALES: Consisten en el trabajo autónomo del alumnado cuyo contenido ha de ser planificado por el profesor dentro del volumen total de trabajo que el alumno ha de realizar en la asignatura.

Según estos criterios, por cada crédito ECTS el estudiante debía realizar: 4 horas de clase magistral; 4 horas de trabajo en grupo mediano; 0.5 horas de supervisión grupal; 16'5 horas de trabajo autónomo no presencial.

- d. Sistema de evaluación: evaluación continua (60%), cuyos indicadores debían de ser explicitados en las Guías docentes, y evaluación final (40%), consistente en una prueba global individual final.

## **1. METODOLOGÍA.**

### **1.1. PARTICIPANTES.**

La red estuvo constituida por ocho profesores y profesoras con docencia en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social, procedentes en su mayoría del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Las asignaturas implicadas han sido las que se detallan a continuación: como asignaturas troncales, Metodología y técnicas de intervención para el Trabajo Social (16'5 créditos)<sup>1</sup> y Servicios Sociales I (9 créditos)<sup>2</sup>; como asignaturas

---

<sup>1</sup> Han formado parte de la Red dos de los cuatro profesores que la impartieron en el curso 2004-2005.

<sup>2</sup> En la red ha participado 3 de los cinco profesores que impartieron la materia en el curso 2004-2005.

obligatorias, Trabajo Social con Familias (6 créditos) <sup>3</sup> y como asignaturas optativas, Informática en el Trabajo Social (6 créditos).

## **1.2. OBJETIVOS.**

Los objetivos generales de REDCATS-Segundo curso para el año académico 2004-2005 fueron los siguientes:

- Ejecutar las guías docentes elaboradas por los miembros de la red en el curso 2003-2004.
- Desarrollar y mejorar los instrumentos de aplicación y evaluación de las guías docentes.
- Evaluar la aplicación de las guías docentes, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado.
- Establecer cauces de coordinación y acuerdos de REDCATS Segundo Curso con REDCATS Primer Curso.

## **1.3. PROCESO.**

Para el desarrollo del proyecto de trabajo de la red se realizaron actividades internas a la propia red que fueron desarrolladas a lo largo de 10 reuniones con los miembros de la red. La metodología de trabajo utilizada estaba basada en las siguientes premisas: se optó por una metodología de investigación-acción docente; se fundamentaba en el trabajo cooperativo, desarrollado a partir del esfuerzo individual de cada una de las personas que componían la red; se consideró idóneo aplicar estrategias de aprendizaje en red isomórficas con las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula (“trabajemos nosotros como trabajamos con los alumnos”); estaba conectada con REDCATS Primer curso, como continuidad lógica de un proyecto de la Titulación de Diplomado/a en Trabajo Social; el grupo se constituía en motor de las propuestas de modificación y adaptación de las estrategias docentes actuales a los criterios de convergencia educativa europea para la titulación.

---

<sup>3</sup> En la red participaron 3 de los cinco profesores que impartieron la materia en el curso 2004-2005.

Junto al trabajo interno de la red, se consideró necesario realizar actividades externas a la red básicamente orientadas a proveer a sus miembros de nuevos recursos útiles para la experiencia puesta en marcha. No fueron realizadas por todos los miembros pues se siguió una lógica de socialización en la red de los aprendizajes individuales. Destacar entre ellas, las reuniones de coordinación con la Directora del ICE y la asistencia a cursos y jornadas de formación e intercambio que se realizaron a lo largo del curso académico.

También se realizaron trabajos por asignaturas. Éstos precedían o seguían al trabajo en red y consistían básicamente en la puesta en práctica de las guías docentes realizadas en el curso anterior y de los acuerdos de red adoptados durante el curso 2004-2005. Fueron desarrolladas bien individualmente o bien grupalmente por el conjunto de profesores participantes que impartía la misma asignatura.

Las actividades realizadas fueron sistematizadas en un portafolio docente general que, de forma sumaria, recogía las diferentes actividades realizadas por el profesorado en las asignaturas participantes en la red.

## **2. RESULTADOS.**

### **2.1. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

#### **2.1.1. Los resultados académicos del alumnado.**

Respecto a las calificaciones obtenidas por los estudiantes, hemos optado por realizar el análisis comparando la evolución seguida en los resultados académicos desde la implantación del nuevo Plan de Estudios en el año 2000 hasta el curso 2004-2005. Para ello se ha tomado como referencia la convocatoria de junio de cada curso, pues es la que, a efectos de comparación, ofrece mayores posibilidades desde la perspectiva del Proyecto Experimental

de aplicación de los ECTS que hemos llevado a cabo<sup>4</sup>. Se han excluido los resultados académicos correspondientes a la única asignatura optativa participante en la red pues, a la vista de la evolución de las calificaciones finales, en ella el comportamiento de los estudiantes es significativamente distinto al del resto de asignaturas, no apreciándose cambios relevantes en su evolución.

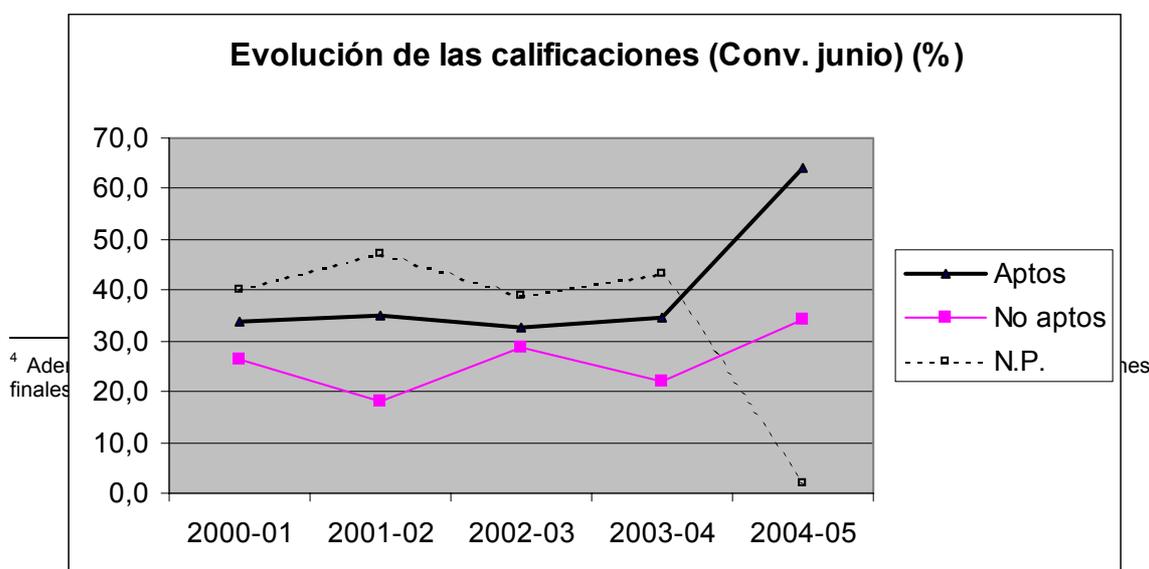
También se ha optado por recoger los datos acumulados de las diferentes asignaturas participantes en la red en una única tabla, pero sin olvidar que en cada una de ellas pueden ser advertidos nuevos matices adicionales a los que aquí analizamos. La evolución de las calificaciones se recoge en la tabla nº 1:

**Tabla 1.** Evolución de los resultados académicos de los estudiantes en las asignaturas troncales y obligatorias participantes en la red (Convocatorias de junio 2001-2005).

|                       | <b>2000-01</b> | <b>2001-02</b> | <b>2002-03</b> | <b>2003-04</b> |
|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <i>Aptos</i>          | 33,7           | 35,1           | 32,5           | 64,1           |
| <i>No aptos</i>       | 26,3           | 17,9           | 28,7           | 34,1           |
| <i>No presentados</i> | 40,1           | 47,0           | 38,8           | 1,9            |
| <i>Total</i>          | 100,0          | 100,0          | 100,0          | 100,0          |

Incluimos también una representación gráfica de dichos resultados en el gráfico nº 1, a los efectos de facilitar su análisis e interpretación.

**Gráfico 1.** Evolución de los resultados académicos de los estudiantes en las asignaturas troncales y obligatorias participantes en la red (Convocatorias de junio 2001-2005) (%).



El principal dato que destaca es el importante descenso del número de “No presentados” en la convocatoria oficial de junio 2005, pues representan, en términos medios referidos a todas las asignaturas participantes, un 40% menos que en el curso anterior. Este resultado está en consonancia con lo sucedido en el curso anterior en la aplicación de las Guías Docentes en primer curso de la Diplomatura (REDCATS-Primer curso).

Respecto a las personas que superan o no la asignatura, ambos tipos de resultados siguen una tendencia paralela pues cuando aumenta la proporción de “Aptos”, también lo hace en una proporción muy similar el porcentaje de “No aptos”. Unos y otros han aumentado este curso entre un 30 y un 13% respectivamente, respecto al curso inmediatamente anterior, en estrecha relación con el espectacular descenso de los “No presentados”.

Además, cabe añadir que el número de “Aptos” ha aumentado en todas las asignaturas troncales y obligatorias de la red, consideradas individualmente, en porcentajes que varían entre el 12 y el 28%.

### **2.1.2. El tiempo invertido y el grado de dificultad encontrado por el alumnado.**

Uno de los objetivos de la red era la medición del tiempo invertido y de la dificultad encontrada por el alumnado en las diferentes actividades realizadas y su comparación con los previstos en la guía docente para su posterior revisión. Sin embargo, finalmente no se realizó este trabajo en todas las asignaturas ni a lo largo de todo el curso, a pesar de que la información sí fue recopilada mediante una ficha de presentación de actividades que utilizaron los miembros de la red para que el alumnado sistematizara la información necesaria sobre

tiempo y la dificultad en cada actividad de las asignaturas. La limitada disponibilidad temporal del profesorado y la saturación de trabajo de la única becaria de apoyo al proyecto experimental son las dos razones principales que permiten explicar que no se pudiera llevar a cabo en su totalidad.

A pesar de ello, ofrecemos los resultados obtenidos en dos de las asignaturas: en la primera la medición que se realizó a propósito de la preparación de la primera de las pruebas parciales, solicitando al alumnado que estimara el tiempo invertido y la dificultad encontrada en una serie de estrategias de preparación de dicha prueba, en consonancia con las actividades previstas en la guía docente de la asignatura; en la segunda la medición se realizó al finalizar el programa previsto, solicitando al alumnado que estimara el tiempo y el esfuerzo invertido en la realización de cada tipo de actividad de las previstas en la guía docente. Para realizar ambas mediciones se pidió a los/as estudiantes que estimaran el tiempo invertido, en número de horas o fracción, y el grado de dificultad encontrado, mediante una escala de Likert de 5 puntos (con valores entre 1 “dificultad mínima” y 5 “dificultad máxima”).

Se presentan a continuación los tiempos medios invertidos por los estudiantes en las diferentes tareas y el grado medio de dificultad encontrado en cada una de ellas para la preparación de la primera de las pruebas parciales en una de las asignaturas participantes en la red<sup>5</sup>.

**Tabla 2.** Tiempo medio invertido y grado de dificultad encontrado para la preparación de la primera prueba parcial, según tipo de actividad.

|  | TIEMPO<br>INVERTIDO<br>(Media) | D.T. | GRADO DE<br>DIFICULTAD<br>(Media) | D.T. |
|--|--------------------------------|------|-----------------------------------|------|
| Estudio de los contenidos impartidos en la lección magistral         | 13.47                          | 0.37 | 3.89                              | 0.79 |
| Estudio de los contenidos impartidos en el grupo mediano             | 6.43                           | 0.19 | 2.68                              | 0.83 |
| Estudio de los trabajos individuales realizados                      | 3.33                           | 0.17 | 2.65                              | 0.96 |
| Estudio de los trabajos grupales realizados                          | 2.09                           | 0.11 | 2.34                              | 0.85 |
| Búsqueda de bibliografía complementaria de los contenidos impartidos | 1.43                           | 0.10 | 2.20                              | 1.21 |

<sup>5</sup> Los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario correspondían a tres de los diez grupos medianos de los que constaba la asignatura.

|   |             |              |             |             |
|---|-------------|--------------|-------------|-------------|
| Estudio de bibliografía complementaria de los contenidos impartidos | 2.39        | 0.13         | 2.67        | 1.30        |
| Realización de resúmenes de los materiales de estudio               | 6.23        | 0.21         | 2.98        | 0.98        |
| Realización de esquemas sobre los materiales de estudio             | 4.33        | 0.20         | 2.87        | 1.02        |
| <b>TOTAL</b>  | <b>39.7</b> | <b>-----</b> | <b>2.48</b> | <b>0.99</b> |

Encontramos que el tiempo total dedicado a la preparación de la prueba parcial de los dos primeros temas de la asignatura fue de 39.7 horas, y la dificultad media encontrada en las diferentes estrategias fue de 2.48 puntos, es decir, una dificultad media.

También es resaltable el escaso margen de dispersión de los resultados medios del tiempo invertido entre alumnos/as, como muestran los valores entre 0.10 y 0.37 de la desviación típica de la media. Ello muestra que los datos sobre tiempos invertidos recogen con bastante fidelidad unos tiempos comunes para el “alumnado medio” de dichos grupos. Algo similar ocurre con el grado de dificultad, aunque aquí la dispersión de la media es mayor, pues la desviación típica oscila entre 0.79 y 1.30.

Se presentan a continuación los tiempos medios invertidos por los estudiantes y el grado medio de dificultad encontrado en la realización de las actividades de una de las asignaturas que daban lugar a un “producto” objeto de evaluación, de acuerdo con la guía docente. La medición se realizó al finalizar el programa de la asignatura<sup>6</sup>.

**Tabla 3.** Tiempo medio invertido y grado de dificultad encontrado en las tareas de preparación de diferentes productos evaluables de una asignatura.

|   | <b>TIEMPO PREVISTO</b> | <b>TIEMPO INVERTIDO (Media)</b> | <b>D.T.</b> | <b>GRADO DE DIFICULTAD (Media)</b> | <b>D.T.</b> |
|---|------------------------|---------------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|
| Elaboración de Unidad Temática (grupal) | 24.5                   | 22                              | 14.8        | 2.9                                | 0.7         |
| Ejercicio práctico 1 (individual)       | 25                     | 17.6                            | 7.8         | 3.3                                | 0.6         |
| Ejercicio práctico 2 (individual)       | 25                     | 8.9                             | 5.2         | 2.4                                | 0.8         |

<sup>6</sup> Los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario correspondían al único grupo del que constaba la asignatura.

Se puede observar que el profesorado realizó una sobreestimación del tiempo necesario para realizar cada actividad por un/a alumno/a medio. Este sobredimensionamiento es especialmente importante en el segundo ejercicio práctico, donde la diferencia entre lo estimado y lo real es de 16 horas. Respecto al tiempo invertido, y a diferencia de lo ocurrido en la medición realizada en la otra asignatura, en ésta la dispersión en torno a la media es elevada, oscilando entre 5.2 y 14.8 horas. En el caso del grado de dificultad de las actividades éstas suponen un grado medio de dificultad y existe una baja dispersión de la media, con valores entre 0.6 y 0.8.

Los resultados de las mediciones nos llevan a una reflexión general: si basamos la medición en los grupos de alumnos/as no representativos, la previsión de los tiempos de trabajo autónomo de las guías docentes siempre adolecerán de los sesgos de esa muestra no representativa pues consistirán en mediciones autorreferentes. De este modo, se hace necesario realizar mediciones de tiempo y dificultad a partir de muestras representativas que nos permitan identificar al “alumnado medio”.

## **2.2. LOS INSTRUMENTOS.**

### **2.2.1. El portafolio discente general.**

El portafolio discente general fue elaborado con la finalidad de disponer de una visión general de las actividades discentes que según las Guías docentes de cada asignatura el alumnado debía realizar a lo largo del curso. Este portafolio general fue elaborado a partir de la sistematización de las actividades discentes contenidas en cada una de las asignaturas en un portafolio específico por materias que recogía los siguientes aspectos: denominación de la actividad; breve descripción de la actividad; estrategias de aprendizaje utilizadas (disposicionales y de apoyo; de búsqueda, recogida y selección de información; procesamiento y uso de la información adquirida; metacognitivas, de regulación

y control)<sup>7</sup>; objetivos que permite conseguir: conceptuales, competenciales y/o actitudinales; observaciones.

Las actividades fueron clasificadas en cuatro grupos: ejercicios (actividades iniciadas y finalizadas en el aula con presencia del profesor), trabajos (actividades iniciadas o no en el aula e iniciadas y/o finalizadas por el alumno mediante trabajo autónomo), actividades de evaluación y otras actividades.

Respecto al portafolio discente general hay que realizar algunas consideraciones aclaratorias: recoge actividades que se pueden realizar tanto de modo presencial como no presencial; contiene actividades que son obligatorias en unas asignaturas y opcionales en otras; se siguió un criterio sumativo para elaborar el portafolio, de modo que hay actividades específicas que pueden ser sólo útiles para algunas asignaturas.

### **2.2.2. El portafolio docente general.**

#### *a) Actividades presenciales con el alumnado*

Las actividades realizadas por el profesorado con los estudiantes, de manera presencial, para la ejecución de las Guías Docentes fueron las siguientes:

- Lecciones magistrales, dirigidas al grupo completo de estudiantes matriculados en cada asignatura. Se han dedicado a la explicación de los contenidos de la asignatura a través de los diversos temas incluidos en el temario indicado en la guía docente, mediante exposición del profesorado conforme al esquema establecido en la guía docente y con apoyo de transparencias puestas a disposición del alumnado.
- Sesiones de grupo mediano, dirigidas a grupos reducidos de estudiantes. Algunos ejemplos de las actividades que se han realizado son: aclaración de dudas surgidas en las sesiones de docencia de clase

---

<sup>7</sup> Se utilizó la clasificación de las principales estrategias implicadas en el aprendizaje, compiladas y sistematizadas en GARGALLO LÓPEZ, B. (Dir.) Y FERRERAS REMESAL, A. (2001), "Un Programa de Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria y en Educación Permanente de Adultos", en CIDE, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 13-49.

magistral; ampliación de contenidos o refuerzo de los considerados fundamentales en relación con los distintos temas; actividades de carácter práctico orientadas a la aplicación de los contenidos teóricos de la asignatura; supervisión del trabajo grupal realizado en el aula; puesta en común de trabajos; exposiciones de trabajos realizados por los alumnos; realización de pruebas parciales de evaluación.

- Supervisiones grupales, consistentes en aspectos como aclaración de dudas acerca del contenido de la asignatura, orientaciones acerca de los trabajos a realizar, supervisión de la tarea realizada desde la anterior sesión, devolución de las correcciones efectuadas en los trabajos entregados, mediación en los conflictos surgidos en el grupo de trabajo, etc.
- Tutorías individuales obligatorias, programadas por el profesorado, para comentar aspectos relativos a la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.
- Tutorías individuales optativas, solicitadas a discreción por los/as estudiantes.

*b) Actividades no presenciales (del grupo de profesores/as de cada asignatura)*

Dado que la mayoría de las asignaturas implicadas en la red eran impartidas por más de un/a profesor/a, una parte de las actividades se han realizado en grupo al objeto de coordinar la acción de todo el profesorado en aspectos como: toma de decisiones acerca de los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación; diseño y/o ajuste, en su caso, de la guía docente; preparación de materiales, ejercicios y pruebas de evaluación (por ejemplo, se han utilizado las mismas pruebas parciales y el mismo examen final para todos los grupos medianos), contenidos de los trabajos a realizar por el alumnado y los plazos de entrega de éstos; evaluación académica de los estudiantes.

*c) Actividades no presenciales (de cada profesor/a)*

Son todas aquellas actividades realizadas por el profesorado para desarrollar la guía docente de la asignatura que no requieren presencia del alumnado:

- Docencia, es decir, la preparación de la actividad docente a realizar en las lecciones magistrales, en los grupos medianos y en las supervisiones grupales.
- Materiales: elaboración de materiales de apoyo para el alumno, como ejercicios, casos prácticos, documentos de apoyo (transparencias, documentos relacionados con partes del temario y temas); búsqueda de materiales e información para el alumnado, elaboración de materiales de apoyo para la evaluación de la asignatura: cuestionarios, hojas de seguimiento y evaluación del alumnado, etc.
- Correcciones de los diferentes indicadores utilizados para la evaluación del alumnado: trabajos, pruebas parciales, prueba final y materiales entregados por los alumnos en las supervisiones grupales.
- Informes: elaboración de informes de evaluación de los trabajos individuales y/o grupales y de las pruebas parciales, con el objeto de retroalimentar a los estudiantes sobre sus progresos en las tareas y objetivos de aprendizaje (errores más frecuentes y orientaciones para salvar dichos errores en el futuro).
- Tutorías virtuales solicitadas por correo electrónico o mediante Campus virtual.
- Tareas de gestión de la asignatura: sistematización de los diferentes indicadores de evaluación mediante hoja de calculo (asistencia, pruebas parciales, prueba final, trabajos, etc.). Se incluyen también aquí las reuniones con la becaria de apoyo al Proyecto Experimental de la titulación.
- Análisis de los resultados obtenidos en las dos evaluaciones realizadas por los estudiantes (intermedia y final), así como medición y análisis del tiempo y el esfuerzo invertido en actividades de la asignatura.

### **3. CONCLUSIONES TRAS LA APLICACIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES.**

### 3.1. DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE.

La perspectiva del alumnado fue obtenida mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes de los grupos de los profesores de las asignaturas que formaban parte de la red. El cuestionario fue aplicado en febrero y mayo en las asignaturas anuales y en mayo para las asignaturas del segundo cuatrimestre<sup>8</sup>.

Dicho cuestionario estaba integrado por dos partes:

- La primera pretendía evaluar la experiencia del alumno en las diferentes modalidades de actividades presenciales y con respecto a la documentación y materiales facilitados en la asignatura durante el primer cuatrimestre. Para ello se pidió a los estudiantes, mediante preguntas abiertas, que identificaran aspectos positivos, aspectos negativos y sugerencias relativas a las clases magistrales, al grupo mediano y a la documentación y materiales facilitados en la asignatura.
- La segunda solicitaba al estudiante una autovaloración de su seguimiento de la asignatura. Para ello se formuló una única pregunta abierta indicando en su enunciado algunos de los aspectos que podían ser objeto de autoevaluación (búsqueda y lectura autónoma de información, uso de bibliografía adicional, participación y colaboración en los grupos de trabajo, seguimiento continuado de los contenidos de la asignatura, realización de las actividades individuales, valoración global de la relación existente entre el esfuerzo realizado y la satisfacción con lo aprendido).

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que, tras la puesta en práctica de las guías docentes por asignaturas, el alumnado valora negativamente:

- La masificación producida por las ratios elevadas profesorado/alumnado.
- Las características espacio-ambientales y acústicas del aula.
- La complejidad de la guía docente, que consideran excesivamente extensa y detallada y les dificulta su manejo. Ha provocado que, en

---

<sup>8</sup> El cuestionario no fue aplicado en la asignatura cuatrimestral que se impartía en el primer cuatrimestre.

algunos casos se omitiera su uso y que, por el contrario, se reclame que el profesorado indique en clase las tareas presenciales y no presenciales a realizar en relación con cada tema, aunque ya estaban reflejadas en la guía.

- La ausencia de una periodicidad semanal en las clases de algunas asignaturas y la excesiva proximidad o lejanía, en términos de tiempo, entre las clases magistrales y las sesiones de grupo mediano. También los desajustes entre la lección magistral y los grupos medianos, en términos de vinculación recíproca de los contenidos, etc
- El exceso de trabajo no presencial, sobre todo teniendo en cuenta que, en ocasiones, supone una acumulación de trabajo no presencial de las distintas asignaturas que determinados momentos se superponen.
- La superficialidad de las explicaciones docentes en la clase magistral y la ausencia de ejemplos que faciliten su comprensión.
- La excesiva esquematización de los materiales facilitados en las clases magistrales (transparencias) en algunas asignaturas. A este respecto, se adopta una actitud pasiva ante la asignatura: se espera que sea el profesorado quien facilite la totalidad de los contenidos de la misma, no se busca bibliografía adicional y se trabaja en exclusiva con las explicaciones y los materiales facilitados en el aula.
- El peso de los trabajos grupales en horario no presencial, por las dificultades de encontrar espacios temporales de encuentro para desarrollar el trabajo en equipo, y porque no todos los estudiantes del grupo asumen el mismo nivel de responsabilidad.
- La acumulación de documentación y materiales obligatorios para la preparación de los contenidos de la asignatura.
- El uso de un lenguaje técnico, tanto en las explicaciones como en la documentación y materiales.
- La existencia de diferentes profesores para la clase magistral y para los grupos medianos.

En lo que se refiere a los aspectos positivos, el alumnado valora los siguientes:

- Las ratios bajas profesorado/alumnado y sus efectos derivados (posibilidad de trabajo en grupo, clima social agradable, etc.).
- La posibilidad de interacción directa profesorado/alumnado, que actúa estimulando la participación y aumentando la motivación.
- La clase magistral facilita el mismo tipo y cantidad de información para todo el alumnado al dirigirse al grupo completo.
- Los aspectos actitudinales y aptitudinales del profesorado.
- La realización de ejercicios prácticos de aplicación de los contenidos teóricos.
- El seguimiento periódico del estudiante a través de las devoluciones de los trabajos y las sesiones de supervisión. Dan valor a las devoluciones obtenidas de los trabajos realizados como un elemento que ha contribuido a aumentar el nivel de control sobre su propio proceso de aprendizaje.
- La disponibilidad y la facilidad de acceso a los materiales (transparencias, documentación básica disponibles con antelación y en campus virtual), así como su valor de apoyo en el seguimiento de la docencia, especialmente en la lección magistral, y de instrumento para la profundización y sistematización de los conocimientos.

Es preciso hacer mención expresa a lo sucedido con el control de la asistencia, en la evaluación intermedia y la evaluación final. El seguimiento de la asistencia forma parte de los criterios pedagógicos del proyecto experimental en segundo curso. En el primer cuatrimestre este elemento aflora en los estudiantes con facilidad: por un lado, indican que no está siendo aplicado en las clases magistrales de esta asignatura y sí en los grupos medianos estudiados; por otro lado, se valora negativamente su presencia y positivamente su ausencia en todas las asignaturas.

Sin embargo, en la evaluación final realizada en mayo, este factor desaparece del discurso de los grupos en las asignaturas formadas por grupos con menores ratios profesor/alumnado. No es mencionado por ningún participante,

ni para apuntar aspectos positivos ni para hacer respecto a sus aspectos negativos. Parece, por lo tanto, que en el transcurso del curso el estudiante se adapta a este requisito hasta considerarlo secundario en el análisis de las diferentes modalidades presenciales de enseñanza-aprendizaje.

Podemos concluir que los elementos más “sensibles” para el estudiante son dos de las modalidades de actividades presenciales (clase magistral y grupo mediano), como muestra el mayor porcentaje de respuesta en cada una de ellas respecto al resto de aspectos evaluados. De ellas destaca de manera sobresaliente el grupo mediano como una instancia pedagógica con efectos positivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes: en ellos es posible la participación y la resolución de dudas y el trabajo en grupo, la comprensión y la aplicación de los contenidos de la lección magistral y el estudiante se siente apoyado por el profesorado en su proceso de aprendizaje.

Por el contrario, la clase magistral es la peor valorada a causa de factores espaciales, acústicos y/o ambientales y por la baja utilidad pedagógica percibida por los estudiantes y, en consecuencia, la escasa motivación que provoca en ellos la asistencia a la misma. Respecto a esta modalidad de actividad presencial, los estudiantes puntúan de los docentes aspectos negativos relativos a las habilidades y conocimientos expresados a través de las explicaciones, mientras que se consideran aspectos positivos las actitudes del profesorado.

Respecto a su autovaloración, la mayoría de las respuestas vuelven a incidir sobre los aspectos externos al estudiante, sobre los que ya se le preguntó, más que sobre su propia responsabilidad y compromisos en el proceso: en las tareas realizadas se alude más al cumplimiento de aspectos formales (plazos de entrega) que de contenido de las mismas; no se busca y utiliza bibliografía adicional, a pesar de que en algunas asignaturas se afirma que las transparencias de la lección magistral son muy esquemáticas.

En los grupos con menores ratios profesor/alumnado, éste reconoce realizar un esfuerzo suficiente o suficiente-bajo, orientado a cubrir los mínimos que éstos perciben como necesarios para superar las asignaturas. En los grupos con mayores ratios profesor/alumnado, de modo general se subraya y se repite que el nivel de aprendizaje es alto y que el grado de esfuerzo ha sido generalmente alto, considerando que el número de trabajos es excesivo:

Es destacable también que en las evaluaciones realizadas por los alumnos se percibe en múltiples ocasiones que éstos se encuentran evaluando todo el Proyecto Experimental, y no sólo lo concerniente a la asignatura en cuestión.

### **3.2. EL ALUMNADO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO.**

#### **3.2.1. Dificultades encontradas.**

Las principales dificultades encontradas en el alumnado han sido:

- En general el bajo grado de madurez, y quizá algún aspecto de la sobreprotección del Proyecto Piloto no les ayuda a “crecer” profesionalmente.
- Escasa capacidad de autocrítica (Deberían conocer sus obligaciones tanto como se saben sus derechos). En ocasiones, muestran mucha pasión y poca reflexión.
- Falta de capacidad de análisis, crítica y reflexión. Son incapaces de cuestionar de manera seria las ideas y acciones propias y ajenas. Son excesivamente complacientes y autocomplacientes.
- En general, muy bajo nivel. Acceden a los estudios universitarios sin la preparación básica necesaria: fallos en la comprensión oral y escrita (de lo estudiado, de lo leído, de las preguntas de examen, de lo dicho en clase...); estudio poco reflexivo y poco profundo; fallos en la expresión escrita (pobreza de vocabulario, tendencia a no utilizar terminología técnica, faltas de ortografía muy graves, uso incorrecto de tiempos verbales y del vocabulario, abundan las palabras huecas para rellenar

contenido, falta de claridad en lo que se quiere expresar); problemas graves para estructurar correctamente las ideas que quieren transmitir; fallos en la expresión oral, derivados del anterior; incapacidad de cambiar a otro registro lingüístico que no sea el coloquial, etc.; faltan habilidades para el estudio.

- Abunda la ley del mínimo esfuerzo, la autojustificación, los conocimientos precarios, la fobia a la lectura, la manía informática... En muchos casos, la motivación se basa más en aprobar la asignatura que en aprender. Algunos alumnos diluyen su responsabilidad en el grupo obteniendo beneficios espurios del trabajo en equipo.
- Falta de motivación o percepción distorsionada acerca del contenido de la asignatura
- Poca iniciativa propia, esperando orientaciones constantes del profesorado e indicaciones sobre qué y cómo hacer, a pesar de las explicaciones dadas.

Se trata de un problema que, en alguna de sus manifestaciones, debería estar resuelto antes de que el alumno se matriculara en la Universidad. Es muy destacable también el hecho de que los estudiantes apenas han utilizado cotidianamente la guía docente, quedando a la expectativa de las indicaciones del profesorado, en muchas ocasiones, recogidas en la propia guía.

### **3.2.2. Facilidades encontradas.**

- El grupo mediano y el grupo de supervisión ha permitido observar con claridad la evolución en el proceso de aprendizaje de los alumnos que abordan la asignatura con seriedad y esfuerzo. En estas modalidades se ha observado mayor participación, mayor motivación y mayor interés del alumnado.
- Existencia de estudiantes con clara motivación y con interés por el aprendizaje. En algunos casos son realmente “vocacionales”.

### 3.3. EL DESARROLLO DE LAS ASIGNATURAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO.

#### 3.3.1. Dificultades encontradas.

La *guía docente* ha sido utilizada escasamente por el alumnado. En nuestra opinión, su configuración final adoleció de ser muy extensa y poco manejable por parte del estudiante. Otras dificultades fueron: el que no recogiera la totalidad de los aspectos a tomar en consideración en relación a la evaluación de los alumnos; se han detectado déficit en cuanto al cálculo de los tiempos que debían ser dedicados a los diferentes temas del temario; algunas de las actividades no han respondido exactamente a lo que se pretendía; ha habido un exceso de actividades grupales y pocas individuales; no se ha explicitado en las guías la relevancia de los materiales en cada tema para el logro de los objetivos planteados. En conclusión, la guía ha sido más útil para el profesorado que para el alumnado: el exceso de información ha provocado desinformación en la mayoría (no leen la guía).

En los *aspectos estructurales*, destacamos las aulas y los horarios de clase. Respecto a las primeras, hay que señalar que:

- El aula de magistralidad dificulta la docencia basada en criterios de calidad: los alumnos no ven bien las transparencias, excesivo ruido de los aparatos de refrigeración que implican sobre esfuerzo en las explicaciones y falta de atención en los alumnos, proyector de transparencias ruidoso, etc.
- Las características estructurales del aula de grupo mediano (tamaño reducido y mobiliario fijo) impiden el trabajo en grupo.
- En el aula mediana no funciona el sistema de calefacción, ni el de refrigeración, lo que se traduce en excesivo calor en el aula tanto en invierno y como en verano. Ello provoca que en ocasiones cueste dar la clase ya que resta capacidad de atención en los alumnos y capacidad de concentración del profesor.
- Hay aulas medianas que carecían de proyector de transparencias

- En las aulas de informática los ordenadores no siempre funcionan
- Excesiva rotación de las aulas durante el curso en las diferentes modalidades presenciales.

En cuanto a los horarios, han sido elementos dificultadores:

- Los tiempos destinados a magistralidad han resultado insuficientes para el modelo de docencia presencial en grupo grande.
- Horario de clase no estable. Excesivas variaciones en función del tipo de contacto con el alumno (magistral, grupo mediano, supervisión)
- Excesivas supervisiones, y demasiado cortas
- La existencia de sesiones de grupo mediano previas a la primera clase magistral.
- Las sesiones de grupo mediano desacompañadas respecto a la clase magistral.

En la *metodología docente*, hemos de diferenciar la evaluación de ésta en las diferentes modalidades de actividad presencial:

- En la clase magistral: ha sido un enorme dificultador el elevado número de alumnos en la clase, esto ha redundado en una mala acústica y las dificultades del profesorado para mantener la atención del estudiante y para transmitir de manera clara de conocimientos e información. Las clases han sido poco participativas y más orientadas a transmitir conocimientos básicos precisos para poder seguir trabajando con los alumnos en grupo mediano. Ello ha sido motivo de estrés y frustración tanto para los docentes responsables como para los alumnos. Se ha utilizado la lección magistral para abordar mucha materia para un espacio de tiempo limitado, por otra parte, esto mismo implicaba una rigidez a la hora de impartir los contenidos, permitiendo pocas digresiones y/o innovaciones. Además, la obligatoriedad de asistencia a clase provoca que asistan alumnos que no están interesados en la asignatura. Éstos impiden el seguimiento de los contenidos de la

asignatura por los alumnos y dificultan las explicaciones del profesor, alterando la dinámica de la docencia.

- En el grupo mediano: algunos problemas derivados de la magistralidad han ralentizado el trabajo en grupo mediano (deficiente comprensión de los contenidos de la magistralidad, excesivo tiempo transcurrido entre la clase magistral y el grupo mediano, o escaso plazo de tiempo entre la magistralidad y la sesión de grupo mediano...); actitud excesivamente pasiva de una parte importante del alumnado; dificultades para las profesoras que no han impartido la magistralidad ya que eso ha impedido la conexión entre la dinámica de la clase magistral y el grupo mediano.
- La supervisión grupal: tiempos excesivamente cortos (tan sólo sesiones de media hora por grupo) que en ocasiones han resultado absolutamente insuficientes en función de las características de los grupos de supervisión; actitud pasiva de algunos estudiantes en las sesiones e incumplimiento de la tarea a realizar para la supervisión; en las primeras sesiones, algunos alumnos las han percibido más como un espacio de control que de apoyo; los alumnos, en no pocas ocasiones han tenido que desplazarse a la Universidad sólo para asistir a las sesiones de media hora de duración; falta de coordinación del profesorado a la hora de establecer una integración de los dos niveles (magistral y grupo mediano) en éste.

Por lo que respecta a la *documentación y materiales* facilitados en la asignatura, ha sido un dificultador en algunas asignaturas no haberlos tenido seleccionados antes de la elaboración de la guía, al objeto de haber ajustado con más precisión los contenidos a tratar y las actividades a realizar con el alumnado. Esta previsión ha sido un facilitador para las asignaturas que sí la habían realizado. También los aspectos negativos se derivan más de la percepción que el alumno hace de los materiales y de las actividades, y en ocasiones del mal uso de los mismos. En ocasiones falta de claridad en la naturaleza de la documentación (básica y complementaria). En algunas

asignaturas en que se había establecido de antemano los procedimientos a seguir en las lecturas, se han producido diferencias en el nivel de exigencia entre los diferentes grupos.

Respecto a la *coordinación del profesorado*, se ha detectado la existencia de algunas diferencias en la metodología docente utilizada en los grupos medianos por parte del profesorado. También ha habido: falta de periodicidad de las reuniones y ausencia de un calendario preestablecido; falta de la coordinación con el resto de las asignaturas que favoreciera una mayor conexión y aprovechamiento de los recursos; y excesivo número de para una misma materia.

Por último, en cuanto a los *recursos de apoyo a la docencia*, ha faltado apoyo para las tareas de gestión de las asignaturas, carácter administrativo. También ha faltado tiempo y de conocimientos para desarrollar recursos alternativos de apoyo a la docencia.

### **3.3.2. Facilidades encontradas.**

El disponer de la *guía docente* (general y detallada) ha permitido al profesorado contar con una previsión completa del trabajo y de los tiempos y también un elemento que nos ha proporcionado seguridad en la aplicación de un proyecto que era novedoso para la asignatura. Ha permitido estructurar de manera efectiva el trabajo a realizar. Además, su aprobación por consenso tras el debate de los docentes, ha permitido aunar los criterios en todos los aspectos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje (contenidos, actividades, criterios de evaluación, etc.) evitando diferencias entre grupos.

En los *aspectos estructurales* referidos a las aulas sólo se ha valorado positivamente que las aulas de los grupos medianos han permitido un mayor y mejor contacto con los alumnos/as, así como dinámicas de trabajo más productivas. En lo referido a los horarios, sólo se ha considerado positiva

(“aceptable”) la franja horaria en la que estaban situadas la clase magistral y la de grupo mediano.

En el desarrollo de la *metodología docente* prevista, destacamos la valoración de las diferentes modalidades:

- Clase magistrales: han posibilitado que el conjunto de los estudiantes recibieran los mismos contenidos teóricos, no produciéndose diferencias o desequilibrios en este aspecto al ser varios profesores los responsables de la docencia. También ha sido una experiencia motivadora para la/el profesora/or en el sentido de esforzarse por mantener la atención de un colectivo numeroso y durante tanto tiempo.
- Grupo mediano: han permitido un mayor y mejor contacto con los alumnos/as, así como dinámicas de trabajo más productivas: el número reducido de alumnos facilita el debate, el diálogo y dinámicas de trabajo más fluidas. Ha favorecido la motivación y participación de los alumnos. Ha permitido trabajar aspectos teórico/prácticos, aclarar dudas y posibilitado la individualización de las respuestas docentes y una mayor tutorización del estudiante. Permite la cercanía alumno/a-profesor/a, facilita el trabajo directo, reflexión, participación y verificación de lo transmitido por el profesorado.
- Las supervisiones grupales han sido una modalidad docente programada que ha comportado importantes beneficios tanto para los docentes como para al alumnado. Han permitido un mayor y mejor contacto con los alumnos/as, así como dinámicas de trabajo más productivas; ha permitido un mejor conocimiento individual de los alumnos y de la evolución en su proceso de aprendizaje; ha permitido reorientar y asesorar a alumnos que de lo contrario no habrían acudido a tutoría.

Respecto a la *documentación y materiales* facilitados a los estudiantes, han contribuido a proporcionar información adicional al estudiante, así como para complementan y/o refuerzan los aprendizajes de la clase magistral. Han permitido la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos por los

alumnos en la magistralidad. La existencia de una gran variedad de documentación y materiales que permite, al alumno con más interés, preparar mejor la asignatura y ampliar sus contenidos.

Para finalizar, la *coordinación del profesorado* ha sido satisfactoria. La coordinación entre el profesorado de la asignatura y el trabajo en equipo ha sido percibido como un apoyo fundamental en la docencia individual desarrollada por cada profesor. Ha dado lugar a:

- El diseño de una guía docente única.
- La realización de reuniones previas al inicio de cada uno de los temas del programa.
- El seguimiento de los contenidos tratados en cada grupo mediano para acompañarlos entre sí.
- La adopción de acuerdos comunes respecto a los plazos de entrega de los trabajos, las fechas de las pruebas escritas y los criterios de evaluación.
- El uso de una única prueba de evaluación y de un examen único, comunes a todos los grupos.
- Ha permitido evitar agravios entre el alumnado de los distintos grupos (criterios compartidos por los profesores de la asignatura).
- Ha posibilitado la readaptación de contenidos, materiales, actividades, etc., en caso necesario.
- Ha facilitado la elaboración de materiales y propuesta de actividades, , etc

Los *recursos de apoyo a la docencia*, en términos generales, han sido adecuados porque los básicos estaban cubiertos (Campus Virtual, infraestructura, nuevas tecnologías de apoyo a la docencia). Es preciso destacar aquí la importancia de contar con apoyo para sistematizar todos los indicadores de evaluación, que se ha materializado en una becaria para la Titulación.

## **4. PROPUESTAS DE MEJORA DE EXPERIENCIAS FUTURAS.**

### **4.1. PROPUESTAS RESPECTO AL ALUMNADO.**

- El cumplimiento de prerequisites necesarios para el acceso de los estudiantes a los estudios universitarios. El control de este cumplimiento no corresponde totalmente a la universidad.
- Fomentar la lectura de prensa especializada, bibliografía relacionada con la asignatura.
- Potenciar actividades que provoquen una mayor actitud activa en la docencia.
- Aumento del número de exposiciones orales del alumnado que permitiera desarrollar capacidades de comunicación en público.
- Propiciar en el desarrollo de las actividades de carácter práctico que hagan visible la relevancia del contenido de las asignaturas en el ejercicio profesional
- Fomentar la autoevaluación del alumnado en su proceso global de aprendizaje.
- Proponer a la Escuela la realización de cursos de técnicas de estudio.

### **4.2. PROPUESTAS RESPECTO A LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ASIGNATURAS.**

- *Guía docente.* Respecto al contenido de la guía: necesidad de diferenciar la guía docente de las unidades temáticas desarrolladas y de secuenciar la entrega de las unidades temáticas programadas; revisión y adaptación más acorde a los objetivos a conseguir y a las competencias a desarrollar (materiales básicos, ejercicios y material complementario); reducción de número de trabajos grupales y aumento del número de trabajos individuales que permitan valorar el esfuerzo individual del alumno/a, evitando el anonimato del grupo. En conclusión, debería elaborarse una guía más sencilla. Al inicio del curso al alumno debería entregársele una guía docente

con los aspectos más generales e ir detallándolos con entregas periódicas al inicio de cada módulo con las fichas temáticas más detalladas y la calendarización de las actividades y plazos de entrega de trabajos correspondientes a cada tema. Por lo que respecta al sistema de evaluación es imprescindible detallar los mínimos necesarios para superar cada parte de la evaluación y las relaciones entre ellas. También es preciso revisar los pesos relativos de los diferentes indicadores utilizados para evaluar. Todo ello como un acuerdo común de red.

- *Aspectos estructurales (aulas)*: necesidad de contar con aulas adecuadas al trabajo en grupo (espacios y mobiliario) y de horarios que eviten que el alumno acuda a la universidad para una única asignatura. También sería adecuada una mayor estabilidad en las aulas asignadas para actividades y ejercicios, distintas de la de grupo mediano. Por último, es conveniente la verificación previa del adecuado funcionamiento del material del aula por el personal adecuado, así como de calefacción y refrigeración previo a la impartición de clases.
- *Aspectos estructurales (horarios)*: regularidad semanal de las clases en grupo mediano; reducción del número de supervisiones y aumento del tiempo de supervisión; promover el uso de Campus Virtual por el alumnado; flexibilizar la obligatoriedad de la asistencia. Por último, se precisan acuerdos claros de red sobre todo en lo que se refiere a alumnos con discapacidad, alumnos que compatibilizan trabajo y estudios, alumnos en períodos de prácticas cuyos horarios se solapan, etc.
- *Metodología docente*: se propone la desaparición de la clase magistral en gran grupo como modalidad de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario reforzar el grupo mediano como espacio idóneo para la docencia, en el que se combine la teoría y la práctica al mismo tiempo. Respecto a la supervisión es necesario hacer “marketing” de ella como espacio docente privilegiado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para ello, se puede describir su utilidad en la guía docente. También se valora como necesario ampliar el espacio de supervisión con tutorías en Campus Virtual, combinando de esta manera supervisión presencial y no presencial con

cada subgrupo. Por último, se considera la conveniencia de diseñar un modelo para el desarrollo de las supervisiones.

- *Documentación y materiales*: es preciso diferenciar claramente los materiales básicos y de los complementarios; en algunas asignaturas, reducir la cantidad de documentación; y diseñar actividades para clarificar la relevancia de los materiales de trabajo básicos de la asignatura y de la importancia de los mismos como medio para la actualización de los contenidos en el futuro.
- *Coordinación del profesorado*: creemos que redundaría en una mejor coordinación docente que todo el profesorado de una asignatura formara parte de la misma red de titulación para segundo curso, reservando un espacio para ello y definiendo los contenidos y objetivos de esa coordinación. Además, es necesario el establecimiento de calendario de reuniones de coordinación del profesorado de la asignatura (de organización y evaluación) y de los miembros de la red. También se debería poner en común el contenido de todas las asignaturas de segundo para conocer de forma global todo lo que recibe el alumno. Hay asignaturas que deberían trabajar más unidas para evitar el solapamiento o una mayor operatividad.
- *Recursos de apoyo a la docencia*: continuidad del personal de apoyo adscrito al proyecto experimental de titulación como ayuda al profesorado; establecimiento de sistema de supervisión/tutoría virtual ( debates en CV, etc. calificables en la evaluación continua); crear instrumentos que permitan la evaluación individual del alumno a través de prueba por tema (formularios autocorregibles con indicación de errores al alumno); incorporar el sistema de evaluación por pares; formación de los docentes en la aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza- aprendizaje; formación para el abordaje del análisis de errores en el aula y posterior tratamiento de los errores con el alumno.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- DE ALFONSETI HARTMANN, N.; GIMÉNEZ BERTOMEU, V.M.; LILLO BENEYTO, A.; LORENZO GARCÍA, J.; MIRA-PERCEVAL PASTOR, M<sup>a</sup> T. RICO JUAN, J.R. (2005), “En-RED-ados con el Trabajo Social: una experiencia de convergencia educativa europea en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante”, en MARTÍNEZ, M.A. Y CARRASCO, V. (Eds.) *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vol. I.* Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea (Universidad de Alicante). Pp. 153-167.
- DE ALFONSETI HARTMANN, N.; GIMÉNEZ BERTOMEU, V.M.; LILLO BENEYTO, A.; LORENZO GARCÍA, J.; MIRA-PERCEVAL PASTOR, M<sup>a</sup> T. RICO JUAN, J.R. (2005) “Proyecto en red para la Convergencia Educativa Europea en el Segundo Curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante: Diseño de Guías Docentes basadas en la nueva configuración del crédito”. Comunicación a las *III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. ICE. 13 y 14 de junio de 2005
- GARGALLO LÓPEZ, B. (Dir.) Y FERRERAS REMESAL, A. (2001), “Un Programa de Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria y en Educación Permanente de Adultos”, en CIDE, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 13-49.
- MIRA-PERCEVAL PASTOR, M<sup>a</sup> T. *et al.* (2004), “REDCATS Segundo curso”, en BERNABEU PASTOR, J.G. Y SAULEDA PARÉS, N. (Eds.), *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad (Universidad de Alicante). Cap. 18.