

APLICACIÓN DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS DE TRABAJO COMO APOYO AL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE EN LA ASIGNATURA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SOCIAL

ROSA M.^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

*Departamento de Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Pablo de Olavide*

Contacto:
Rosa M.^a Rodríguez Izquierdo
rmrodizq@upo.es

*«¿Podría usted decirme, por favor, qué camino debo tomar ahora?»
‘Eso depende en gran medida de dónde quieras llegar’, dijo el Gato.
‘No me importa dónde llegar’, dijo Alicia.
‘Entonces da igual el camino que tomes».*

Carroll, L. (1997). *Alicia en el país de las maravillas*. Barcelona: Planeta.

RESUMEN

El estudiante, particularmente si es de primer año, se tiene que adaptar al nuevo contexto que demanda el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los cambios sustanciales tiene que ver con el sistema de créditos europeo (ECTS) y con el trabajo autónomo (TA) fuera del aula.

Con el propósito de aplicar con rigor la metodología ECTS, en esta experiencia se ha trabajado sobre la asignatura de Didáctica en Educación Social, materia troncal de 1º de 6 créditos ECTS del Grado de Educación Social. Se profundizó en los cambios didácticos derivados del ECTS, centrándonos en los elementos más académicos de las guías didácticas de cada uno de los temas del programa: objetivos, contenidos, metodología, cronograma y evaluación.

El propósito del trabajo es doble: por un lado, presentar las guías didáctica de trabajo y reflexionar sobre su utilidad como apoyo al TA de los estudiantes y, en segundo lugar, presentar el instrumento que los estudiantes cumplimentarán, para evaluar su percepción sobre la utilidad de las guías como estrategia de autorregulación de su aprendizaje.

1. EL SISTEMA EUROPEO DE TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS

Como es bien sabido, uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la creación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo que el estudiante necesitaría para la consecución de los objetivos de un programa. Sin embargo, implantar el ECTS supone una reformulación conceptual de la organización del currículo de la Educación Superior, a partir de la adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo autónomo del estudiante (RD 1125/2003, de 5 de septiembre). Esta nueva concepción de la Educación

Superior requiere una estimación de la carga de trabajo de los alumnos. En otras palabras, el proceso enseñanza-aprendizaje se centra más que nunca en el sujeto de aprendizaje y, por tanto, en su proceso de adquisición y maduración de los diversos aprendizajes.

La adaptación al ECTS exige, fundamentalmente, un cambio metodológico, construido sobre una nueva concepción de la educación superior, que pasa de un modelo más centrado en el profesor que enseña a un nuevo modelo más focalizado en el aprendizaje de los estudiantes (Comisión Europea, 2007). El sistema de trabajo basado en ECTS implica grandes cambios tanto en el papel del profesor como el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La adopción de una estructura común de créditos ECTS es también es una herramienta para “visualizar” un cambio de fondo en la concepción de la docencia universitaria, que debe pasar de una actividad hasta ahora fundamentalmente centrada en el profesorado, a una concepción basada en el papel activo del alumnado en la construcción de aquellas capacidades (conceptuales, relaciones, de organización y gestión etc.) necesarias para su futuro desempeño profesional y social. Este sistema conlleva también una reformulación del planteamiento y de la organización del currículum de la educación superior mediante su adaptación a nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias.

La metodología del ECTS queda reflejada en las guías docentes de las materias de las titulaciones (Comisión Europea, 2004, González y Wagenaar, 2003) y puede resumirse como sigue: 1) los objetivos formativos deben formularse en términos de competencias; 2) los contenidos, los métodos docentes y la evaluación han de ajustarse, realmente, a las competencias propuestas y al proceso de aprendizaje de los alumnos; y 3) a través de la guía docente se informa a los estudiantes de la carga de trabajo que tendrán en la materia y se les facilita un cronograma de actividades que les oriente a lo largo del curso. Ahora bien, estas guías han de concretarse en las guías didácticas de las unidades temáticas de cada una de las materias del plan de estudio.

Puesto que la metodología ECTS queda reflejada en las guías didácticas de los temas, éstas constituyen un instrumento apropiado para abordar los cambios metodológicos que exige el EEES. Son de gran utilidad para que el profesorado universitario lleve a cabo un proceso de actualización docente que integre, no sólo el conocimiento sobre los componentes que constituyen la metodología ECTS y sobre la aplicación de los mismos, sino también el conocimiento de algunos elementos centrales del proceso de aprendizaje de los alumnos que permiten comprender mejor, dar sentido y aplicar más rigurosamente la propuesta del EEES.

Lo que parece claro de este elemento innovador del sistema europeo es la decisión de tomar en cuenta la totalidad de las tareas que el estudiante realiza. Esto permite mayor flexibilidad y creatividad. Parece muy fácil pero en el fondo constatamos que se trata de algo bastante más complejo en la práctica pues conlleva importantes cambios tanto en el papel del profesorado así como del estudiante y, en definitiva, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La adopción de los ECTS constituye una reformulación del planteamiento y de la organización curricular para adecuarlas a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias.

Antes de continuar, merece la pena indicar que ninguno de los retos y tareas a los que nos referimos son novedosos. Lo nuevo es que se han transformado en retos europeos y que con ellos cabe comenzar a hablar de una calidad que también guarda relación con la mejora de la docencia universitaria y no sólo de la investigación. 1. Discurso bastante reiterativo en nuestro país pero que no se termina de regular. La nueva concepción del crédito ECTS en esta

dirección introduce un nuevo matiz en el discurso y en la práctica (Rodríguez Izquierdo, 2007).

Desde nuestro punto de vista, la incorporación de la nueva definición del crédito comporta la ampliación y mayor concreción de los planes de trabajo de los proyectos educativos de las distintas materias. Con una mayor concreción de objetivos, descripción de tareas del estudiante y de los modos de evaluación. Incorporación de tutorías y otras actividades alternativas a las llevadas a cabo en el espacio de aula. Y una concepción de la evaluación no meramente unida a lo presencial sino al total de las actividades realizadas por los estudiantes para lograr las competencias o los objetivos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el papel del profesorado consiste fundamentalmente en un trabajo de selección significativa de los contenidos que contribuyan al perfil profesional de sus estudiantes y desde ahí una oferta de actividades que le permitan orientarse hacia la obtención de esas competencias. El perfil de egreso de cada titulación define las características deseadas en la persona titulada para desenvolverse de la mejor manera posible como profesional y como ciudadano. Este perfil de egreso, por tanto, constituye un referente imprescindible de la formación universitaria.

En términos generales aunque de manera muy gradual, se está produciendo un cambio en el paradigma de enseñanza/aprendizaje, donde el enfoque centrado en el alumnado está tomando relevancia.

Partimos de la convicción de que no existe una metodología tipo que pueda responder plenamente a las exigencias de nuestros alumnos. Sin embargo sí podemos partir de algunos planteamientos básicos a tener en cuenta para establecer la didáctica y las estrategias concretas que han de ponerse en práctica.

Sería muy simple afirmar, lo que no muestran los resultados de la investigación, es decir, que existe un método “mejor” que otro de forma absoluta. Sin embargo, la experiencia si nos confirma en algunas cuestiones a tener en cuenta en nuestra práctica.

Ya en *reaprender a enseñar*, intuíamos las guías didácticas de trabajo y los equipos de reflexión didáctica como instrumentos importantes en los procesos de trabajo activo del alumnado.

En estas circunstancias se hacen imprescindibles dinamizar el ámbito de las metodologías empleadas. Como afirma Zabalza (2002: 62-63):

El sistema convencional de transmisión de información por parte del profesor y apoyado por el estudio sobre libros de texto, resulta en la actualidad claramente superado: nuevos medios y recursos técnicos cumplen mejor que los profesores esa función transmisora: por el contrario, se hace preciso un papel más activo de los profesores en tanto que guías y facilitadores del aprendizaje. El cúmulo casi infinito de informaciones que reciben los actuales estudiantes al cabo del día no siempre resulta bien asimilado y precisa de esa acción tutorial y orientadora.

Y en ese proceso de cambio, los propios protagonistas profesorado y estudiantes hemos ido cambiando. Se ha ido generando una cultura de solidaridad compartida, de apoyo mutuo y colaboración estrecha imprescindible para que se produzca el aprendizaje. Esto es lo que se ha vivido también en el desarrollado esta experiencia. Una experiencia no diseñada por otros, ni impuesta “desde arriba”. Sino un proceso de cambio surgido desde el propio deseo y necesidad ante un reto que se quiere afrontar: cómo educar en una sociedad como la actual y en los momentos presentes, urgidos por una reforma educativa. Una estrategia de cambio lento y progresivo, pero en una determinada dirección.

En este modelo que hemos compartido, las funciones del profesorado son distintas en función de los diferentes momentos del proceso de orientación de los aprendizajes. La primera de ellas es la selección de material de base para el planteamiento de las cuestiones de estudio y de las actividades de aprendizaje que se les propone a los estudiantes. En el proceso se trata de atender a los grupos estimulándolos por medio de preguntas relevantes para esclarecer el proceso, a veces hacer de “abogado del diablo” para que el grupo tome conciencia de lo que aún deben realizar y acompañarles en el trabajo de preparación y puesta en común. Otra función es la de analizar y evaluar la actividad del grupo y la participación de cada uno de los miembros, a la vez que la de apoyar y asegurar al grupo de que está trabajando en la dirección correcta proporcionándole feed-back inmediato.

1. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lamentablemente, el sistema universitario sigue centrado en el trabajo docente y en la clase presencial sin enfatizar el enfoque orientado al trabajo autónomo del alumnado. Avanzar en la línea europea que considera el crédito europeo como la productividad del estudiante, significa ir paulatinamente cambiando la orientación magistral hacia un enfoque de mayor autonomía y responsabilidad académica del alumnado, lo que implica una modificación del papel docente y un cambio del trabajo del estudiante (Rodríguez Izquierdo, 2009).

El método es un procedimiento reglado, fundamentado teóricamente y contrastado. Es un plan de acción por pasos, en función de las metas del profesor y objetivos de los alumnos que tiene que tomar en consideración variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza aprendizaje y variables sociales y culturales. Por eso, cada método tiene sus indicaciones y contraindicaciones. Cada método es bueno para determinadas situaciones de E-A, pero ningún método es bueno para todas.

El uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que profesores y alumnos buscan alcanzar, y el conjunto de variables que acabamos de señalar condicionan la pertinencia de un determinado método. La elección también depende de la concepción de aprendizaje que el profesor tenga y de la función que se asigne a sí mismo en el proceso de E-A. El profesor elegirá el método que juzgue más adecuado a la consecución de los objetivos que pretenda alcanzar con los alumnos. La elección oscilaría entre los métodos de enseñanza centrados en el profesor y los centrados en el alumno.

Entre estos polos cabe establecer un continuo de combinaciones con participación diferencial de los extremos. Con respecto al aprendizaje, la elección oscilaría entre favorecer un aprendizaje memorístico, reproductivo y superficial o un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo.

Aunque los resultados de la investigación muestran que no existe un método “mejor” que otro de forma absoluta, sí nos aportan algunas conclusiones interesantes y a tener en cuenta: para los objetivos de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente. Para los objetivos superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces (Jonassen, Howland, Marra, Crismond, 2008).

Así, se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumnado, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y

compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. Todos estos datos nos indican que el cambio de modelo educativo hacia el que pretende dirigirse el proceso de Bolonia determina, de algún modo, el tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje enseñanza más pertinentes (Huber, 2008). En este contexto, las razones que justifican las decisiones en el terreno metodológico provienen de dos fuentes: los resultados de aprendizaje esperados, que en estos momentos se centran en las diferentes competencias tanto específicas como genéricas vinculadas a los títulos universitarios y, las características de un aprendizaje eficaz, vinculadas a los modelos socio-constructivistas. Para ser congruentes con estos planteamientos, es necesario que las estrategias metodológicas propicien determinadas situaciones que sitúen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la enseñanza universitaria. El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc.

No existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes.

En síntesis, en el diseño de las metodologías activas para favorecer la formación de competencias el reto se encuentra en ampliar el repertorio metodológico intentado conocer bien y en profundidad las posibilidades de los diferentes estrategias e ir experimentado su aplicación en la práctica educativa consiguiendo, de este modo, la apropiación y adaptación a nuestras circunstancias y posibilidades de dichos métodos.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proceso de construcción del EEES implica, entre otros temas, un cambio en la concepción pedagógica, en el sentido de que se pasa de un modelo de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia la enseñanza a un modelo enfocado hacia el aprendizaje basado en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de las condiciones idóneas a fin de que se puedan conseguir con éxito los objetivos propuestos.

El proceso de cambio que implica la Convergencia y los principios de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje autónomo del alumnado, aprendizaje por competencias, aprendizaje a lo largo de la vida, etc.) que en él se encuentran implícitos, requiere, sin lugar a dudas un enorme cambio de estrategias metodológicas y en la función docente. Como indica De Miguel Díaz (2005: 16):

Frente al paradigma tradicional que centra el eje en la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante.

En este contexto, este sistema implica que, en las clases y fuera de ellas, se requieran espacios, tiempos y actividades en los que las competencias se pongan en práctica, bajo la orientación y el control del docente. Todo esto conlleva infinidad de cambios en el desarrollo de la propuesta docente de la materia sobre la que presentamos nuestra experiencia de innovación docente. Entre otros muchos, un profundo replanteamiento del plan, la metodología y la organización de la asignatura; una planificación más detallada de las actividades que los estudiantes deben realizar y la utilización de materiales y herramientas que fomenten el autoaprendizaje. En esta experiencia presentamos las guías didácticas de trabajo como apoyo al trabajo autónomo de los estudiantes.

La participación en las experiencias piloto antes de la implantación del grado, me dejó un mensaje claro que es que el crédito ECTS necesita que el alumnado trabaje las asignaturas desde un principio para poder cubrir las horas de dedicación que implican sus créditos, dado que es imposible concentrar el volumen de trabajo necesario contando solo con los períodos de preparación de exámenes como venía siendo común hasta hace muy poco. Sin embargo, al alumno de primero le resulta difícil organizarse este trabajo y necesita una orientación más cercana de las actividades (algunas tareas son obligatorias y otras voluntarias o de ampliación) que le lleven a trabajar en la consecución de las competencias de la asignatura. De ahí, la guía de cada tema donde se especifica esta información.

En definitiva, en mi experiencia, entiendo que desde la aceptación del sistema de créditos ECTS debo promover el aprendizaje y el autoaprendizaje y un cambio en la manera de concebir mi práctica docente o se podría convertir en un simple criterio de medida. Lo que me parece claro de este elemento innovador del sistema europeo es la decisión de tomar en cuenta la totalidad de las tareas que el estudiante realiza, lo que comporta de manera significativa, la ampliación y mayor concreción de los planes de trabajo que se le proponen a los estudiantes, la mayor concreción de objetivos, la descripción más detallada de tareas que los estudiantes deben realizar y la diversificación de los modos de evaluación, la incorporación de tutorías y otras actividades alternativas a las llevadas a cabo en el espacio de aula y una concepción de la evaluación no meramente unida a lo presencial sino al total de las actividades realizadas por los estudiantes para lograr las competencias de aprendizaje. Como consecuencia, este es el tipo de información que ofrezco en las guías didácticas.

Las razones que justifican mi decisión de utilizar esta herramienta en el terreno metodológico provienen de investigadores como Jonassen, Howland, Marra y Crismond (2008) que nos aportan algunas conclusiones interesantes a tener en cuenta. Estos autores indican que para los objetivos de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente, pero para los objetivos superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces. Así, se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumnado, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que los meramente informativos. Los primeros generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. Todos estos datos nos indican que el cambio de modelo educativo hacia el que pretende dirigirse el proceso de Bolonia determina como aprendizaje autónomo.

3. LAS GUÍAS DIDÁCTICAS DE TRABAJO COMO APOYO AL TRABAJO AUTÓNOMO

Las guías didácticas de trabajo, es un instrumento pedagógico mediante el cual los profesores orientan el trabajo de los estudiantes en cada una de las unidades temáticas de las diferentes disciplinas del plan de formación. Es fácil concluir que se trata de un instrumento que juega un papel muy importante, imprescindible incluso, en todo modelo metodológico dentro del esquema de trabajo del ECTS, como el que aquí propugnamos, puesto que pone el acento en el trabajo autónomo del alumnado que aprende y se forma.

¿Qué plus aportan las guías didácticas de trabajo de los temas a la guía docente de la asignatura? La guía docente de la asignatura constituye un instrumento válido para los estudiantes pero tienen un carácter demasiado amplio particularmente para los de primero. Éstos necesitan disponer de un instrumento de alcance más concreto (se propone una guía didáctica por cada tema del programa) donde se explica de manera detallada cada uno de los elementos curriculares, y en particular, los pasos que tienen que dar para desarrollar de manera responsable el trabajo autónomo y, de este modo, alcanzar los objetivos de aprendizajes de cada tema.

Por consiguiente, la guía didáctica de trabajo de cada tema es un documento que cumple un gran objetivo: informar y orientar a mis estudiantes en el desarrollo de su trabajo autónomo, no presencial fuera del aula. En ese sentido, las guías constituyen una «herramienta» fundamental en esa idea que la Convergencia plantea como uno de sus principios básicos: llevar a cabo «una docencia basada en el aprendizaje» (Barr y Tagg, 1995; Bond y Feletti, 1991; Rué, 2007; Shank, 1994; Zabalza, 2002). De este modo, las guías didácticas de cada tema en mi concepción de trabajo tienen las siguientes finalidades:

- Conectar la docencia presencial con el trabajo autónomo de alumno. En este sentido, he intentado que las guías propongan no sólo contenidos sino sobre todo facilitar los procesos de búsqueda, de actividad y de reflexión que ayuden al estudiante a construir el conocimiento.
- Orientar a los estudiantes en la comprensión de que los tiempos de aprendizaje son diversos y, por lo tanto, deben desarrollar su autonomía y responsabilidad en saber utilizar cada tiempo. Se trata, de crear nuevos ambientes de aprendizaje que den protagonismo a los estudiantes. Por tanto, las guías me permiten ser más creativa e innovadora y adaptarme mejor a los distintos escenarios de aprendizaje y estilos cognitivos de mis alumnos.
- Mantener una actitud de búsqueda ante el saber y el dominio de las estrategias rigurosas de comprensión, análisis e indagación.

En realidad lo que denominamos guía didáctica de trabajo es simplemente una planificación detallada de cada tema basada en los principios que guían el proceso de Convergencia. Con ellas intento, por un lado, expresar de forma clara y coherente los procesos que los estudiantes han de recorrer para adquirir las competencias y/o resultados de aprendizaje, y por otro, guiar el aprendizaje del alumnado. Para ello, detallo los elementos informativos suficientes como para determinar qué es lo que pretendo que aprendan, cómo se va a trabajar, bajo qué condiciones y cómo los voy a evaluar.

La condición fundamental de una buena guía didáctica de trabajo es la de que sea claramente orientadora. El estudiante debe entender con claridad a través de ella de qué se

trata, qué es lo que se pretende y qué es lo que hay que hacer. Sobre este supuesto, la formulación concreta de una guía puede responder a dos criterios diferentes. Uno es muy dirigista: establece con precisión todo lo que se ha de hacer, con indicaciones incluso tan concretas como las de capítulos o páginas de referencias bibliográficas que han de ser utilizados. Este criterio, a mi entender, es recomendable en los comienzos, cuando los estudiantes no tienen aún dominio de la metodología del trabajo y vienen con una tendencia de trabajo muy centrado en la exposición del profesor; o cuando se trata de cuestiones muy complejas. Es el caso, por ejemplo, de indicar lo que se considera necesario para el desarrollo mínimo de un tema y lo que puede hacerse para tratarlo de una forma más enriquecida.

El otro criterio es no dirigista o, si se quiere, menos dirigista. Cuando el alumnado ya domina la metodología de trabajo bastan unas indicaciones mínimas. Ambos criterios son, pues, válidos en su caso. Pero hay que tender al segundo, es decir, a conceder al alumnado autonomía creciente en la gestión del propio trabajo.

Para el estudio de cuestiones o la realización de tipos de actividades cuyo proceso tiene unos pasos un tanto estereotipados, la guía adopta la forma de pauta, que se utiliza cada vez que se trata de realizar ese tipo de trabajo hasta que, en un momento dado, puede prescindirse de ella.

En la propuesta didáctica que presento a continuación intenta que el estudiante sea el responsable de su propio aprendizaje, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento pero todo ello teniendo en cuenta que se trata de estudiantes de 1er curso de grado.

Desde este supuesto de aprendizaje basado en los estudiantes he diseñado un plan de aprendizaje que se recoge en las guías didácticas de trabajo de cada tema y que tiene las siguientes características:

- Definen claramente los objetivos de aprendizaje para cada uno de los temas.
- Establece en detalle las actividades que los estudiantes deben hacer en clase y sobre todo fuera de clase y las fechas de entrega.
- Determinan mecanismos de feed-back continuos e inmediatos en base a las entregas del curso.
- Proporcionan rúbricas para que los estudiantes puedan autoevaluarse.

5. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

- El proyecto busca conseguir los siguientes objetivos:
 - a) Adecuar la estructura metodológica de la asignatura Didáctica en Educación Social a los requerimientos formales y funcionales derivados de la concepción que subyace al EEES especialmente en lo relativo al trabajo autónomo de los estudiantes.
 - b) En consecuencia, desarrollar la docencia de la asignatura Didáctica en Educación Social a través de la utilización de guías didácticas de trabajo de cada uno de los temas como apoyo para alcanzar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.
 - c) Evaluar la “utilidad percibida” que para los estudiantes supone la utilización de estas guías en la autorregulación del trabajo autónomo que se desarrolla en las distintas actividades y tareas previstas en cada tema.

- d) Realizar propuestas de mejora y sugerencias que permita apoyar el trabajo autónomo de los estudiantes en esta materia, con estructura de créditos y metodologías propias del EEES y, por lo tanto, a la mejor adecuación de la asignatura al mismo.

6. FASES DE LA EXPERIENCIA

De forma breve presento, a continuación, una descripción de los pasos que he seguido para la elaboración de la propuesta de innovación docente. Para la consecución de los objetivos de esta experiencia me propuse un plan de trabajo con la siguiente estructura general:

6.1. Fase I

Diseño de las guías didácticas de cada uno de las unidades temáticas de la materia de acuerdo a la Guía Docente de la misma. Para la elaboración de las guías, se analizaron las equivalencias de horas entre el crédito antiguo y el ECTS; también se estudió la carga de trabajo de los estudiantes. Consideramos que para cada uno de los temas, los estudiantes necesitan dedicar seis horas y media aproximadamente de trabajo autónomo.

En el Anexo I se incluye a modo de ejemplo una de ellas. Las guías didácticas de trabajo son publicadas progresivamente en la plataforma docente de la asignatura antes del comienzo de cada tema.

6.2. Fase II

Desarrollo y seguimiento de la experiencia (Octubre-Mayo).

Durante el período de docencia (Octubre-Mayo) estoy llevando a cabo, como ya se ha comentado, un seguimiento y una evaluación continua del trabajo realizado en tres dimensiones básicas:

- Valoración de la “utilidad percibida” por los estudiantes del uso de cada una de las guías de trabajo de los temas como estrategia de apoyo al trabajo autónomo.
- Grupos de discusión para recoger información de carácter más cualitativo al respecto.
- Recoger propuestas de mejora y sugerencias que nos ayuden a tomar decisiones ajustadas a los objetivos de implantación de esta materia con estructura de créditos y metodologías propias del EEES.

A los efectos anteriores he elaborado un instrumento para recoger la opinión de los estudiantes (ver Anexo II) y que se está llevando a cabo con una muestra representativa de estudiantes.

6.3. Fase III.

Análisis global de la experiencia y recogida de las mejoras que se estimen oportunas (Junio-Septiembre).

Una vez que termine la docencia y con toda la información disponible empezaré el proceso de análisis y elaboración de las mejoras necesarias en el uso de esta herramienta y la calidad de las mismas.

7. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE PARTICIPANTES EN LA EXPERIENCIA

Considero que estas referencias pueden ser de suma relevancia al mismo tiempo que esclarecedoras en orden a caracterizar y conocer el perfil del alumnado protagonista de esta experiencia, para la adecuación de la utilización didáctica de esta herramienta, en pro de que favorezca al proceso de aprendizaje. Por ello, en este apartado describo muy sucintamente las características del alumnado protagonista de esta experiencia.

Los estudiantes de Educación Social presentan un perfil bastante heterogéneo en muchos aspectos: procedencia de la titulación, contexto familiar, razones de elección de los estudios, etc.

El grupo de la asignatura básica de Didáctica en Educación Social está constituido por 65 estudiantes. Un dato a destacar es que el 92% son chicas. Existen fundamentalmente dos itinerarios de ingreso a la titulación: a través del Bachillerato (prioritariamente la rama de humanidades y la de ciencias sociales), o a través de los Ciclos Formativos de Formación Profesional (FP). En el curso 2010-2011, en torno a un 25%, procede de Ciclos Superiores de Formación Profesional (principalmente, Animación Sociocultural, Integración Social). Estos últimos estudiantes están más orientados a la integración laboral y ya han realizado prácticas en algún ámbito y diseñado algunos proyectos de intervención educativa.

En cualquier caso, estas dos grandes «fuentes de estudiantes» hacen que la materia, sobre todo al comienzo, deba adecuarse en métodos y contenidos a la doble procedencia. Tradicionalmente, los alumnos de Bachillerato tienen ventaja en el razonamiento abstracto, teórico y metódico, mientras que los procedentes de FP tienen más habilidades de aplicación de conocimientos y posiblemente una formación previa más relacionada con la materia. No obstante, los estudiantes procedentes de FP tienen una visión más clara de lo que la Universidad les puede aportar como complemento al ciclo formativo que ya han realiza.

Una gran mayoría de estudiantes acceden a al Grado de Educación Social, en primera opción. La nota de corte es superior al notable 7. Aunque no tienen una idea exacta sobre lo que éste consiste se trata de estudiantes muy motivados. En el grupo hay estudiantes que compatibilizan sus estudios con algún tipo de trabajo, principalmente a tiempo parcial y no relacionado con el ámbito de la Educación Social. Son estudiantes, no obstante, en su gran mayoría a tiempo completo que pretenden sacar curso por año y a los que especialmente hay que hacerles comprender la nueva dinámica de trabajo que implica la Convergencia.

Un número importante de estudiantes, en torno al 20%, procede de pueblos o de otras provincias de la Comunidad de Andalucía y viven en pisos de alquiler o residencias con otros estudiantes.

8. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Como punto de partida en la asignatura de Didáctica en Educación Social se considera que es condición del aprendizaje que cada estudiante se responsabilice de él y tome conciencia de su interdependencia en el trabajo autónomo. Así se lo intento hacer comprender desde el primer día de clase y en la dinámica cotidiana de la asignatura. Este proceso supone un aprendizaje costoso hasta hacerles comprender que son ellos los que se sitúan en el centro del aprendizaje y la profesora estará estratégicamente en la periferia, desde donde aporta apoyo y ayuda adecuados. Mi papel es proporcionar las mejores condiciones para que el estudiante obtenga éxito en sus aprendizajes seleccionando materiales y diseñando actividades significativas de aprendizaje.

El trabajo autónomo del estudiante es un elemento esencial en la asignatura de Didáctica en Educación Social. Cada cual tiene la oportunidad de descubrir lo que no sabe y lo que es esencial saber para alcanzar las competencias de la asignatura. Se espera que los nuevos conocimientos profundicen más en la respuesta a la tarea que han de realizar y que genere nuevos conocimientos y preguntas.

Un aspecto esencial en el diseño del programa de trabajo centrado en el aprendizaje del estudiante ha sido asegurarnos de que los resultados del trabajo encargado para fuera de clase se requieran, de alguna manera, para la clase siguiente. De esta forma, se genera una cierta presión sobre el estudiante para que realice esas tareas fuera de clase. La experiencia me dice que si no me aseguro de esta interdependencia, lo que se trabaja en clase depende de lo que se trabaja fuera de ella, entonces el estudiante descubrirá rápidamente que si no realiza el trabajo autónomo no pasa nada pues nadie va a echar de menos el trabajo no realizado.

Las actividades de trabajo individual están destinadas a adquirir los conocimientos elementales que permitirán al estudiante la adquisición de las competencias. Estas actividades se componen de tareas tales como:

- Leer material escrito para adquirir los conocimientos teóricos necesarios.
- Realizar actividades sencillas de síntesis y preparación de cuestiones, ensayos o mapas conceptuales.
- Preparación para discutir dudas e ideas con los compañeros y con la profesora.
- Junto con la guía docente de la asignatura, la guía didáctica de trabajo de cada tema es un recurso que pongo en las manos de mis estudiantes para que les informe y oriente en su aprendizaje. En ella hago explícitas las variables sobre las que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada tema específico.

Al inicio de cada uno de los temas les facilito esta guía didáctica de trabajo en la que se detalla el sentido del tema, el desarrollo de los contenidos objetivos específicos de aprendizaje, las actividades a realizar durante el trabajo autónomo y la bibliografía específica o los materiales que pueden utilizar. Los estudiantes deberán leer estos materiales con carácter previo a las sesiones de clase lo que facilitará una base inicial de construcción de los conocimientos, así como una mayor participación del alumnado durante la explicación y sabrán lo que tienen que hacer antes de una sesión presencial, por ejemplo, preparar una lectura, durante y después de cada sesión presencial. Se trata de que la profesora pueda dedicar más tiempo a «mediar» en ese proceso de reelaboración (y no tanto a «transmitir» información).

Teniendo en cuenta pues esos pasos, el esquema general de toda guía de trabajo comprende los siguientes elementos:

- *Sentido del tema:* Ha de ser muy breve, pero suficientemente expresivo para que el tema sea percibido con claridad y con fuerza motivadora. A través de unas líneas se ha de hacer comprender a los estudiantes la oportunidad del tema y la justificación de por qué se encuentra en el programa así como de lo que van a encontrar en él.
- *Qué nos preguntamos:* Se trata de suscitar una serie de interrogantes que nos hacemos al comienzo de cada unidad temática y que de algún modo los estudiantes deben ser capaces de responder una vez concluido el tema objeto de estudio. Estas cuestiones esbozan un plan de trabajo ordenado con el fin de conseguir el objetivo de dar respuestas a tales preguntas.
- *Objetivos:* Entendidos como los conocimientos, habilidades y actitudes que debe propiciar cada tema, y que deben ser una referencia en la evaluación de la asignatura. Los objetivos siempre están enunciados desde el punto de vista del estudiante («representar», «analizar», «construir»).
- *Epígrafes del tema:* Incluyendo los apartados y subapartados de cada tema.
- *Materiales para el estudio:* Incluyo aquí la bibliografía mínima esencial recomendada para el tema, intentando reducir al máximo el número de referencias básicas. En este apartado también ofrezco una serie de materiales alternativos como videos que pueden ayudar a la comprensión de aspectos principales y que pueden resultar más iluminadores para profundizar.
- *Actividades a desarrollar:* Cada tema propone una serie de actividades obligatorias que los estudiantes tienen que realizar en el tiempo de trabajo autónomo fuera del aula y como sistema de seguimiento del tema. Asimismo, les sugiero otras actividades que llamo de ampliación para aquellos estudiantes que deseen dedicar más tiempo de trabajo personal en algún aspecto particular del tema de estudio.
- *Tiempo de dedicación:* Indico el número de horas recomendado para cada tema y la modalidad de enseñanza en la que se desarrolla el tema (número de EB y de EPD).
- *Entregas:* Cada tema tiene una tabla resumen en la que aparece el tipo de entrega (Individual o grupal), el formato en el que se ha de entregar (papel o electrónico), para cuándo (antes de una determinada sesión o durante una clase) y el modo de evaluación.
- *Rúbricas:* Para aquellas entregas que considero clave he elaborado rúbricas específicas que detallan los criterios de evaluación y que aparecen en cada tema asociada a una entrega.

TABLA 1. Elementos básicos de las Guías didácticas de trabajo

En resumen, básicamente las guías recogen un plan de actividades en el que se detalla y temporiza el desarrollo de los contenidos (objetivos de aprendizaje específicos), en relación con las actividades a realizar (tanto obligatorias como de ampliación) en las clases de enseñanzas básicas (EB), tutorías (si las hay) así como durante el tiempo particular de los estudiantes o cuantas sesiones de enseñanzas prácticas y de desarrollo (EBD) requerirá el tema en cuestión. De esta manera, los estudiantes sabrán lo que tienen que hacer antes de una sesión presencial (por ejemplo, preparar una lectura), durante y después de cada sesión presencial.

Toda la información necesaria para el desarrollo del curso se irá incorporando a medida que avanza el curso. Para cada sesión, los estudiantes deberán consultar los documentos que se hayan dejado en la WebCt previamente. Es muy importante que el estudiante se acostumbre a examinar la plataforma de forma periódica, una o dos veces por semana, aunque la profesora informará en clase del material que se vaya incorporando en la página misma.

9. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Uno de los retos esenciales a los que debe hacer frente a corto plazo la Educación Superior es la aplicación del ECTS. Como se ha explicado más arriba, se trata de un elemento vertebrador del EEES al que están asociados grandes cambios metodológicos. Sin embargo, la mayor parte de los trabajos relativos a las transformaciones que conlleva la aplicación del ECTS se han centrado en la estimación de la carga de trabajo de los estudiantes y en las equivalencias en las calificaciones de los estudiantes. Por otro lado, con frecuencia, los estudios dedicados al diseño de guías docentes específicas de materias han sido escasos, desatendiendo a cuestiones que se derivan de la auténtica comprensión y aplicación de la nueva metodología del EEES.

Este trabajo insiste en la necesidad de profundizar en los cambios metodológicos que subyacen al ECTS a partir de una experiencia centrada en la aplicación de las guías didácticas de trabajo en la asignatura de 1º de Didáctica en educación social como propuesta metodológica del ECTS para facilitar el trabajo autónomo de los estudiantes y, junto a ello, desarrollar algunas competencias docentes que exige el EEES, a partir de la elaboración y aplicación de las guías didácticas de trabajo. Este trabajo requerirá adaptaciones y ajustes posteriores.

En definitiva, la adopción de los ECTS me ha ido conduciendo de manera paulatina a una reformulación de la organización de mi práctica para adecuar la asignatura a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo autónomo del estudiante y en la adquisición de competencias. En línea con la nueva unidad de medida que comprenden los créditos ECTS he desarrollado guías didácticas de trabajo de cada uno de los temas que recogen todas las actividades que el estudiante realiza fuera y dentro del aula para conseguir el aprendizaje. Entiendo que prosperar en la línea de la Convergencia significa modificar gradualmente la orientación magistral hacia un enfoque de mayor autonomía y compromiso académico del alumnado en la que éste debe saber en cada momento que tiene que hacer, máxime cuando se trata de una materia de primer curso en la que aún necesitan mucha orientación y acompañamiento hasta llegar a ser realmente autónomos en su aprendizaje. Entendí, por tanto, que hay que facilitar los materiales y recursos que favorezcan el aprendizaje autónomo y difundir estas orientaciones por distintas vías (WebCt, documentos en papel, etc.).

A lo largo de esta experiencia he podido constatar que el trabajo autónomo del estudiante constituye uno de los elementos esenciales de la filosofía de la Convergencia. Sin embargo, lo que ha motivado esta experiencia ha sido la convicción basada en mi experiencia docente a lo largo de los años de que los estudiantes universitarios, especialmente los de primer año, se mueven en otra lógica, en parte, mantenida por la inercia que traen de sus experiencias educativas previas en las que están acostumbrados a que se les indique en cada momento qué han de hacer y cuándo han de tener el trabajo hecho. Al pasar a la universidad se sienten perdidos o desorientados y, por lo tanto, son necesarios instrumentos que sirvan de

apoyo y orientación al estudiante. En este sentido he diseñado una guía didáctica de trabajo para cada uno de los temas de la materia donde propongo actividades, les indico el momento de entrega y les ofrezco orientaciones de cómo van a ser evaluadas así como materiales educativos para poderlas llevar a cabo.

De este modo, entiendo que mi función consiste en crear situaciones de aprendizaje autónomo para los estudiantes de las que estos no puedan escapar sin haber aprendido y que le den seguridad e información a lo largo del proceso de aprendizaje continuo que tiene que ir haciendo para la superación efectiva de la materia. Coincido con Zabalza (2009), en que mi tarea como profesora no es enseñar, sino ayudar a aprender y comparto el enfoque pedagógico del proceso de Convergencia basado en un principio básico: «*The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner*» con el que intento ser coherente a través del uso de esta herramienta de apoyo al aprendizaje. En este sentido, considero que el que los estudiantes cuenten con una guía didáctica detallada de cada tema es un instrumento potencial de aprendizaje que tiene que ver con algunos de los principios y recomendaciones de la Convergencia.

La experiencia me confirma que las guías de trabajo para los alumnos me permiten poner en práctica la afirmación de Meirieu (1998: 77) con la que me identifico plenamente: «Aunque a veces haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a «hacer aprender»».

En contraste con lo que veníamos observando entre mi alumnado hasta hace poco, el hecho de contar con una guía de trabajo para cada tema me ha convencido en la práctica de que los estudiantes se comprometen con el trabajo autónomo si saben como proceder. Entiendo que el aprendizaje que conlleva esta metodología de trabajo crea las condiciones para que los estudiantes se puedan autorregular su trabajo individual. Ahora queda por constatar la “utilidad percibida” por los estudiantes y para eso se propone la segunda parte de evaluación desde la perspectiva de los alumnos en la última fase de esta experiencia aún por concluir.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Barr, R. y Tagg, J. 1995. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 13-25.
- Bond, D. y Feletti, G. 1991. *The challenge of based learning*. London. Kogan Page.
- Comisión Europea. 2004. ECTS Users' Guide. [Documento de Internet disponible en http://www.europa.ue.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index/guide_en.pdf]
- De Miguel, M., eds. 2005. *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.
- González, J. y Wagenaar, R., eds. 2003. *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Huber, G. 2008. “Aprendizaje activo y metodologías educativas”. *Revista de Educación*, Número Extraordinario. 59-81.
- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R. M., Crismond, D. 2008. *Meaningful Learning with Technology*, 3rd. edition. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Meirieu, Ph. 1998. *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.

- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial de Estado, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356. [Documento de Internet disponible en http://bolonia.fecyt.es/02_Que/RD_Creditos_Sistema_Calificaciones.pdf]
- Rodríguez Izquierdo, R. M. 2007. “Mejora continua de la práctica docente universitaria: Una experiencia desde el proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 10 (1). [Documento de Internet disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223972418.pdf]
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009) “El reto de la convergencia europea: Necesidades y cambios”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*. Vol. 2, Número 1. 154-164 [Documento de Internet disponible en http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_1/arti_2_1_3.pdf]
- Rué, J. 2007. *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Shank, R. C. 1994. *What we learn when we learn by doing*. Technical Report No. 60. Northwestern University, Institute for Learning Sciences.
- Zabalza, M. A. 2002. *La enseñanza universitaria: El escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. 2009. Guía de guía, Orientaciones para la Planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. [Documento de Internet disponible en <http://www.arcade.es/aidu/control/files/110106111025.doc>]

Notas

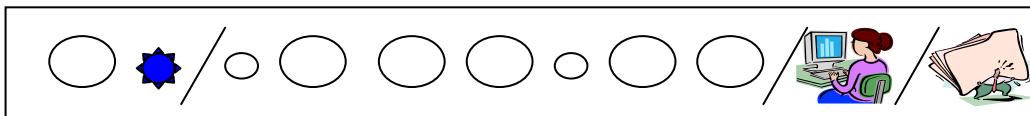
1. Llama la atención que la Universidad de Harvard publicó un informe que considero relevante para instituciones universitarias que deseen establecer un equilibrio entre los recursos que se invierten en fomentar la investigación y los que se invierten en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A compact to enhance Teaching and Learning at Harvard. January, 2007. http://www.fas.harvard.edu/home/news_and_events/releases/taskforce_01242007.pdf. Uno de los temas recurrentes de este informe es la profesionalización de la enseñanza, es decir, el objetivo de elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada.

ANEXO I

TEMA 2: LA DIDÁCTICA Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SOCIAL

1. SENTIDO DEL TEMA

En este tema, nos adentramos en los diferentes modelos del acto didáctico. Para ello es



necesario distinguir el papel que juegan sus diferentes elementos: Docente, discente, metodología didáctica, contenido, medios didácticos, contexto, etc. Llevados a la práctica, estos modelos generan procesos de enseñanza y aprendizaje diversos, así como variadas formas de comunicación e interacción.

2. QUÉ NOS PREGUNTAMOS

- ¿Cuáles son los elementos del acto didáctico?
- ¿Existen modelos diferentes de acto didáctico? ¿En qué se diferencian?
- ¿Qué implicaciones tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Desde qué paradigmas podemos acercarnos a la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Qué influencia tienen los diferentes modelos didácticos y paradigmas en la práctica de un educador social?

3. OBJETIVOS

Objetivo 1: Explicar los principales elementos del acto educativo como unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (NIVEL DE COMPETENCIA DE CONOCIMIENTO).

Objetivo 2: Distinguir algunos conceptos del campo semántico de los procesos formativos: docente, discente, comunicación, interacción, enseñanza formal, enseñanza no formal y enseñanza informal (NIVEL DE COMPETENCIA DE COMPRENSIÓN).

Objetivo 3: Analizar a través del estudio de casos los diferentes modelos de acto didáctico (NIVEL DE COMPETENCIA DE ANÁLISIS).

Objetivo 4: Tomar conciencia de los distintos modelos didácticos desde los que se puede diseñar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje (NIVEL DE COMPETENCIA DE EVALUACIÓN).

4. EPÍGRAFES DEL TEMA

- 1. Concepto de acto didáctico y sus elementos básicos.
- 2. Modelos de acto didáctico.
- 3. Paradigmas de enseñanza y aprendizaje.
- 4. Conceptos relacionados: Comunicación, interacción, etc.

5. MATERIALES PARA EL ESTUDIO

De la Red:

- El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico
- http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1207107-161635//Elprocesodeense%F1anza.pdf
- Doctor Javier Flores - Curso Didáctica 01 parte 05 (9:33) Enseñanza
- <http://www.youtube.com/watch?v=yzkUBhY1qGA&feature=related>
- Doctor Javier Flores - Curso Didáctica 01 parte 06 (9:58): Aprendizaje, El acto didáctico, elementos, instrucción,
- <http://www.youtube.com/watch?v=aKXoZwcG8xI&feature=related>

En la WebCT:

- Artículo de Gerardo Meneses Benítez. El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico.
- Presentaciones sobre los paradigmas: Conductista, cognitivo, humanista, psicogenético, sociocultural.

6. ACTIVIDADES A DESARROLLAR

Obligatorias:

Actividades fuera de clase: Trabajo Autónomo (TA) antes de la sesión 7 de EB en la que comenzamos el tema 2.

- Lectura individual de la Guía del Tema 2.

Actividades fuera de clase: (TA) (1 h) antes de la sesión 8 de EB

- Análisis de las distintas concepciones del acto didáctico planteadas en el texto y de las características más relevantes de cada uno. Realizar un resumen de un máximo 5 líneas para cada una de las concepciones. Art. Artículo de Gerardo Meneses Benítez. El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico (**entrega #2.3.**)
 - Primera lectura completa para captar sentido general
 - Segunda lectura. Dudas en expresiones o palabras: consulta de diccionario o manual para aclarar conceptos dudosos. Anotación de dudas que persisten.
 - Tercera lectura. Selección contenidos-ideas principales del texto (subrayado, esquema, etc.)
 - Esquema-guión del contenido del texto.

Actividades fuera de clase: (TA) (1 h) antes de la sesión 9 de EB

- Visualiza el siguiente video
 - La educación tradicional y el nuevo modelo didáctico (9:05)
 - <http://www.youtube.com/watch?v=Scf0UXK3wRM&feature=related>

En función de lo aprendido en este tema escribe un pequeño ensayo (máximo 5 páginas) en la que expreses tus reflexiones y convicciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los modelos del acto didáctico en la enseñanza tradicional y en la actualidad y sobre los elementos que debe tener el acto didáctico para que sea facilitador del aprendizaje (relación, interacción, comunicación, etc.) (**entrega #2.4.**)

De ampliación:

- 1. Identifica tu estilo de aprendizaje en la siguiente web: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaegrad2.htm>.
- 2. Participa en el foro comentando tus resultados y alguna reflexión de cara a tu perfil como educador/a social.
- 3. Visiona la selección de películas que tienes disponible en la Webct y analiza el acto didáctico que aparece en cada una de ellas.
- 4. Realiza un cuadro comparativo de los distintos paradigmas de enseñanza utilizando los elementos del acto didáctico. Para ello dispones de cinco documentos en la Webct.

7. TIEMPO DE DEDICACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

EB: 4 horas

EPD: 1,30 horas

Tiempo de Trabajo Autónomo: 10 horas

8. ENTREGAS

Código y tipo		Descripción	Formato (electrónico o papel)	Para cuándo	Evaluación y comentarios
#2.2	Grup	Análisis de casos sobre el papel que juega cada uno de los electos en el Acto Didáctico.	Papel	Durante la 2ª sesión de EPD	No evaluable.
#2.3	Ind	Análisis de las distintas concepciones del acto didáctico.	Papel	Antes de la sesión 8ª	No evaluable
#2.4	Ind	Ensayo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: Reflexiones y convicciones sobre las ventajas y dificultades de la Didáctica tradicional y en la Didáctica moderna.	Papel	Antes de la sesión 9ª.	Evaluable por la profesora. Rúbrica 2

9. RUBRICA ACTIVIDAD # 2.4

Nombres del alumna/o evaluada/o:				
Criterio	Excelente (10)	Bueno (9-8)	Satisfactorio (7-)	Deficiente (5 o menos)
Introducción	La introducción incluye el propósito, exposición general del tema, objetivos claros y subdivisiones principales	La introducción incluye el propósito, exposición general del tema y subdivisiones principales. Los objetivos están un poco confusos.	La introducción incluye el propósito. No se presenta la exposición general del tema o las subdivisiones principales. El propósito, el tema y los objetivos requieren clarificación o no se presentan de forma objetiva.	La introducción está incompleta, es inefectiva, confusa o está ausente. No incluye exposición general del tema, sus subdivisiones principales o no son relevantes. El propósito, el tema y los objetivos no están claros.
Fuentes de información	Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada tiene relación con el tema, es relevante y actualizada. Las fuentes son confiables (aceptadas dentro de la especialidad) y contribuyen al desarrollo del tema.	Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada es actualizada pero incluye algunos datos que no son relevantes o no tienen relación con el tema. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema.	Las fuentes de información son limitadas o poco variadas. La información recopilada tiene relación con el tema pero algunas no están al día o no son relevantes. Algunas fuentes no son confiables por lo que no contribuyen al desarrollo del tema.	Las fuentes de información son muy pocas o ninguna. Si utiliza fuentes, éstas no son confiables ni contribuyen al tema. La información tiene poca o ninguna relación con el tema principal.
Organización	Las ideas se	Las ideas se	Las ideas	Las ideas no se

(párrafos y transiciones)	presentan en orden lógico. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas. El orden de los párrafos refuerza el contenido. Cada párrafo presenta una idea distinta.	presentan en orden lógico. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas. El orden de los párrafos no refuerza el contenido. No cada párrafo presenta una idea distinta.	presentan orden lógico. Tiene coherencia pero la transición de las ideas entre los párrafos no se presenta con fluidez. El orden y las ideas de los párrafos refuerzan limitadamente el contenido.	presentan en orden lógico. No tiene coherencia, las transiciones entre párrafos es pobre o ninguna y el orden de los párrafos no refuerza el contenido.
Contenido	Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas.	Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas.	Una buena cantidad de las ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.	Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas se repiten.
Conclusión	Termina la presentación con un resumen muy claro donde incluye el propósito y los objetivos del tema. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene fluidez.	Termina la presentación con un resumen bastante claro. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene bastante fluidez.	Termina la presentación con un resumen satisfactorio. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene alguna fluidez.	El resumen es limitado o no lo incluyó. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión es muy pobre o no existe.
Puntuación				
Comentarios:				

ANEXO II

CUESTIONARIO DE LA UTILIDAD DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS DE TRABAJO COMO APOYO AL TRABAJO AUTÓNOMO

El sistema de créditos europeo (ECTS) tiene como objetivo definir el trabajo total del alumno (presencial y no presencial) necesario para superar una asignatura. El objetivo principal de este cuestionario es realizar un análisis de la “utilidad” que has percibido respecto a las guías de trabajo de cada tema como apoyo al trabajo autónomo.

La siguiente información me aportará información relevante para la mejora del progreso de la asignatura. En particular de conocer en qué medida las guías didácticas de los temas te ayudan en la organización del trabajo autónomo que requiere la asignatura. Te agradezco tu opinión sincera.

Por favor, indica la utilidad de los distintos elementos de las guías didácticas de cada tema, en los apartados que siguientes:

VALORACION DE LA GUÍA DEL TEMA 2:

Desde el punto de vista de la “utilidad” de esta guía como apoyo a tu trabajo autónomo, te ha ayudado:

MUCHO BASTANTE POCO NADA

En cuanto a los objetivos planteados, te ha ayudado:

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Desde el punto de vista de la “utilidad” de los materiales que se proponen para realizar las tareas, te han ayudado:

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Desde el punto de vista de la organización y desarrollo del trabajo (instrucciones, material de apoyo, tiempo disponible, etc.), me ha parecido (rodea lo que proceda):

SUFICIENTE INSUFICIENTE MUY INSUFICIENTE

¿Cuánto tiempo le has dedicado a la preparación de este tema?

- a) entre 0 y 5 horas
- b) entre 5 y 7 horas
- c) entre 7 y 9 horas

- d) entre 9 y 11 horas
- e) más de 11 horas

Identifica lo que más y lo que menos te ha servido de esta guía:

- Lo que más me ha ayudado de la guía es:

- Lo que menos me ha ayudado de la guía es:

Indica aquellos aspectos que en tu opinión pueda facilitarnos la mejora de la guía de trabajo de este tema

Gracias por tu colaboración.
