

INNOVACIONES EN LA METODOLOGÍA Y LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA: “TRANSMISIÓN DE LA CULTURA CLÁSICA”

Helena González Vaquerizo
Rosario López Gregoris
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

En este trabajo se describe un Proyecto de Cambio Docente llevado a cabo en el marco del programa de Formación Inicial de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicho Proyecto tuvo como objetivo la introducción de innovaciones en la metodología y la evaluación de la asignatura “Transmisión de la Cultura Clásica”, que forma parte del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. El trabajo plantea las necesidades de formación del profesorado universitario en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y la aplicación a la docencia de principios metodológicos innovadores. Asimismo describe los cambios introducidos en una asignatura cuyo objetivo principal es la formación de profesores de Secundaria y valora los resultados de la experiencia.

PALABRAS CLAVE

Proyecto de Cambio Docente, Formación Inicial del Profesorado, Innovación, Metodología, Evaluación.

ABSTRACT

This paper describes an Educational Change Project carried out within the branch of the Initial Training Program for Teachers at the Autónoma University of Madrid. The main porpoise of that Project was to introduce some innovations in the methodology and evaluation of the course “The Transmission of Classical Heritage”, part of the “Master's Degree in Education Training for Secondary Teachers”. The paper deals with the training needs of the university teacher in the EHEA (European Higher education Area) and the implementation of innovative teaching methods and principles. It also explains the changes introduced in a course aimed at the training of Secondary teachers and it assesses the results of this experience.

KEY WORDS

Educational Change Project, Initial Teacher Training, Innovation, Methodology, Evaluation.

1. Introducción

1.1 Marco teórico

Puesto que este trabajo trata de innovaciones conviene que las autoras aclaremos nuestra visión de la innovación, que entendemos como la tarea constante de revisar nuestras prácticas en el aula con el fin de mejorarlas. Esta revisión nace desde la creatividad de cada docente, pero sus fines deben ser compartidos por la comunidad educativa. Por eso es fundamental que participen en ella todos sus miembros y que se cree un clima de comunicación efectiva. Su éxito dependerá en última instancia de que sea una innovación basada en la especificidad del entorno donde ha sido generada. De este modo, se podrá crear el ambiente propicio en el que compartir ideas y mejoras. La innovación es un proceso, no un cambio puntual y aislado, sino un conjunto de acciones sostenidas en el tiempo. Estas acciones pueden ser de diversa índole, pero tienden al fin común de la mejora de la calidad de la educación.

Conviene además que las autoras aclaremos en qué modelos de innovación didáctica nos apoyamos para la realización de este trabajo y eso porque, aunque las autoras no procedemos del campo de la didáctica, sí pensamos que nuestras prácticas y experiencias pueden enriquecerse con las aportaciones y estudios teóricos de nuestros colegas expertos en la materia.

Este trabajo no pertenece, por tanto, a una escuela, sino que nace de la investigación-acción del profesor no especialista, el cual trata de integrar las aportaciones más valiosas de modelos como el de las escuelas eficaces, la mejora de la escuela, el modelo colaborativo o el del cambio profundo, en los casos particulares a los que se enfrenta. De este modo, hemos tratado de construir un modelo propio que sintetizara las claves conceptuales de los modelos innovadores elaborados por los expertos y lo hemos hecho mediante el siguiente proceso: identificación de la experiencia docente-discente innovadora, narración, puesta en común y evaluación que fomente el afianzamiento de la cultura innovadora (Medina, 2009). El objetivo, un modelo para consolidar las prácticas como bases de calidad del acto docente (Schön, Medina y Domínguez, 2008) y la reflexión sobre el trabajo en el aula (Atkins & Wallace, 2012) incluso en un Departamento universitario tradicionalmente ajeno a estos modelos.

Del modelo de eficacia nos ha interesado principalmente lo relacionado con el liderazgo (Leithwood, Begley & Cousins, 1990), el clima (Weber, 1971), los objetivos, valores y metas compartidos, así como las altas expectativas (Reynolds et al. 1996) y el refuerzo a los alumnos (Mortimore 1998). Asimismo, hemos compartido la idea de las instituciones escolares como organizaciones que aprenden (Leithwood & Louis, 1998). Por otro lado, hemos tratado de armonizar las aportaciones del modelo de eficacia con las del modelo de mejora (Muñoz-Repiso et al. 2000), que centra su interés en los procesos que mejoran la calidad y en el modo de llevar a cabo los cambios (Miles, 1986, Fullan, 1991): tomar conciencia de la necesidad y la decisión de iniciar el cambio, revisar y diagnosticar la situación y, solo después, implementar el proyecto de innovación con el doble objetivo de la mejora del proceso de

enseñanza-aprendizaje y de la consolidación de la cultura innovadora del Departamento.

Por último, hemos tenido muy en cuenta el modelo colaborativo, entendiendo que la interacción, un clima de empatía, el trabajo compartido y unas metas comunes son claves para crear ecosistemas escolares que enseñan y que aprenden y así sentar las bases del cambio sobre el compromiso de todos los implicados. De este modo, nos hemos acercado también a los presupuestos del modelo de cambio profundo (Senge, 2000) y a un modelo integrador socio-comunicativo que atienda a la complejidad del discurso y sus códigos, a los contextos y procesos del aula, a la diversidad de las personas y los retos de la sociedad del conocimiento (Medina, 2009).

Nuestra meta ha sido mejorar la calidad de la enseñanza y para ello nos ha parecido necesario comprender el discurso y código que usamos, cómo lo perciben los estudiantes, cuál es el proyecto compartido de nuestra institución y quiénes se implican realmente en él. Entendiendo que el estudio de casos es un buen medio para avanzar en la práctica (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013), hemos partido de un diseño cualitativo de investigación en el que se han integrado métodos didácticos y heurísticos (Medina, 2009). Entre los primeros: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Colaborativo, trabajo en equipo, individualización de la enseñanza; entre los segundos: el diario reflexivo, las observaciones, los grupos de discusión, la auto, hetero y co-evaluación, etc. Este diseño cualitativo de la investigación-acción ha contemplado, primero, el marco teórico y, después, el trabajo de campo mediante una observación naturalista, seguido de la interpretación del profesor-investigador. En el análisis e interpretación de los datos se ha usado el lenguaje expresivo propio de la investigación cualitativa y se ha prestado atención a lo particular (Eisner, 1991), si bien desde una perspectiva holística e integradora (Taylor & Bogdan, 1987). En la fase final se ha recurrido a la triangulación de datos mediante el uso de encuestas que han permitido la interpretación intersubjetiva de los resultados.

1.2 Marco práctico

La formación pedagógica del profesor universitario es una exigencia desde la concepción del profesor como profesional de la docencia (de la Cruz, 1999, pág. 43)

Ser profesor universitario hoy implica formarse, al menos, en tres áreas: investigación, docencia y gestión. La Universidad Autónoma de Madrid, a través de los cursos de formación que organiza la Unidad de Calidad y Formación (UCF) y de la puesta en marcha de un Proyecto de Cambio Docente (PCD), trata de abarcar las dos primeras. La UCF ofrece a los docentes cursos pre-doctorales orientados sobre todo a la formación investigadora, que incluyen también competencias digitales y comunicativas básicas para la docencia, y cursos de formación inicial, en los cuales puede distinguirse la misma doble orientación investigadora y pedagógica. El conjunto de estos cursos proporciona una sólida formación inicial al profesor universitario: un saber sistemático y teóricamente bien fundamentado sobre metodologías, técnicas,

sistemas de evaluación, instrumentos, destrezas y actitudes para el ejercicio de la profesión docente. Asimismo permite al candidato presentar un PCD.

En este trabajo se describe el PCD que las profesoras Rosario López Gregoris (Titular) y Helena González Vaquerizo (Ayudante y aspirante mediante este proyecto a la obtención del Título de Experto en Docencia Universitaria) propusimos para la asignatura “Transmisión de la cultura clásica” (TCC). Dicha asignatura forma parte de la Materia “Complementos para la formación disciplinar en Griego y Latín” del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (MESOB).

Durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 las autoras de este trabajo habíamos compartido la docencia de esta asignatura. Esta experiencia nos permitió conocer a fondo la asignatura y, al correr paralela a los cursos de formación docente recibidos por Helena González Vaquerizo, nos impulsó a aplicar en ella los conocimientos que esta iba adquiriendo. Después de dos años de innovaciones parciales en la metodología de aprendizaje y en el sistema de evaluación de la asignatura, a las autoras nos pareció oportuno plantear algunos cambios y lo hicimos mediante el diseño de un proyecto de cambio docente de corte cualitativo y cuasi-experimental. Concebimos el diseño como “el plan, estructura y estrategia de una investigación cuyo objetivo es dar respuesta a ciertas preguntas y controlar la varianza” (Kerlinger 1981). En nuestro caso las respuestas que buscamos fueron aquellas que pudieran mejorar la calidad de la enseñanza a través de las innovaciones en la metodología y la evaluación. Nuestro control sobre las variables fue mínimo, centrándonos en la observación retrospectiva y en la interpretación de los datos. Rosario López Gregoris fue la tutora idónea para el Proyecto en su calidad de coordinadora del MESOB -en su especialidad de Griego y Latín-, y como profesora particularmente implicada en la innovación docente dentro del Departamento. Pero, además, como directora del Proyecto de Investigación *Marginalia: en los márgenes de la tradición clásica* (MCINN-FFI2011-27645), aportó un enfoque novedoso y atractivo a la asignatura orientando la exploración de la herencia grecorromana hacia las manifestaciones de la cultura de masas.

2. Contexto, principios y objetivos

2.1 Contexto

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es desde hace unos años el marco de referencia en el que ha de desarrollarse la docencia universitaria en España. Desde su creación ha tenido como meta fundamental la concreción de unos objetivos comunes a toda Europa, que atiendan a las necesidades planteadas por la sociedad actual. Como todo gran proyecto, el EEES implica un largo proceso de transformación de estructuras y mentalidades.

Uno de los hitos en ese proceso fue el proyecto *Tuning* (González & Wanegaar, 2003), que definía los resultados del aprendizaje y las competencias en las distintas titulaciones europeas. Sus autores apostaban por el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) como sistema de

transferencia y acumulación, por una enseñanza de calidad basada en el aprendizaje del alumno y por la evaluación formativa del rendimiento a partir de competencias genéricas y específicas.

Nuestro Proyecto se ha enmarcó en estas coordenadas y por ello apostó como principios por las metodologías activas, por una comunicación efectiva, por la evaluación formativa basada en competencias y por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia.

2.2 Principios

2.2.1 Metodologías activas

“¿Podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?” El gato le respondió: “Eso depende, en gran parte, del sitio al que quieras llegar”. “No me importa mucho el sitio” -replicó Alicia. “Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes”
-contestó el Gato.

Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*

Un método, del griego *metá-odós*, es un camino para llegar más allá. Pero el lugar al que queremos llegar en educación, nuestro objetivo, no es único. Las metodologías que podemos (y debemos) usar son numerosas, pues un solo método nunca llevará a la consecución de unos objetivos por necesidad múltiples. Queremos enseñar conocimientos conceptuales, estrategias, habilidades, procedimientos, valores y aptitudes; contamos, entre otras, con la lección magistral, la tutoría, la supervisión de investigaciones, los grupos de discusión, las prácticas, el aprendizaje autónomo, el seminario, la exposición oral, etc.

Por metodologías activas entendemos aquellas en las que el alumno es responsable de su aprendizaje, que requieren el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, es decir, construcción del conocimiento. Son métodos que promueven el intercambio de experiencias y opiniones entre los compañeros y la interacción con el entorno. Invitan a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y su mejora, a la autonomía, el pensamiento crítico y la autoevaluación. Todas estas cualidades se requerirán de los estudiantes en su desempeño profesional, pero además, las técnicas de la metodología activa son beneficiosas porque aumentan la autonomía y motivación en el aula (Pozo & Pérez Echeverría, 2009; Alonso-Tapia, 2005, Mayer, 1998).

El aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje cooperativo (AC), el método del caso o el desarrollo de proyectos son ejemplos de técnicas metodológicas activas (Benito & Cruz, 2007). En nuestro Proyecto adoptamos algunas de ellas en el convencimiento de que el profesor ha de asumir el papel de guía en el proceso de aprendizaje activo y significativo para ayudar al estudiante a construir el conocimiento. Asimismo, optamos porque algunos de los temas fueran impartidos por especialistas, bien del propio equipo del Departamento, bien invitados a dar conferencias. Las conferencias, aunque son un método tradicional, repercuten de manera positiva en la motivación, los

conocimientos y la satisfacción del alumnado, puesto que el cambio de interlocutor favorece el incremento motivacional.

2.2.2 Comunicación efectiva

La comunicación siempre ha sido un elemento esencial del proceso enseñanza-aprendizaje. Una comunicación eficaz posibilita el intercambio de información bidireccional entre alumno y profesor.

La competencia comunicativa-lingüística –aquella que nos permite comunicarnos con nuestros alumnos de una manera eficaz– es, por tanto, la base de la actividad docente, pues sin comunicación no hay enseñanza. Es una competencia compleja, formada por una dimensión semántica (aquello que se dice) y una sintáctica (que tiene que ver con la concordancia entre los diferentes elementos del contexto). Así pues el docente con competencia comunicativa es aquel que domina semántica y contenidos, pero también modos de expresión, valores y actitudes. La competencia comunicativa permite crear un clima de aula e institución adecuado donde llevar a cabo el discurso (verbal, para-verbal y no verbal). Tan importante es el contenido conceptual del mismo como el afectivo, y tanto el rigor científico como la coherencia del lenguaje gestual y corporal, que definen el tipo de liderazgo que ejercemos en el aula (Leithwood et al., 2006).

En este Proyecto se ha seguido el modelo de “Liderazgo situacional” (Hersey, Blanchard, & Johnson, 1998). Este modelo contempla la correcta adecuación entre dos variables: las directrices que propone el líder (el profesor) y el grado de apoyo que reciben los alumnos. Mientras que en la enseñanza tradicional funcionaba bien el modelo de elevadas directrices y elevado apoyo, en el contexto actual de competencias parece más efectivo un modelo que tienda a retirar directrices y proporcionar apoyo a medida que el alumno lo necesite.

Además, en nuestra docencia tratamos de hacer uso del mayor número posible de modalidades comunicativas (Medina, Sevillano, & De la Torre, 2009). Las variaciones en el discurso según el contexto permiten llevar a cabo una interacción formativa, empática, indagadora y transformadora.

Pero la comunicación se extiende también al seguimiento académico, pues la interacción no acaba al final de la clase. Es fundamental que el alumno reciba *feedback* de su profesor y que no entienda la retroalimentación como una evaluación ni como el final de la tarea, sino como una guía para que aprenda a trabajar de forma autónoma y se responsabilice de su aprendizaje. Asimismo el profesor debe estar disponible para tutorías individuales y conocer las posibilidades de estas (Castillo Arredondo, Torres González, & Polanco González, 2009).

2.2.3 Evaluación formativa

Decía Einstein que no podemos resolver problemas pensando de la misma manera que cuando los creamos. Del mismo modo, para cambiar la forma en que aprenden los estudiantes parece apropiado cambiar la forma en

que se les enseña y se les evalúa. Por eso, en nuestro Proyecto propusimos una evaluación continua, de carácter formativo antes que acreditativo. Para lograrlo, no se trataba tanto de adoptar nuevos métodos y técnicas de evaluación, cuanto de integrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno. Además, buscamos una evaluación que atendiera no solo a las competencias específicas de la titulación de los alumnos, sino también al desarrollo de los tres tipos fundamentales de competencias genéricas:

- Competencias instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación, conocimientos generales y de la profesión, competencia oral y escrita, dominio de una segunda lengua, manejo del ordenador, gestión de información, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Competencias interpersonales: crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de trabajo en equipos interdisciplinarios, comunicación con expertos de otras áreas, aprecio de la diversidad y multiculturalidad, trabajo en contextos internacionales, compromiso ético.
- Competencias sistémicas: aplicación de conocimientos prácticos, habilidades de investigación, capacidad de aprender, de adaptarse a nuevas situaciones, de generar nuevas ideas, liderazgo, trabajo autónomo, diseño y gestión de proyectos, iniciativa, búsqueda de la calidad y el logro.

La evaluación de competencias atiende a un amplio espectro de cualidades del alumno, por lo que participa en la formación integral de la persona. Pensamos que además la evaluación continua se convierte en instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues está presente de manera constante y puede detectar problemas, influir para modificar conductas, incentivar y motivar.

2.2.4 Tecnologías de la Información y la Comunicación

Las TIC pueden ser tanto un instrumento de las metodologías activas y de la evaluación formativa, como un medio de comunicación eficaz. Su integración dentro y fuera del aula las convierte en complemento idóneo al ECTS. Su dinamismo y cercanía con el alumnado las hacen motivadoras, promoviendo la iniciativa, la originalidad y la creatividad, el aprendizaje autónomo e individualizado, la actualización de la información, etc.

Sin embargo, innovación tecnológica no equivale a innovación educativa. No por el mero hecho de "colgar" unos apuntes en internet se está dando un cambio metodológico. Al contrario, en este caso solo tenemos un cambio de medio para una misma función. Para que se dé una verdadera innovación debemos hacer usos "vernáculos" de las TIC (Cassany, 2012), esto es, no limitarnos a transformar el cuaderno del alumno en un blog (aunque esta no sea una mala idea), sino servirnos de las posibilidades realmente nuevas que

estos medios ponen a nuestro alcance, como, por ejemplo, la creación de páginas colectivas o *Wikis*.

Por otro lado, las TIC han aportado novedosas posibilidades de interacción, comunicación directa y colaboración, como los tableros de anuncios o foros. El correo web y las plataformas virtuales de enseñanza han facilitado, a su vez, la atención personalizada y el seguimiento por parte de los profesores, mejorando enormemente la evaluación continua. Pero también han abierto la puerta a la autoevaluación y la co-evaluación entre estudiantes.

2.3 Objetivos

“Transmisión de la cultura clásica” (TCC) es una asignatura de Posgrado. Se parte de la base de que en los niveles académicos anteriores se ha estudiado con intensidad el bagaje cultural grecolatino, por ello no se trata tanto de enseñar contenidos conceptuales, como de ofrecer pautas para la incorporación de los contenidos culturales en los planes de Educación Secundaria y Bachillerato. Así pues, estamos hablando de enseñar contenidos procedimentales (saber hacer), y también actitudinales (saber ser), en tanto que formamos futuros docentes. En consecuencia, tampoco la evaluación de la asignatura debería atender a los conocimientos teóricos previos, sino a la adquisición y aplicación de metodología docente y las competencias genéricas y específicas de la materia.

Como objetivos generales nos marcamos crear un clima de confianza, de esfuerzo y recompensa por el aprendizaje, de participación activa, responsabilidad en el comportamiento y la actitud. A ello, sumamos los específicos de la materia “Complementos para la formación disciplinar en Griego y Latín”, que se divide en tres asignaturas: Transmisión de la cultura clásica (4 ECTS), Tradición de las lenguas clásicas (4 ECTS) y Práctica de comentario de texto griego o latino (2 ECTS). Estos objetivos son:

E1: Conocer el valor formativo y cultural de materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en la enseñanza secundaria.

E2: Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para transmitir una visión dinámica de las mismas.

E3: Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

E4: Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.

E5: Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

E6: Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

E7: Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

En años anteriores se había detectado la falta de adecuación entre la forma de enseñar la asignatura -fundamentalmente a través de la clase magistral- y de evaluarla -por medio de un único trabajo final- y estos objetivos recogidos en la Guía docente. Para atender a las características de la asignatura y hacerla más útil al alumnado planteamos en este Proyecto algunas innovaciones en la metodología y la evaluación. En ambos casos tratamos de poner en práctica aquellos aspectos de la formación docente recibida que eran más adecuados para la asignatura.

3. Desarrollo del Proyecto

En este apartado se describe el desarrollo del PCD "Innovaciones metodológicas y de evaluación en la asignatura: Transmisión de la cultura clásica" que se implementó durante el segundo semestre de 2011-2012.

El número total de alumnas (todas ellas mujeres) fue de siete, hecho que condicionó la incorporación de algunas metodologías de enseñanza y evaluación, mientras que desaconsejó otras. Se trataba de un grupo muy heterogéneo, aunque todas eran licenciadas en Filología Clásica. Dos alumnas procedían de universidades de Rumanía y Grecia, una de la Complutense de Madrid y las cuatro restantes de la propia UAM. No obstante, no pertenecían todas a la misma promoción. La dinámica del grupo se vio afectada por esta diversidad, pues no funcionaron como grupo cohesionado desde el comienzo. Tampoco sus expectativas respecto al curso ni su implicación fueron las mismas. Las clases tuvieron una duración de hora y media una vez por semana.

El curso se estructuró desde el principio a partir del temario de la asignatura, que nos sirve también ahora como guía para analizar las innovaciones metodológicas y de evaluación introducidas en este Proyecto.

El programa de la asignatura parte de una base teórica: la definición y origen de la tradición clásica (1) para pasar después a la geografía mítica (2) y la vida cotidiana en Grecia y Roma (3), dos aspectos poco trabajados durante los estudios de Licenciatura y Grado que, sin embargo, tienen gran presencia en los planes de Educación Secundaria y Bachillerato. A partir de ahí la asignatura se centra en la transmisión de la literatura (4) a través de cinco ejemplos de pervivencia en soporte literario (4.1 a 4.5) y en su aprovechamiento en otros soportes: cine, música, cómic (5). El tema 6 se dedica al estudio y tradición de figuras femeninas relevantes desde una perspectiva de género y el 7 a los métodos y enfoques de la asignatura.

El primer paso en nuestro Proyecto fue solicitar la apertura de un curso en la plataforma Moodle. La asignatura seguía siendo presencial (de hecho la asistencia se tuvo en cuenta en la evaluación) aunque se le añadía un componente virtual importante. Este sistema en el que presencialidad y virtualidad se complementan (*Blended Learning*) resulta muy apropiado para hacer efectiva la doble carga de trabajo de los ECTS. A través de la plataforma

pretendíamos, además, mantener una comunicación activa con las alumnas y motivarlas para implicarse en su desarrollo, al tiempo que facilitábamos la labor de seguimiento y la recogida de datos para una evaluación continua.

Cada tema del programa tuvo una entrada en la plataforma que incluía referencias bibliográficas, recursos, materiales, actividades y tareas. Tratamos de que la bibliografía fuera pertinente y suficiente, y de que los materiales y recursos didácticos no solo resultaran atractivos, sino que además acercaran a las alumnas a la realidad que estudiaban: la docencia de la cultura clásica en los IES. Las actividades en clase tuvieron como meta facilitar la comprensión de los materiales, concretando e ilustrando lo expuesto. La función de las tareas individuales o en grupo debía ser la de fijar el aprendizaje, poner en funcionamiento aptitudes y habilidades, manejo de instrumentos para motivar a trabajar, descubrir y aprender creativamente.

Además de las entradas temáticas, se habilitó un glosario al que las estudiantes fueron añadiendo los términos de la asignatura a lo largo de todo el curso. También se utilizaron los foros y *Wikis* para actividades concretas, que se explicarán más abajo.

3. 1 Tradición clásica: definición y origen.

El primer tema era el más teórico de la asignatura. Para hacerlo motivador y participativo se procedió a activar los conocimientos previos (Miras, 2006) de las alumnas mediante una lluvia de ideas que las acercara a esa “zona de desarrollo próximo” estudiada por Vygotski (cf. Onrubia, 2006) desde la que se construye el conocimiento. Estas ideas se organizaron después en la pizarra en forma de esquema. De este modo las alumnas abrían la clase con sus intervenciones, como también la cerrarían. El desarrollo de los contenidos se hizo mediante una lección magistral participativa, esto es, combinando la exposición de la profesora con las preguntas a las estudiantes. Así, se trataba de que poco a poco ellas asumieran un mayor protagonismo para terminar en un debate abierto que la profesora solo modulara. El esquema de ir cediendo el control y disminuyendo paulatinamente las directrices a las alumnas es una idea que proviene del liderazgo situacional y que hemos tratado de aplicar al conjunto del curso.

Con el fin de que completaran y dieran forma a lo expuesto y debatido en clase se pidió a las alumnas que leyeran en casa un artículo sobre las etapas de transmisión y lo resumieran. Para invitarlas a la reflexión sobre el tema leyeron además una propuesta concreta de la profesora López Gregoris sobre un enfoque didáctico para la asignatura de tradición clásica y elaboraron su propia propuesta. Con esto se pretendía que las alumnas tomaran conciencia de la aplicación práctica de un tema fundamentalmente teórico. Los materiales para realizar estas dos tareas y la bibliografía del tema estaban a su disposición en Moodle.

3. 2 Atlas mitológico de Grecia y Roma.

La geografía de Grecia y Roma puede enseñarse de diversas maneras y nuestra intención no era trabajar unos conocimientos que se dan por supuestos

en las alumnas del Máster, sino ofrecerles un ejemplo de cómo abordarla, aunque siempre se actualizan conocimientos o al menos se renuevan; no hay que olvidar que el título general del módulo es de "Complementos para la formación".

Días antes de la sesión en clase tenían ya en Moodle los enlaces a dos páginas con mapas interactivos de los viajes míticos de Ulises y Eneas. Mediante estos recursos se trataba de despertar su interés y de anticipar la propuesta que se llevaría a clase: la organización de un viaje mitológico.

Los mitos son, sin duda, atractivos para los alumnos de Secundaria y Bachillerato, y los viajes lo son aún más. Por eso parece una buena idea unirlos y trabajar con las alumnas del Máster en la organización de un viaje de estudios mitológico, tarea a la que muy probablemente se enfrentarán en el ejercicio de su profesión. La actividad se convierte así en la simulación de una situación laboral real.

El trabajo se planteó como una actividad por parejas, ya que dos suele ser el número de docentes que se embarcan en la organización de un viaje de estudios. No obstante, al ser impar el número de alumnas, un grupo tuvo tres miembros.

La novedad en este viaje consistía en que su itinerario se debía construir en torno a un mito. Las alumnas escogieron libremente los temas y el formato de presentación del trabajo: en un caso el itinerario mítico de Teseo en forma de proyecto de viaje de fin de curso a Atenas y Creta, en otro el recorrido de Hércules en sus 12 labores por el Peloponeso en forma de diario de viaje y en otro un viaje de estudios a Atenas y alrededores que se presentó oralmente y con el apoyo de un *power point*.

Esta tarea ponía en juego muchas competencias y conocimientos, ya que las alumnas debían hacer la selección de contenidos (mito, textos para trabajar antes del viaje, actividades *in situ*, etc.), la planificación del viaje (fechas, desplazamientos, alojamiento, etc.), la propia redacción o exposición del proyecto, pero también desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los resultados fueron positivos, ya que las alumnas se implicaron con entusiasmo en su realización, pero también surgieron problemas.

En uno de los trabajos se detectó el plagio de buena parte del material a partir de un blog en internet. Esta situación se resolvió satisfactoriamente por medio de tutorías y la repetición de la tarea en el caso de una de las alumnas implicadas. En el caso de la otra alumna, que era probablemente la responsable del plagio, concurrieron problemas personales, faltas de asistencia generalizadas y ausencia de motivación hacia el Máster, por lo que varios profesores nos pusimos en contacto y decidimos darle apoyo y la oportunidad de reincorporarse al ritmo que ella necesitara. Concretamente en la asignatura de TCC nunca reconoció el error, pero sí modificó su actitud y en lo sucesivo se involucró mucho más que antes en los debates en clase y en la realización de las tareas.

Por otro lado, dos de los Trabajos de Fin de Máster ese año consistieron en viajes de estudios.

3.3 La vida cotidiana en Grecia y Roma.

Este tema se introdujo mediante el enlace en Moodle a una entrevista sobre una exposición en torno a la infancia en Grecia y se trabajó mediante dos metodologías activas que incorporaban las TIC: una *Web Quest* para la vida cotidiana en Grecia y una actividad de aprendizaje cooperativo (AC) en Moodle para Roma.

Una *Web Quest* es “actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos en internet” (Dodge, 1997). Implica así el manejo de las TIC, que es un objetivo en sí mismo, pero permite también trabajar contenidos conceptuales y evaluarlos. En nuestro caso no se trató de que las alumnas resolvieran la *Web Quest*, sino de que conocieran las posibilidades que ofrece como método de enseñanza y aprendizaje autónomo para sus futuros alumnos. Aunque únicamente les proporcionamos un ejemplo ya preparado de *Web quest*, cabía la posibilidad de que prepararan una. Hubiera sido una actividad, sin duda, muy formativa.

Sin embargo pensamos que la *Web Quest* es un método suficientemente conocido. Por eso la carga práctica en esta sesión recayó en la actividad de AC que se realizó para el tema de Roma: un “puzle”. En el puzle cada miembro del grupo se hace responsable de una parte de la información, de una pieza en la que es “experto” y que después pone en común con el resto del grupo para formar entre todos la imagen de conjunto. Normalmente se trabaja en equipos de tres personas y con tres temas. De este modo los tres miembros de cada equipo trabajan por separado, primero, y con otros expertos en ese mismo tema, después, su parcela de información. Finalmente ponen en común las piezas con los miembros de su equipo, que conocían el resto de información, y así entre todos construyen un puzle de conocimiento.

En nuestro caso se propuso a las estudiantes un ejercicio en el que habían de elegir una de las temáticas relacionadas con la vida cotidiana (familia, ocio y cuidado personal). Primero vieron un video didáctico insertado en Moodle y después mostraron sus preferencias respecto a los temas mediante un cuestionario en la plataforma. A continuación se reunieron en foros (también virtuales) de expertos en función del tema elegido. Presentaron después la información al resto de miembros de su grupo en un segundo foro. Al final, resolvieron muy satisfactoriamente un test individual, que evaluaba tanto el trabajo individual como el del grupo, pero, sobre todo, quedaron muy contentas de haber practicado esta técnica de aprendizaje, que encontraron extraordinariamente aprovechable para los IES.

3.4 La transmisión de la Cultura clásica: la literatura.

La pervivencia de lo clásico en la literatura se ha abordado tradicionalmente a partir de autores concretos, pero este modelo muestra signos de agotamiento y el acercamiento actual a los clásicos se plantea desde

otras perspectivas. Preferimos por ello poner el énfasis en la recepción de los modelos clásicos en la actualidad, antes que en su origen, y en fenómenos literarios menos conocidos utilizando un método comparativo. En esta misma línea propusimos ampliar el espacio dedicado al aprovechamiento de la tradición clásica en otros soportes (tema 5: cine, música y cómic) mucho más cercanos a los alumnos que la tradición literaria culta. A este cambio de enfoque sumamos innovaciones de metodología y evaluación, pensando que así aumentaría el interés de las estudiantes por la asignatura.

3.4.1 La Antigüedad novelada.

Para este tema contamos, como de costumbre, con una bibliografía, recursos y materiales en la plataforma. Tras su lectura, la sesión de clase se planteó como un seminario en el que se reflexionó sobre las formas de novelar la Antigüedad, teniéndola por marco de la acción o por tema central de la novela. Esta distinción, extensible al género cinematográfico, nos sirvió para continuar la discusión en dos foros habilitados al efecto (Novela histórica marco y Novela histórica tema) donde las alumnas hicieron originales aportaciones y valoraron las de sus compañeras.

Como actividad voluntaria se propuso realizar un ejercicio literario: novelar un episodio de la Antigüedad, describir a un personaje histórico, etc. Una de las alumnas agradeció especialmente la oportunidad, pues siempre había tenido en mente escribir un relato de estas características. Con esta actividad se perseguía fomentar la creatividad y sugerir su puesta en práctica también en la Secundaria y el Bachillerato.

3.4.2 De Esquilo a Mary Shelley: un Prometeo moderno.

Frankenstein de Mary Shelley lleva por subtítulo *El moderno Prometeo*. Sin embargo, la inspiración esquilea de la novela pasa desapercibida incluso a muchos estudiantes del mundo clásico que, como las alumnas del Máster, la desconocían.

Recuperamos *Frankenstein* en el aula a partir de fragmentos cinematográficos de *Remando al viento* y de la lectura de partes de la novela para que nos guiaran en la discusión acerca de los significados del mito de Prometeo en la actualidad. Dada la novedad y sorpresa que supuso para ellas el tema y dada la práctica frecuente del seminario en nuestras clases la participación de las alumnas fue muy activa. Las alumnas empezaban a trabajar de manera autónoma con menos directrices cada vez.

3.4.3 De Ovidio a Shakespeare: El Sueño de una noche de verano.

Este tema se trabajó en casa de forma individual. Las alumnas recibieron a través de Moodle un artículo comparativo entre las *Metamorfosis* de Ovidio y *El Sueño de una noche de verano* de Shakespeare. Este trabajo les sirvió de modelo para elaborar una propuesta similar comparando textos de Ovidio, Góngora y Chaucer con *Romeo y Julieta* de Shakespeare.

La realización y entrega del trabajo debían ser posteriores a la impartición del bloque de literatura, de manera que se hubieran familiarizado suficientemente con el método comparativo. Las directrices fueron escasas, dejando a las alumnas libertad para enfocar la tarea. Los resultados fueron desiguales, pues la creatividad e iniciativa en el grupo no eran homogéneas. Sin embargo, esta tarea nos pareció apropiada, ya que ponía a las alumnas ante una situación semejante a la de elaborar los materiales educativos para una clase cuyo tema viene dado.

3.4.4 De Virgilio a Julio Verne: El viaje al centro de la Tierra.

La profesora López Gregoris es autora de varios trabajos comparativos entre el descenso a los infiernos virgiliano y *El viaje al centro de la Tierra*. Las alumnas tuvieron acceso a ellos en la plataforma. En clase se comentaron con ella las claves comparativas entre estos dos textos. El tema resultó del interés de las alumnas, que, como en el caso del *Frankenstein*, no habían reparado antes en él. Además, el cambio de interlocutor pareció motivarlas.

3.4.5 De Homero a Kazantzakis: El viaje de Ulises.

La sesión se planteó como una exposición participativa (aproximadamente 30 minutos) seguida de un seminario abierto (1 hora), durante el cual se comentaron textos de diversos autores. A través de los textos se hizo un recorrido por el mito de Ulises en la literatura desde Homero hasta Kazantzakis, autor de una moderna reescritura de la *Odisea* en el siglo XX.

3.5 Aprovechamiento de la tradición clásica en otros soportes

Con el tema anterior se había cerrado el bloque dedicado a la literatura. Sin embargo, el viaje de Ulises no estaba agotado, pues iba a ser también a través de Ulises como se introdujera la recepción de los clásicos en otros soportes.

3.5.1 El cine y La música

Las clases sobre cine y música se impartieron con la ayuda de una presentación en *power point* que incluía fragmentos de películas y canciones. El material audiovisual fue escogido y organizado para ilustrar algunos de los posibles significados del viaje de Ulises en la actualidad: la búsqueda de la identidad, el regreso del expatriado, el viaje de aventuras, etc. Algunas de las películas y canciones aludían directamente al mito homérico, pero otras, quizá las más interesantes, eran rescrituras en clave de *western*, ciencia ficción o comedia. Todo ello para ilustrar que en la Educación Secundaria y Bachillerato puede abordarse un tema clásico desde una perspectiva moderna, por ejemplo, la presencia de Homero en *Oh, Brother!* de los hermanos Cohen.

El complemento perfecto para estas sesiones fue la conferencia del profesor Fernando Lillo Redonet, invitado por la coordinadora de la parte específica del Máster y tutora de este Proyecto, Rosario López.

Lillo Redonet es profesor en el IES San Tomé de Freixeiro de Vigo y un reconocido especialista en el aprovechamiento didáctico del cine, además de autor de numerosas guías para trabajar las películas en el aula. Su conferencia estuvo abierta a todos los alumnos del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad, aunque especialmente dirigida a las alumnas del Máster, con gran concurrencia del alumnado. Algunas de ellas preparaban ya entonces sus Trabajos de Fin de Máster con propuestas sobre el uso de películas y cómics en los institutos por lo que la conferencia fue para ellas muy estimulante.

3.5.2 El cómic

Para cerrar el bloque de la tradición clásica en otros soportes la profesora Rosario López presentó a las alumnas un trabajo comparativo: *Lisístrata* y el cómic de Ralph König. El planteamiento didáctico se realizó mediante un *power point* y una especie de preguntas socráticas, que ellas iban contestando sin saber adónde las conducían. Las alumnas consideraron que el tema era difícil de llevar al aula de Bachillerato (la homosexualidad masculina), aunque reconocieron la capacidad de los clásicos para interpretar el presente. La actividad fue satisfactoria.

3.6 *La mujer en Grecia y Roma.*

La sesión dedicada a la mujer en Grecia y Roma se impartió en un aula de informática. Las alumnas eligieron un personaje femenino relevante y buscaron información en la red sobre este. Entre todas elaboraron una *Wiki* titulada "Galería de mujeres ilustres" donde incluyeron diferentes datos sobre el personaje elegido: referencias clásicas (literarias e iconográficas), referencias modernas, rescrituras, adaptaciones, curiosidades... Con esta tarea las alumnas pusieron en juego numerosas competencias individuales, específicas y genéricas, pero, al mismo tiempo, tuvieron un objetivo común: el resultado final de la *Wiki* era responsabilidad de todas y cada una tendría que evaluar el trabajo de sus compañeras. Esta interdependencia fue muy positiva y unida a la motivación adicional de trabajar en el aula de informática dio muy buenos resultados. Además, las alumnas ya se habían habituado a trabajar de forma autónoma y a la identificación de referencias clásicas en productos culturales contemporáneos, por lo que sus aportaciones a la Galería fueron muy enriquecedoras.

3.7 *La asignatura de tradición clásica: métodos y enfoques.*

A lo largo de todo el semestre hicimos explícitos los métodos de enseñanza y formas de evaluación con los que estábamos trabajando y que podían utilizarse en la Educación Secundaria y el Bachillerato: el método comparativo, las lecciones participativas, las *Web Quest*, el aprendizaje cooperativo, las *Wikis*, entre otros. Pero no quisimos dejar de lado otras técnicas que no habían cabido en el temario, como el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Esta metodología es muy frecuente en otras disciplinas, pero creemos que también es aplicable a las Humanidades y que cumple la doble función de enseñar contenidos y mecanismos de resolución de problemas. El ejercicio que

propusimos como ejemplo persigue que los estudiantes de ESO y Bachillerato distingan las características principales de cada corriente filosófica griega a partir de un texto de Luciano de Samosata (*Subasta de vidas*) que presenta a los filósofos como esclavos en venta¹.

Para cerrar el tema dedicado a métodos y enfoques contamos con la profesora Ana Ovando del IES Violant de Casalduch (Benicasim). La profesora Ovando, muy activa en la red a través de su blog *Voces griegas* y de sus contribuciones a la página de recursos para profesores de clásicas *Chiron*, nos habló de sus experiencias y uso de las TIC en las asignaturas de Cultura Clásica y Griego.

4. Resultados

Con este Proyecto tratamos de incorporar las enseñanzas adquiridas en los cursos de formación en los ámbitos de la metodología y de la evaluación, así como fomentar la motivación de las estudiantes y contribuir a la consolidación de una cultura innovadora en el Departamento. De este modo, y de acuerdo con los objetivos del curso (E1-E7), esperábamos que las estudiantes obtuvieran una visión de conjunto, simple y clara, de los contenidos culturales; que fueran capaces de transmitir sus conocimientos a sus futuros alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato, de motivarlos e incentivarlos a profundizar en la cultura clásica; que recibieran una formación didáctica para aplicar los contenidos del currículum y elaborar materiales didácticos; que adquirieran unas estrategias metodológicas y técnicas de evaluación adecuadas para su propia labor docente; y despertar en ellas el interés por la formación continua del profesorado y la innovación.

Los cambios en la metodología fueron fructíferos, pues las alumnas entendieron mejor que antes la relación entre la asignatura y su futura docencia. Si los alumnos de otros años se polarizaban entre quienes veían en ella una profundización en los contenidos y quienes esperaban una clase de didáctica, las alumnas de 2011-2012 trabajaron directamente la forma de enseñar contenidos culturales en los institutos.

Los cambios en el temario, con un enfoque orientado a las manifestaciones populares y contemporáneas, también fueron positivos y ayudaron a contextualizar la asignatura en el plan general del Máster como una asignatura para alumnos universitarios pero que mira a los intereses y requisitos de la Educación Secundaria y el Bachillerato.

El uso de las TIC propició la participación y autonomía de las alumnas ya por la simple necesidad de buscar la información, colgarla, consultar la

¹ Zeus y Hermes sacan a subasta vidas de filósofos. Para venderlos Hermes describe a los distintos representantes y los posibles compradores hacen preguntas sobre sus doctrinas filosóficas y formas de vida. El objetivo es identificar las distintas escuelas filosóficas griegas, sus doctrinas y a sus representantes. Para ello se realiza un cuestionario dirigido en el aula, que consta de varios ejemplos (pitagórico, socrático, etc.). Para la ejercitación o prueba se pregunta ¿cuántas y qué escuelas se han identificado?, ¿por qué se caracterizan? y se proponen nuevos casos: Platón, Epicuro, etc. Tras resolver este ejercicio en clase se pide a los alumnos que desarrollen un ejercicio similar con otra temática. Por ejemplo, identificar los atributos de las divinidades a partir de su iconografía.

plataforma o el correo. Asimismo los elementos multimedia y las actualizaciones resultaron motivadores, pues abrir la página de la asignatura suponía siempre el descubrimiento de algo nuevo en ella. Pero también fomentó en ellas destrezas y habilidades útiles profesionalmente, pues como futuras profesoras deberán manejar medios similares. La existencia de acusadas diferencias en las competencias digitales de las alumnas favoreció además la comunicación y colaboración entre ellas. La enseñanza con las TIC fue de este modo interactiva y se adaptó al ritmo y nivel de cada alumna. Por último, permitió a las profesoras hacer un mejor seguimiento de la participación, ya que la plataforma proporciona todos los detalles de la actividad *on-line* de los participantes.

Hubo una comunicación efectiva: escucha activa y empatía (como en el caso de plagio), *feedback* (también por parte de las alumnas hacia nosotras) y crítica constructiva. No obstante, a veces es difícil modificar conductas, tanto propias como ajenas. Algunas alumnas parecían resistirse en ocasiones al esfuerzo adicional de responder a preguntas que aclararan sus procesos de pensamiento (¿por timidez?, ¿por desidia?) y su actitud no era siempre activa. Había, como señalaba anteriormente, acusadas diferencias en el grupo. En nuestra opinión, y pese a la diversidad, la mayor parte de las alumnas se mostraban muy receptivas a las actividades propuestas en clase y se involucraban en la realización de las tareas. Sin embargo, la ley del mínimo esfuerzo era la norma de conducta para otras.

Por nuestra parte, como docentes teníamos que evitar prejuicios que pudieran, en beneficio o perjuicio de las alumnas, distorsionar nuestra percepción de su trabajo. Quizá en próximos años pueda tratarse el tema abiertamente con los estudiantes del MESOB, futuros profesores a los que puede serles muy útil conocer el denominado "Efecto Pigmalión" o profecía auto-cumplida (Rosenthal & Jacobson, 1976), que es, además, un tema muy apropiado para la especialidad de Griego y Latín².

En ediciones anteriores del Máster la evaluación de la asignatura de TCC, que es conjunta con las otras dos que componen la materia "Complementos para la formación disciplinar en Griego y Latín", se había hecho mediante un trabajo final. Aunque siempre se trató de tareas interesantes y creativas (por ejemplo la presentación oral del tratamiento didáctico de una película), creemos que la evaluación mediante tareas que atienden a las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas resultó más adecuada y que la evaluación continua fue un acierto: las profesoras contamos con más elementos de juicio, pudimos evaluar el proceso de aprendizaje y orientarlo; las alumnas realizaron tareas formativas, motivadoras y prácticas.

En primer lugar, realizaron una reflexión personal sobre el enfoque de la asignatura. Con este trabajo pudimos evaluar competencias instrumentales, como la capacidad de análisis y síntesis o la expresión escrita. En segundo lugar, el viaje mitológico puso en juego sus competencias organizativas y de

² El rey de Chipre, Pigmalión, se enamoró de su propia creación, una escultura a la que Afrodita dio vida y que se convirtió en su esposa Galatea (Ov. *Met.* X, 243 – 297).

planificación, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. La actividad de aprendizaje cooperativo insistía en esta última competencia y evaluaba la capacidad de trabajo en grupo, además del manejo del ordenador y la gestión de información, que fueron evaluadas a través de varias tareas. El trabajo comparativo entre Ovidio y Shakespeare implicaba conocimientos de la profesión, aplicación de conocimientos prácticos, resolución de problemas y creatividad. En los foros sobre la novela histórica y la *Wiki*, donde debían interactuar y co-evaluarse, pudimos evaluar su capacidad crítica. No obstante, esta competencia se trabajaba casi a diario al desarrollarse muchas de las clases a modo de seminario. Este formato promovía también la iniciativa de las alumnas y permitía evaluar su competencia oral.

La evaluación continua a partir de estas tareas y de la participación en clase funcionó en la mayoría de los casos, si bien hubo tareas que se entregaron ya al final del curso y alumnas cuya participación fue deficiente. Quizá para otros años se deba insistir en la función formativa y no acreditativa de las tareas, además de fomentar la búsqueda de la calidad en los trabajos y del logro en el aprendizaje. A pesar de ello, somos conscientes de que por sus características de Máster obligatorio para el ejercicio profesional, el MESOB tendrá siempre un alumnado heterogéneo y de que una parte de él tenderá a enfrentarse al mismo como a un obstáculo más en el camino en lugar de como una oportunidad de formación.

La valoración de los resultados de este proyecto no estaría completa si no tuviéramos en cuenta la opinión de las propias alumnas. En este sentido contamos con dos instrumentos: la encuestas de satisfacción con el MESOB (Módulo de Griego y Latín) y los informes de resultados de las encuestas sobre el profesor. El análisis de estos datos nos permitió la triangulación de los resultados de nuestro trabajo. Esperamos que en futuras ediciones del Máster esta triangulación se haga extensible en el tiempo y a otros profesores-investigadores.

De acuerdo con las encuestas, la satisfacción general de las estudiantes con el Máster fue elevada (3,5/5). Valoraron mucho la cercanía del profesorado y las conferencias impartidas por profesores de IES, mientras que criticaron especialmente la falta de ampliación práctica y pedagógica. No entienden que sean profesores universitarios quienes imparten el Máster y se quejan de que se les diga qué enseñar y no cómo enseñar.

El profesorado del bloque de “Complementos de formación disciplinar en Griego y Latín” recibió una valoración muy alta (4/5), si bien se le recomendaba una mayor aplicación didáctica. La carga de trabajo se consideró adecuada (4/5). Por lo que atañe a la asignatura de TCC fue considerada bastante útil (3,5/5) por delante del resto de asignaturas del bloque.

Estos resultados indican que los cambios introducidos en este Proyecto van en la línea de las necesidades planteadas por el alumnado, pero también, que queda mucho trabajo por hacer. Este trabajo debería consistir en una mejor preparación pedagógica del profesorado universitario y una mejor adecuación de las asignaturas del Máster a las exigencias de los alumnos en formación práctica para la docencia.

Estos datos nos animan a continuar con las prácticas que mejores resultados han dado (evaluación, preocupación por el aprendizaje y tutorías) y a seguir trabajando para mejorar en cumplimiento de la guía, organización de la actividad docente y claridad en la explicación. Pero, sobre todo, nos hacen preguntarnos por qué el interés por la asignatura, cuyo incremento era uno de los objetivos de este Proyecto, no aumentó. La explicación más auto-complaciente es que el interés inicial por la asignatura de TCC suele ser ya alto, pero esto no nos exime de tratar en lo sucesivo de aumentarlo. Por último, el dato de satisfacción general con el trabajo de la profesora es, sin duda, malo. Es además sorprendente, pues está en contradicción con la media de los demás aspectos valorados por la encuesta. También es cierto que la encuesta fue contestada por 6 de las 7 alumnas y que las desviaciones y distorsiones de casos aislados son muy notorias en números tan bajos. Las alumnas tenían perfiles muy distintos y prejuicios varios. Por ejemplo, la juventud de una parte del profesorado o la idea de que los profesores universitarios no tenían nada que decirles sobre cómo enseñar en los institutos. Dificultades a las que se enfrentaron también el resto de profesores del MESOB, algunos de los cuales compartimos el mismo sentimiento de sorpresa por las encuestas. Pero, de nuevo, hay un factor personal en los resultados que nos impone la tarea de reflexión y auto-crítica para mejorarlos.

Creemos, en resumen, que los objetivos propuestos se lograron en gran medida y que podemos estar satisfechas con la línea de investigación-acción abierta. El impacto de los cambios introducidos sobre la mejora de la enseñanza fue notable y tanto el alumnado como el resto de profesorado implicado percibieron como innovaciones las acciones que se estaban llevando a cabo. Teniendo en cuenta que las alumnas del Máster eran futuras docentes, creemos que esta percepción de la innovación resultó especialmente efectiva. Los métodos heurísticos y didácticos utilizados propiciaron el intercambio de experiencias e ideas; la atención individualizada al proceso de enseñanza, el diseño de medios y tareas innovadores, así como la propia organización del proceso, contribuyeron a su mejora.

5. Conclusiones

La elaboración de proyectos de cambio docente impulsados por las propias instituciones educativas (en este caso por la Universidad) contribuye de manera importante a la formación de los profesores. Los cursos de formación, la aplicación de los cambios, y la labor de evaluación de los resultados ayudan a tomar conciencia de la complejidad de la docencia, de sus enfoques en el EEES, de los principios y objetivos que deben regirla, de las metodologías y técnicas de evaluación más pertinentes, de nuestros logros en la consecución de los objetivos, pero también de nuestras carencias y de las dificultades de aplicación de esos cambios.

Este trabajo es solo parte de un proceso de formación. Entendemos que la docencia debería ser concebida como una actitud de aprendizaje constante. Ese es el sentido de la investigación-acción, que centra su atención en los problemas reales y diarios de los docentes y de la cual ellos mismos son los autores (Elliott, 1978 y 1996). Los cambios que los profesores hacemos son, o deberían ser, cambios de fondo más que de forma. Aunque se materialicen en

propuestas concretas como las de este Proyecto, en actividades, metodologías y técnicas de evaluación, lo verdaderamente importante es que se conviertan en cambios que afecten positivamente a los valores y formas de pensar y hacer de los docentes (Cebrián de la Serna, 1999). Estos cambios no pueden llevarse a cabo de manera aislada por un profesor. Es necesario un clima propicio en la institución donde se trabaja, como el que nos proporcionaron tanto la Unidad de Calidad y Formación como el Departamento de Filología Clásica de la UAM.

En este trabajo se ha descrito un caso particular. No obstante, creemos que al convertirlo en una reflexión seria sobre la práctica puede llegar a ser de utilidad para otros colegas interesados en compartir experiencias de innovación docente.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En A.R. (coord.), *La orientación escolar en centros educativos*. (págs. 209-242). Madrid: MEC.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. New York: SAGE.
- Benito, Á., & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo Arredondo, S., Torres González, J., & Polanco González, L. (2009). *Tutoría en la Enseñanza, la Universidad y la Empresa. Formación y práctica*. Madrid: Prentice Hall-UNED.
- Cebrián de la Serna, M. (1999). *Desarrollo Profesional y Docencia Universitaria. Proyecto de Innovación en la Universidad*. Málaga: IEEV / Universidad de Málaga.
- De la Cruz, M. Á. (1999). Formación del profesor universitario en metodología docente. En J. Carrascosa Ruiz, *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. (págs. 43-120). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Dodge, B. (1997). *Some Thoughts about Web Quest*. Recuperado el 4 de octubre de 2012, de http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Eisner, E.W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of Educational practice*. New York: Macmillan.
- Elliott, J. (1978). What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies* 10 (4), 355-357.

- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- González, J., & Wanegaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Recuperado el 4 de octubre de 2012, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Hopkins, D. (1999). Towards Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (3), 265-274.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Educational Research*. New York: SAGE.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo institucional*. México D.F.: Prentice Hall.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, D.F.: Interamericana, cap. 17.
- Leithwood, K., et al. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. (Research Report No. 800)*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, B. (1990). The Nature, Causes and Consequences of Principals' Practices: An Agenda for Future Research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
- Leithwood, K. & Louis, K. (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mayer, R. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- Medina, A. (coord.) (2009). *Innovación de la Educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A., Sevillano, M. L., & De la Torre, S. (2009). *La universidad para el siglo XXI (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas.
- Miles, M. (1986). *Research Findings on the Stages of School Improvement*. New York: Center for Policy Research.
- Miras, M. (2006). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M.

- Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. (págs. 47-63). Barcelona: Graó.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement. Reflections on School Effectiveness*. Lisset: Swets & Zeitlinger.
- Onrubia, J. (2006). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (págs. 101-124). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., & Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias*. Madrid: Morata.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1976). Pigmalión en clase. En A. Gras, *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Senge, P., Cambron-McGabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Weber, G. (1971). *Inner-city Children can be taught to read: Four Successful Schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (s.f.). *Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente. Programa de formación permanente del profesorado universitario*.

Obtenido de:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uhu.es%2Fconvergencia_europea%2Fdocumentos%2Fmetodologia%2FZabalza.pps&ei=UPdyUN3kGMSRhQfo6IDgCg&usg=AFQjCNE6uGreDwcuD4RvyXR4W-0fNJmsig&sig2=_aVFOB2Ok8TRnXCYS