

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA METODOLÓGICA EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

MERCEDES TORRADO FONSECA

Universidad de Barcelona

mercedestorrado@ub.edu

MERCEDES REGUANT ALVAREZ

Universidad de Barcelona

mreguant@ub.edu

MARÍA JOSÉ RUBIO HURTADO

Universidad de Barcelona

mjrubio@ub.edu

RUTH VILÀ BAÑOS

Universidad de Barcelona

ruth_vila@ub.edu

VANESSA BERLANGA SILVENTE

Universidad de Barcelona

verlanga.silvente@ub.edu

Fecha de recepción: 29 abril 2015

Fecha de aceptación: 17 junio 2015

RESUMEN

Uno de los objetivos centrales del EEES es el aprendizaje basado en competencias. El diseño curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los entornos de aprendizaje deberían orientarse hacia una adecuada adquisición de las competencias de los estudiantes para optimizar su futura integración en el mundo laboral. ¿Pero hasta qué punto los entornos y estrategias diseñados por el profesorado contribuyen y facilitan la adquisición de estas competencias? Para responder a esta pregunta el presente estudio pretende conocer desde la perspectiva de los equipos docentes, cómo contribuyen las actividades de aprendizaje de las asignaturas relacionadas con la «investigación educativa» en el desarrollo de las competencias específicas de formación metodológica del título del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

PALABRAS CLAVE: EEES, competencias, formación metodológica, entornos de aprendizaje, estrategias de enseñanza

ABSTRACT

One of the central goals of the EHEA is competence-based learning. Curriculum design, teaching strategies and learning, assessment and learning environments should be oriented toward the acquisition of appropriate skills of students to optimize their future integration into the workplace. But how environments and strategies designed by teachers contribute and facilitate the acquisition of these skills? To answer this question the study seeks to examine

from the perspective of teaching teams , how they contribute to the learning activities related subjects ' educational research ' in the development of specific skills training title methodological grade of Pedagogy University of Barcelona.

KEYWORDS: EHEA, competence based learning, methodological training, learning environments, teaching strategies.

1. INTRODUCCIÓN

El cambio de concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que supone el reto del espacio europeo en las aulas universitarias, obliga a considerar como eje principal de la formación universitaria la secuencia curricular de las asignaturas hacia una adecuada consolidación de las competencias profesionales. Con las primeras promociones de graduados de los nuevos títulos se podrá valorar hasta qué punto las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los entornos de aprendizaje han sido adecuados para optimizar la futura integración en el mundo laboral de nuestros graduados/as.

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación titulado “Las competencias profesionales de carácter metodológico en el grado de Pedagogía de la UB”¹ cuya finalidad es analizar el proceso de adquisición de las competencias profesionales de carácter metodológico a lo largo de los cuatro años de formación, tanto desde la perspectiva docente como discente. Concretamente centra su atención en la identificación y análisis de las actividades de aprendizaje² que se realizan en las diferentes asignaturas de carácter metodológico.

1.1. *Un nuevo paradigma de docencia y aprendizaje por competencias*

Estamos asistiendo a un nuevo escenario de la educación superior que ha sido definido por algunos autores como un nuevo paradigma de docencia y aprendizaje (Mora, 2004; De Miguel, 2006 y Gairín, 2009). Paradigma que se caracteriza por la priorización del desarrollo de capacidades amplias que permitan aprender y desaprender para adaptarse a situaciones cambiantes y en constante evolución y que suponen un cambio fundamental en el rol de sus protagonistas.

Tal situación requiere, por parte del profesorado situarse en el contexto educativo de forma diferente: revisar sus aptitudes docentes, mejorar conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos. Este cambio de concepción supone un esfuerzo en el propio reciclaje docente e incorporar en su desempeño docente el uso de nuevas metodologías didácticas que potencien el desarrollo de las competencias (Mateo, 2010 y Salaburu, Haug y Mora, 2011) así como, una adaptación de los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo de los estudiantes (González y Wagenaar, 2003; Hernández Pina, 2005 y Ahumada, 2011). Es el rechazo a la memorización de contenidos y es el fomento del espíritu crítico, reflexivo y la autonomía de aprendizaje

¹ Código del proyecto REDICE12-2100-01 coordinado por Mercedes Torrado. El equipo investigador está formado por Vanesa Berlanga, Mercedes Reguant, M. José Rubio, Antoni Ruiz y Ruth Vilà.

² Considerando el concepto de actividad de aprendizaje como toda “acción de tipo físico, intelectual, afectivo o social que el estudiante hace y que le proporciona las experiencias de aprendizaje que le permiten conseguir los objetivos propuestos” según UB, 2008

hacia la responsabilidad con la propia formación, en un modelo de formación universitaria que gira alrededor del logro de competencias profesionales específicas y transversales de la titulación, a partir de un cambio cultural que supere la fragmentación disciplinar y que permita una integración de saberes y una planificación conjunta.

El alumnado, por su parte, debe asumir un papel más activo y protagonista de su propio aprendizaje, donde la gestión del tiempo y recursos tanto internos como externos toma una especial importancia en cuanto a una adecuada planificación y organización de su trabajo. Es, en este nuevo escenario, co-responsable de su formación académica.

Desde esta perspectiva la nueva concepción de enseñanza y el nuevo papel del profesor y del estudiante se justifican y se enmarcan en un tipo de formación universitaria en torno a la consecución de competencias profesionales específicas de la titulación y genéricas o transversales. Como recoge Tobón (2008); Pallisera et al. (2010) y Reguant (2010) está aceptado que una competencia profesional implica poner en acción un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante una determinada situación profesional. Y las competencias transversales como resolver problemas, tomar una decisión, trabajar en grupo, etc. implican poner en funcionamiento conocimientos, habilidades, actitudes y valores que trascienden del ámbito de una única materia.

De la concreción del plan de estudios en relación a las competencias se deriva la replanificación específica de cada una de las asignaturas y del conjunto de asignaturas del currículum que proporcionan al estudiante todos los elementos necesarios para desarrollar las competencias propias de su perfil profesional. Esta planificación, según Imbernón y Medina (2005) supone especificar en un proyecto las intenciones educativas y cómo se llega a ellas y cuáles son las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo dentro y fuera de las aulas. Las actividades de aprendizaje constituyen, en este contexto, uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso dinámico y no lineal de la formación universitaria. Las diferentes tipologías de actividades o estrategias didácticas pueden ir ligadas a la adquisición del contenido propio de la disciplina mediante las exposiciones del profesorado o bien la reflexión del estudio del aprendizaje autónomo, o simplemente para el asesoramiento y tutoría del profesorado (Wenger y Ferguson, 2006). En este sentido, los niveles de aprendizaje conseguidos en las actividades según la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) van desde los niveles básicos de aprendizaje como es recordar, comprender y aplicar, pasando por analizar hasta los niveles más complejos como son evaluar y crear.

Está claro que el referente de la asignatura se debe superar en el nuevo contexto universitario y es imprescindible considerar el conjunto de todas las asignaturas desde una perspectiva o visión transversal (por semestre, por curso) y al mismo tiempo longitudinal. La adquisición progresiva refuerza la consolidación de competencias. La coherencia interna y cohesión de las asignaturas en la formación profesional de una misma área de especialización fortalece y reafirma su presencia en el plano formativo. La evaluación de las competencias se concibe, pues, como una oportunidad de conocer más de cerca la realidad y llegar a una comparación entre el diseño teórico que justifica las materias y lo que está pasando y cómo está pasando en el proceso de adquisición de las competencias formativas en nuestras aulas.

1.2. Las competencias metodológicas en el grado de Pedagogía

El graduado/da en Pedagogía es una persona especialista en sistemas, acciones, programas, proyectos y procesos educativos en diferentes contextos formativos, a la vez que un profundo conocedor de los procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de forma integrada en los sujetos a lo largo de toda la vida. Todo esto le exige, en cuanto que competencia general, saber leer el proceso de la investigación sobre tópicos de interés profesional e interpretar sus resultados.

La actual arquitectura del Plan de Estudios del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB) sigue un diseño competencial y si se analiza a partir de las diferentes materias que lo integran se observa que en todas ellas hay competencias relacionadas directamente con el área metodológica (ver tabla 1).

Tabla 1. Diseño de las asignaturas metodológicas en el grado de Pedagogía de la UB

Tipo de asignatura	1er Curso	2n Curso	3er Curso	4º curso
Obligatorias	-Teoría y práctica de la investigación educativa (6 créditos)	-Estadística aplicada a la educación (6 créditos) -Instrumentos y estrategias de recogida de información (6 créditos)	-Diagnóstico y orientación educativa (6 créditos)	No hay oferta en el título
Optativas	No hay oferta en el título	-Resolución de problemas a través de investigación educativa (3 créditos 3er S) -Informática aplicada a la investigación educativa (3 créditos-4º S) -Redes sociales en educación (3 créditos 5º S-7ºS)		

El desarrollo de las competencias específicas de carácter metodológico supone el 10% de los créditos del título y que responden a las competencias metodológicas establecidas por el título de Pedagogía³:

2. OBJETIVOS

La dimensión del estudio que se presenta, tiene como finalidad analizar cómo las actividades de aprendizaje de las distintas asignaturas metodológicas en el grado de Pedagogía de la UB contribuyen en el desarrollo de las competencias profesionales de carácter metodológico del alumnado. Esta gran finalidad se concreta en los dos objetivos siguientes:

- a) Identificar y caracterizar la diversidad de actividades de aprendizaje que el alumnado realiza en las materias metodológicas para desarrollar las competencias profesionales asociadas al grado de Pedagogía.

³ Las competencias del título son a) *Capacidad para aplicar los elementos básicos necesarios para llevar a cabo una investigación*, b) *Capacidad para aplicar las herramientas específicas necesarias para la recogida e interpretación de información* y c) *Capacidad para llevar a cabo una investigación*.

- b) Valorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de competencias de formación metodológica desde la perspectiva del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Para analizar la adquisición de las competencias a partir de las actividades de enseñanza-aprendizaje se ha utilizado una metodología de investigación de carácter descriptivo en cuatro fases, desde una visión complementaria entre estrategias cuantitativas y cualitativas (ver tabla 2). En este artículo se aborda el procedimiento y los resultados de las fases 2 y 4.

Tabla 2. Fases del proyecto de investigación

Fases de la investigación	Descripción	Instrumento / participantes (n)
1. Análisis documental de las competencias en formación metodológica.	Hacer un análisis de contenido sobre cómo se ha formalizado la concreción de las competencias profesionales en objetivos de aprendizaje.	Memoria Verifica. Planes docentes de las asignaturas.
2. Identificación de las actividades de aprendizaje en cada una de las asignaturas.	Recoger de manera sistemática la diversidad de actividades que se hacen dentro y fuera del aula.	Rejillas rellenas por todo el profesorado implicado en los cinco equipos docentes (n=17).
3. Intercambio de experiencias y consensuar la complejidad y secuencia de las actividades de aprendizaje.	Ejemplificar un mapa de actividades de aprendizaje e identificar contenidos y habilidades que llevan implícitas.	Grupos de trabajo.
4. Identificación de actividades básicas en la adquisición de competencias desde la visión del alumnado.	Saber la opinión y valoración sobre la adecuación, pertinencia y utilidad de las actividades de aprendizaje.	Cuestionario de opinión del alumnado (n=121 68,4% de la cohorte)

3.1. Las actividades de aprendizaje

El interés de la segunda fase fue recoger la totalidad de actividades realizadas en clase o fuera de ella y que hubiesen supuesto una adquisición de experiencias de aprendizaje para el alumnado. Dado el volumen de asignaturas implicadas era necesario recoger de forma cualitativa las opiniones del profesorado de los diferentes equipos docentes. Para facilitar la recogida de información se elaboró una rejilla que se debía cumplimentar por parte de todo el profesorado de manera individual, para cada uno de los grupos de las diferentes asignaturas. La rejilla estaba formada por diferentes aspectos o dimensiones, tal y como se detalla a continuación:

- a) El nombre de cada actividad asociada a la asignatura en cuestión y una descripción detallada de la misma.
- b) El recurso/soporte utilizado (artículo de investigación, video, resolución de problemas, etc.).

- c) Si la actividad es de carácter individual/grupal.
- d) El tiempo requerido para su realización.
- e) Con qué contenido o tema del programa de la asignatura se relaciona.
- f) A qué tipo de habilidades de pensamiento responde (según taxonomía revisada de Bloom, Anderson y Krathwohl, 2001).
- g) Qué competencia metodológica del título de grado trabaja la actividad.

Los 17 docentes que contestaron la rejilla pertenecen a cinco equipos docentes, entendiendo como tales un grupo de profesores que en el momento de la recogida de datos se encuentran impartiendo la asignatura y además, participan activamente en las sesiones de planificación y reflexión de la misma. Las asignaturas que imparten poseen varios grupos de estudiantes, son de carácter tanto obligatorio como optativo y poseen una carga docente de 3 o 6 créditos, tal como se resume en la tabla 3.

Tabla 3. Asignaturas metodológicas del grado de Pedagogía, alumnado y profesorado implicado

Asignatura		Créditos	Curso	Alumnado matriculado en cada grupo	Nº de docentes que imparten la asignatura
OBLIGATORIAS	<i>Teoría y práctica de la investigación educativa</i>	6	1º	M1 (66) M2 (68) T1 (61) T2 (54)	3
	<i>Estadística aplicada a la investigación educativa (*)</i>	6	2º	M1 (42) M2 (41) M3 (42) T1 (25) T2 (25)	5
	<i>Instrumentos y estrategias de recogida de información</i>	6	2º	M1 (61) M2 (60) T1 (22) T2 (59)	5
OPIATIVAS (**)	<i>Resolución de problemas a través de la investigación educativa</i>	3	1r ciclo	M1 (45) T1 (17)	2
	<i>Informática aplicada a la investigación educativa</i>	3	1r ciclo	M1 (32) T1 (11)	2

(*) La asignatura Estadística se imparte en un aula de informática, por lo que solo admite un máximo de 40 estudiantes, motivo por el cual hay más grupos.

(**) Las asignaturas optativas solo admiten un máximo de 40 estudiantes.

3.2. La visión del alumnado

La finalidad de la tercera fase fue conocer la valoración que el alumnado hace de las actividades de aprendizaje, para el desarrollo de las competencias metodológicas en relación con dos sub-dimensiones: utilidad y agrado.

La metodología utilizada fue de carácter descriptivo-cuantitativo, tomando como instrumento de recogida de información el cuestionario. La población objeto de estudio estaba conformada por 177 estudiantes de cuarto curso del Grado de Pedagogía de la UB. La muestra en el estudio fue de 121 participantes, pertenecientes a los dos turnos de clases (mañana y tarde) y presentes en las clases en el momento de la aplicación del instrumento de recogida de datos, considerando un nivel de confianza del 95.5% para poblaciones finitas ($p < q = 0.5$) lo que supone un margen de error de $\pm 0,05$.

La muestra la formaron principalmente mujeres, de 22 años de edad media, que accedieron a Pedagogía con una nota media de 6,31 y la escogieron en primera o segunda opción el 75,5%. Mayoritariamente se han matriculado en turnos matinales (62%) y también en su mayoría (70%) no han suspendido ninguna asignatura durante la carrera.

El cuestionario elaborado para recoger la información del alumnado tuvo en cuenta diferentes dimensiones (aspectos relacionados con la valoración de las asignaturas y de las actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias, aspectos relacionados con la satisfacción con los estudios de Pedagogía y las intenciones futuras en temas metodológicos), aunque en el presente artículo solo se presentan los resultados de una dimensión: la valoración sobre la utilidad y agrado de las actividades.

4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan integran la visión del profesorado y del alumnado en cuanto al análisis de las actividades de aprendizaje de las asignaturas metodológicas del título.

4.1. 4.1 Las actividades de aprendizaje en cada una de las asignaturas

La información cualitativa obtenida por los docentes implicados en los equipos docentes ha permitido tener un mapa real sobre qué y cómo se trabaja en las diversas actividades de aprendizaje de una manera contextualizada.

En esta fase se recogieron 17 rejillas, cada una rellena por un docente (17 docentes de diferentes grupos de 5 asignaturas), y el total de rejillas contenía 60 actividades de enseñanza-aprendizaje. El siguiente paso fue identificar las actividades que cada docente había denominado de forma diferente, aún tratándose de la misma, para asignarles un nombre único. Ello redujo el número de actividades a 35, repartidas de forma desigual por asignatura, dado que la amplitud de la actividad como el número de créditos de las asignaturas hace variar este dato. Sobre este conjunto de actividades en la segunda fase del estudio el alumnado realizó una valoración sobre la utilidad y agrado percibidos.

El análisis de la tipología de actividades según diferentes parámetros evidenció los siguientes resultados:

- a) *Relación con el contenido metodológico.* En todas las asignaturas aparecen una serie de actividades de aprendizaje comunes y propias del contenido metodológico: análisis de artículos de investigación, búsqueda bibliográfica, presentación de investigaciones por parte de expertos, elaboración de instrumentos de recogida de información, diseñar una

investigación. Aparecen también, actividades propias que refuerzan el trabajo en grupo dentro y fuera del aula, actividades de repaso y de reflexión personal y grupal.

- b) *En función del número de estudiantes implicados.* Este análisis ha permitido constatar una predominancia de actividades de aprendizaje que tienen lugar en el aula y que implica la participación de todo el grupo clase. Tienen muy poca presencia, en general, las actividades de carácter individual. En este sentido, el número de alumnos matriculados por grupo, condiciona la dinámica docente y obliga a la aplicación de metodologías docentes de carácter participativo y que involucren al grupo-clase.

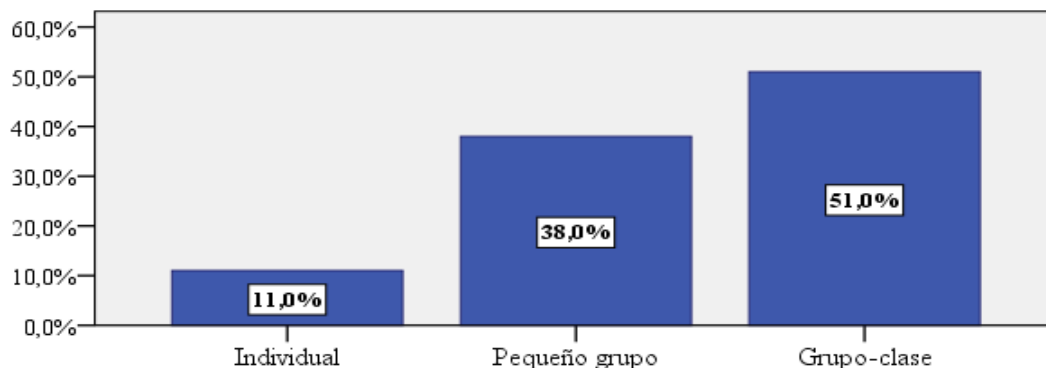


Gráfico 1. Porcentaje relativo del número de participantes en las actividades.

- c) *En cuanto al tiempo requerido para realizar la actividad* (tiempo inmediato, a medio plazo –dos semanas máximo fuera del aula- y a largo plazo –más de dos semanas fuera del aula. Los resultados son coherentes con el número de estudiantes implicados. Las actividades a largo plazo son en la mayoría de los casos, en grupo y fuera del aula.

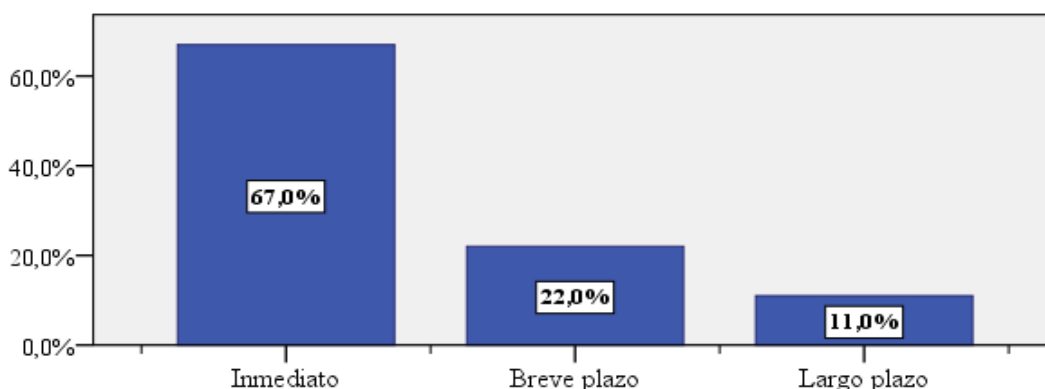


Gráfico 2. Porcentaje relativo del tiempo de ejecución de las actividades.

- d) *Niveles de aprendizaje.* Los niveles de aprendizaje conseguidos en las actividades según la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) se muestran en el gráfico. Existe un amplio abanico de tareas que van desde los niveles que implican habilidades de pensamiento de orden inferior como es recordar hasta los niveles más complejos (evaluar y

crear). Destacan, especialmente aplicar y comprender; así como evaluar por su escasa representación.

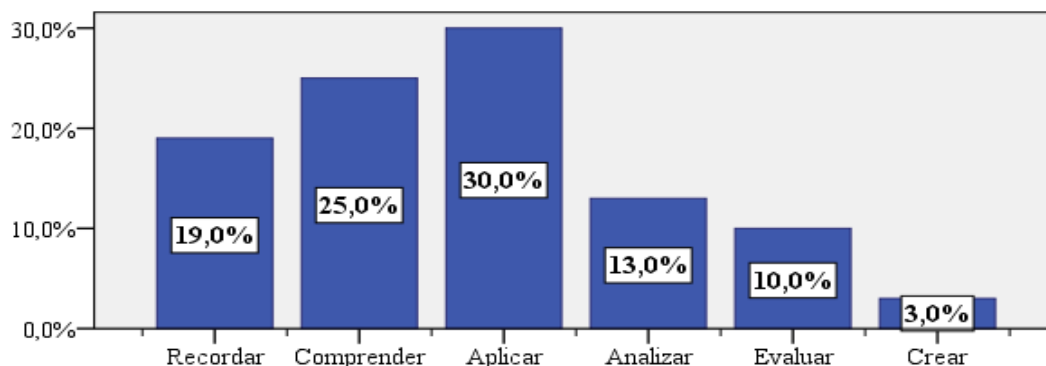


Gráfico 3. Porcentaje relativo del nivel de aprendizaje que requieren las actividades.

El último aspecto estudiado es la tipología de competencias específicas de carácter “metodológico” trabajada en las actividades de aprendizaje. La competencia más trabajada, en el conjunto de actividades, es “saber llevar a cabo una investigación”, que de forma inclusiva agrupa a las demás. Las otras dos competencias de formación metodológica “conocimiento y aplicación de herramientas básicas del proceso de investigación” y “habilidad en la recogida e interpretación de datos” tienen menor presencia y se trabajan menos, tal y como refleja el gráfico 4.

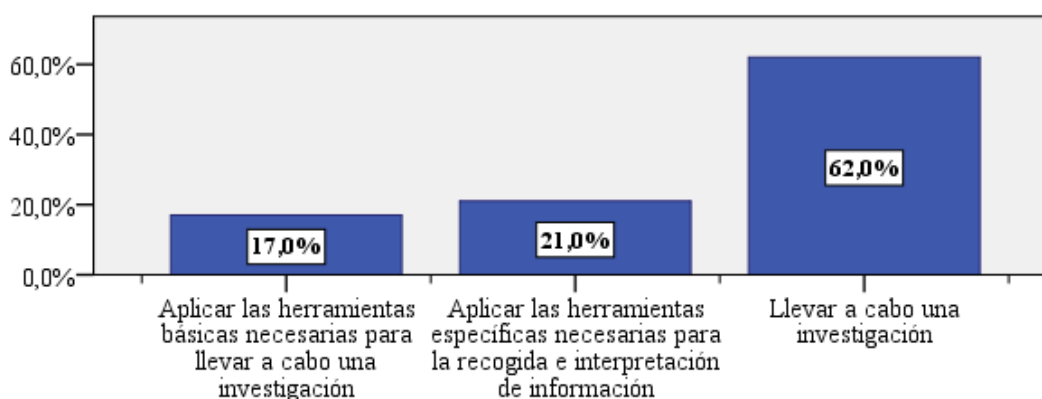


Gráfico 4. Porcentaje relativo de las competencias desarrolladas en las actividades.

4.2. Visión del alumnado

La opinión del alumnado encuestado ha permitido identificar hasta qué punto las actividades de aprendizaje programadas han ayudado y/o han contribuido a la percepción del nivel de sus capacidades y habilidades metodológicas. Los resultados en conjunto muestran una satisfacción y una utilidad moderadas percibidas por el alumnado (con una media de 4,8 y 4,9 en una escala de 1 a 7 respectivamente para el total de las actividades).

Tabla 4. Grado de utilidad en la adquisición de competencias en función de la asignatura

Competencias metodológicas del título			
ASIGNATURAS	C1- Conocimiento y aplicación de las herramientas Media (desviación típica)	C2- Habilidad en la recogida e interpretación Media (desviación típica)	C3- Realización de estudios prospectivos, evaluativos Media (desviación típica)
Teoría y práctica de la investigación educativa (n=119)	5,18 (1,17)	5,04 (1,30)	5,19 (1,26)
Estadística aplicada a la educación (n=119)	4,96 (1,47)	5,05 (1,51)	4,73 (1,52)
Instrumentos y estrategias de recogida de información (n=119)	5,14 (1,35)	5,24 (1,35)	5,17 (1,35)
Resolución de problemas a través de la investigación educativa (n=24)	4,96 (1,85)	4,71 (2,05)	4,75 (1,87)
Informática aplicada a la investigación educativa (n=19)	5,37 (1,46)	5,58 (1,17)	5,26 (1,10)

Si diferenciamos los resultados por asignatura, obtenidos en la pregunta referida a utilidad observamos que en las asignaturas obligatorias:

- a) *Teoría y Práctica de la Investigación Educativa*: la actividad que menos gustó y fue percibida como menos útil fue la realización del *ejercicio colaborativo del campus virtual*. El *diseño de una investigación educativa en grupos* es la actividad más valorada.
- b) *Estadística Aplicada a la Educación*: las actividades que destacan por su utilidad y agrado son *los ejercicios de preparación para el examen y la investigación simulada frente a la lectura y comentario de artículos y las conferencias de expertos* como las que menos.
- c) *Instrumentos y Estrategias de Recogida de Información*: de todas las actividades, las que más contribuyen al desarrollo de las competencias son las relacionadas con *el trabajo en grupos y los ejercicios de preparación para el examen*. Las actividades que menos gustaron fueron *la lectura y comentario de artículos y las conferencias de expertos*.

Tabla 5: Actividades de aprendizaje identificadas por el profesorado y nivel de agrado y utilidad percibida por el alumnado en las asignaturas obligatorias.

Teoría y Práctica de la Investigación Educativa (1r Curso 2º Semestre)	Media; (des. Típica) Agrado	Media; (des. Típica) Utilidad
ACTIVIDADES		
Explicación del tema por parte del profesorado	4,81; (1,396)	4,92; (1,326)
Proyección y comentario de audiovisuales	4,28; (1,381)	4,22; (1,388)
Ejercicios en pequeños grupos	4,92; (1,369)	4,92; (1,359)
Lectura comparativa de artículos divulgativos y artículos de investigación	4,09; (1,412)	4,26; (1,403)
Búsqueda bibliográfica pautada sobre investigaciones de temas escogidos	4,31; (1,400)	4,53; (1,429)
Presentación de buenas prácticas en investigaciones (artículos, informes, investigaciones, etc.)	4,59; (1,423)	4,79; (1,443)
Pilotaje de instrumentos de medida	4,29; (1,622)	4,46; (1,540)
Ejercicio colaborativo en el Campus Virtual	3,88; (1,718)	3,89; (1,680)
Diseño de una investigación educativa en grupos pequeños	4,99; (1,809)	5,22; (1,569)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	4,51; (1,036)	4,56; (1,027)
Estadística Aplicada a la Educación (2º Curso 1r Semestre)	Media; (des. Típica) Agrado	Media; (des. Típica) Utilidad
Explicación del tema por parte del profesorado	5,23; (1,699)	5,08; (1,673)
Activación de conocimientos previos	4,33; (1,652)	4,44; (1,642)
Esquema - resumen de cada bloque temático	4,99; (1,447)	5,18; (1,424)
Ejercicios en pequeños grupos de reflexión sobre cada bloque temático	4,55; (1,829)	4,72; (1,905)
Lectura y comentario de artículos	3,10; (1,690)	3,41; (1,831)
Prácticas en pequeños grupos sobre el cálculo de ejercicios	5,31; (1,505)	5,43; (1,551)
Prácticas en pequeños grupos sobre datos de una investigación simulada con SPSS	5,44; (1,561)	5,50; (1,583)
Actividad donde se ponen en práctica todos los contenido del tema en una investigación simulada	5,22; (1,480)	5,37; (1,448)
Conferencias con expertos	3,07; (1,736)	3,24; (1,827)
Preparación para el examen, mediante simulación de un examen	5,63; (1,534)	5,78; (1,421)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	4,67; (1,076)	4,82; (1,120)
Instrumentos y Estrategias de Recogida de Información (2º Curso 2º Semestre)	Media; (des. Típica) Agrado	Media; (des. Típica) Utilidad
Explicación del tema por parte del profesorado	4,73; (1,582)	5,03; (1,432)
Ejercicios prácticos en clase	5,09; (1,384)	5,23; (1,310)
Lectura y comentario de artículos	3,96; (1,575)	3,91; (1,606)
Aplicación y análisis del test D-70	4,34; (1,804)	4,46; (1,796)
Conferencias de expertos	3,77; (1,675)	3,89; (1,650)
Conferencias de exalumnos de la asignatura	4,03; (1,980)	4,18; (1,837)
Tutorías presenciales en el aula	4,53; (1,663)	4,57; (1,700)
Trabajo práctico en grupo (cuestionario y test sociométrico)	5,86; (1,169)	5,97; (1,250)
Ejercicios prácticos de preparación para el examen	5,43; (1,309)	5,47; (1,447)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	4,61; (1,164)	4,72; (1,059)

4.3. En las actividades de las asignaturas optativas

Resolución de problemas a través de la Investigación Educativa es la asignatura mejor valorada en su conjunto, pues todas las actividades gustaron bastante a la muestra de estudiantes (con medias de 5 a 5,7), desde las explicaciones por parte del docente hasta las actividades en pequeños grupos. La única actividad que destaca como la que menos gustó es *el diario reflexivo* (media= 4,82). En cuanto a la utilidad los resultados se mantienen muy similares.

Por último, en *Informática aplicada a la Investigación Educativa*, las actividades que menos gustaron a los estudiantes fueron *la lecturas o consultas de informes* (media= 3,63) y las que más gustaron *la creación y aplicación de un instrumento por igual* (Media= 5,32) seguidas de las pruebas de análisis realizadas. En cuanto a la utilidad de las actividades, los resultados son también similares, siendo las dos menos valoradas *la lectura de informes y la búsqueda bibliográfica* (con medias de 4,21 y 4,32 respectivamente), y las más valoradas o útiles *la creación y aplicación del instrumento*.

Tabla 6: Actividades de aprendizaje identificadas por el profesorado y nivel de agrado y utilidad percibida por el alumnado en las asignaturas optativas.

Resolución de Problemas a través de la Investigación Educativa ACTIVIDADES	Media; (des. Típica) Agrado	Media; (des. Típica) Utilidad
Explicación del tema por parte del profesorado	5,61; (1,406)	5,48; (1,648)
Discusión i exposición en pequeños grupos	5,65; (1,191)	5,57; (1,376)
Lectura y comentario de artículos	5,04; (1,846)	5,00; (1,883)
Ejercicio práctico en la biblioteca	5,61; (1,438)	5,52; (1,755)
Identificación de tendencias de investigación de manera colaborativa	5,70; (1,222)	5,55; (1,438)
Diario reflexivo	4,82; (2,260)	4,73; (2,251)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	5,44; (1,185)	5,38; (1,302)
Informática Aplicada a la Investigación Educativa	Media; (des. Típica) Agrado	Media; (des. Típica) Utilidad
Explicación del tema por parte del profesorado	4,95; (1,311)	5,26; (1,368)
Lectura de buenos informes	3,63; (1,422)	4,21; (1,619)
Búsqueda bibliográfica y documental	4,11; (1,286)	4,32; (1,416)
Creación o adaptación de un instrumento de medida (escala de actitud)	5,32; (1,455)	5,53; (1,349)
Aplicación del instrumento de medida en una muestra de mínimo 30 sujetos	5,32; (0,946)	5,63; (0,955)
Creación de la matriz de datos en SPSS	5,21; (0,976)	5,63; (0,955)
Aplicación de pruebas estadísticas sobre la matriz de datos en SPSS	5,26; (0,872)	5,58; (0,902)
Redacción de informes parciales de una investigación simulada	4,95; (1,026)	5,16; (0,958)
Sesión grupal de presentación de resultados	5,00; (1,202)	5,28; (1,406)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	4,73; (0,724)	5,02; (0,731)

4.4. Visión integrada

En la formación metodológica del futuro pedagogo/a, el nivel de aprendizaje requerido a lo largo de las asignaturas presenta una secuencia lógica. La asignatura de primer curso (*Teoría y práctica de la investigación educativa*) tiene un carácter general del proceso de

investigación, su enfoque es mayoritariamente memorístico y de comprensión y utiliza actividades de aprendizaje mayoritariamente con el grupo-clase en cuanto a análisis de artículos. Las asignaturas de segundo curso, más específicas del proceso de investigación (*Estadística aplicada a la investigación educativa* e *Instrumentos y estrategias de recogida de información*) tienen un carácter más práctico y específico con el análisis y la recogida de información; se caracterizan por plantear actividades que combinan en diversas fases tareas individuales, trabajo en grupo y finalmente, puesta en común en el aula. Las optativas finalmente (*Informática aplicada a la investigación educativa* y *Resolución de problemas a partir de la investigación educativa*) se caracterizan por utilizar metodologías participativas y aplicativas a partir de casos reales y concretos con tareas individuales o por parejas.

Son las actividades de carácter aplicado y grupal las que desde la visión del alumnado han contribuido más en el desarrollo de sus competencias de formación metodológica: elaborar un proyecto de investigación (en la asignatura obligatoria de primer curso), diseñar y aplicar un instrumento de recogida de información e interpretar resultados (en las asignaturas de segundo curso) y simular una investigación (tercer curso).

La tabla 7 resume la relación de las actividades de aprendizaje identificadas de carácter más global en función de su relación con las competencias profesionales del título. En la última columna se incluye una propuesta de acción en función de la valoración que han hecho los estudiantes de las mismas.

Tabla 7: Actividades de aprendizaje básicas en función de las competencias profesionales y la propuesta de plan de acción.

Actividades de aprendizaje	Competencias profesionales de carácter metodológico del grado de Pedagogía		
	C1- Conocimiento y aplicación de las herramientas	C2- Habilidad en la recogida e interpretación	C3- Realización de estudios prospectivos, evaluativos
Explicación del tema por parte del profesorado	Todas las asignaturas con un peso mayor en las obligatorias		
Ejercicios en pequeño grupo	Todas las asignaturas		
Exposición en pequeños grupos	Todas las asignaturas con mayor peso en las optativas		
Lectura de artículos	Todas las asignaturas	-	-
Búsqueda bibliográfica	1er curso TPIE (oblig.) 2º - 3er curso RPIE (optativa)	-	2º - 3er curso RPIE (optativa)
Diseño de una investigación	1er curso TPIE (oblig.)	-	-
Conferencia de expertos	En las asignaturas obligatorias. Actividad de gran grupo		
Diseño y aplicación de un instrumento	-	2º curso EAE (oblig.) IERI (oblig.) 2º - 3er curso IAIE (optativa)	2º - 3er curso IAIE (optativa)

Competencias profesionales de carácter metodológico del grado de Pedagogía			
Actividades de aprendizaje	C1- Conocimiento y aplicación de las herramientas	C2- Habilidad en la recogida e interpretación	C3- Realización de estudios prospectivos, evaluativos
<i>Simulación de investigaciones</i>	-	-	2º - 3er curso IAIE (optativa)
<i>Ejercicios de preparación de exámenes</i>	Las asignaturas obligatorias		-
	Lectura: TPIE. Teoría y práctica de la investigación educativa; EAE: Estadística aplicada a la educación; IERI: Instrumentos y estrategias de recogida de información; IAIE: Informática aplicada a la investigación educativa; RPIE: Resolución de problemas mediante la investigación educativa		

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La implantación de los nuevos títulos de grado en el marco del proceso de Bolonia ha supuesto un cambio en nuestra forma de concebir la docencia universitaria. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en las aulas y fuera de ellas y centra su atención en desarrollar capacidades amplias. Hoy nos parece fundamental el desplazamiento del énfasis del “qué” se aprende hacia el “cómo” se aprende y en este sentido el papel del docente como el elemento que elige, planifica y ofrece una abanico de actividades de aprendizaje a fin de que el estudiante efectivamente pueda seguir un itinerario de acciones que lo conduzca finalmente a la adquisición de recursos personales y al desarrollo de sus propias competencias.

En un sentido muy distinto a la concepción tradicional, “está el docente como un actor decisivo, el eje de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje” (Badilla *et al.*, 2004, p. 6), pues es él quien deberá facilitar las condiciones para que sea posible en los estudiantes, despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente. “La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy.” (Jacques Delors, 1996, p. 161)

Los resultados obtenidos en este estudio han constatado una total congruencia entre las competencias específicas del título, los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y las actividades de aprendizaje que se desarrollan y se planifican en el marco de los equipos docentes. Los planteamientos docentes incluyen actividades de aprendizaje que van desde la adquisición de conocimientos básicos a específicos, de actividades sencillas a actividades complejas, de tareas inmediatas a tareas a largo plazo. Los instrumentos de recogida de información utilizados en la investigación han permitido identificar y detallar el conjunto de actividades de aprendizaje propuestas y recoger la opinión del alumnado en cuanto a su utilidad y agrado, en las cinco asignaturas metodológicas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

La triangulación de la información resultante constata la secuencia y el nivel de complejidad requerido en las diversas actividades de aprendizaje de las distintas asignaturas del plan de estudio, identificar, desde la perspectiva y visión del alumnado, las actividades de

aprendizaje que han ayudado a consolidar mejor las competencias profesionales de investigación educativa definidas en el título. Los resultados refuerzan la idea de consistencia de la formación en investigación educativa desde una visión de superación de la fragmentación de la formación por asignaturas (Reguant et al, 2013). La complementariedad de los enfoques de aprendizaje, la graduación en la dificultad de las actividades de aprendizaje y el protagonismo de la individualidad frente al grupo.

Tras el análisis se ha dibujado un mapa de actividades de aprendizaje comunes y propias de la formación metodológica en la formación del futuro pedagogo/a y se ha reflexionado en el diseño de un plan de acción y de mejora a nivel inter/intra equipos docentes (modificando o eliminando actividades de aprendizaje poco significativas en la formación metodológica y reforzar aquellas que efectivamente se identifican como útiles en la adquisición de las competencias) que supondrán, sin duda, una mejora en la planificación didáctica de las asignaturas implicadas y consecuentemente, en la formación del futuro pedagogo/a.

Finalmente, destacar que el volumen de créditos, profesorado y alumnado matriculado supone una dificultad añadida a la hora de responsabilizarse por parte de cada asignatura, en el establecimiento de la secuencia y mayor complejidad de las actividades de aprendizaje que el alumnado tiene que realizar para lograr aquellas competencias de carácter metodológico. Pensamos que estudios como el presentado pueden encaminarse también a la mejora en la coordinación entre equipos docentes para materializar una mayor coherencia en la secuenciación de las actividades que se proponen al estudiante.

REFERENCIAS

- Ahumada, M. (2011). Ponencia presentada en el Workshop Internacional *Aprendizajes Basados en Competencias*. Realizado en la Universidad Técnico Federico Santa María Valparaíso. Chile.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Badilla, L.; Pinilla, A.; Wattíez, F.; Quiñónez, C. y Gamarra, M. (2004). *Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*. Disponible en: <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Grupo Santillana.
- Hernandez Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancias*, Año III, N° 8.

- Gairín, J. (coord.) Armengol, C.; Gisbert, M.; García, M.J.; Rodríguez, D. y Cela, J.M. (2009). Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials. Barcelona: AQU. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_28508177_1.pdf.
- González, J. y Wanegaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: University of Deusto and University of Groningen
- Imbernón, F. y Medina J.L. (2005). Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat. Quaderns de Docència Universitària, 4. Barcelona: ICE-UB.
- Mora, J.G. (2004). Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement. Coneixement i Societat: *Revista d'Universitats, Recerca i societat de la Informació*, nº 6, 74-93.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 52/4, 1-13.
- Reguant, M. (2010). Un espacio virtual de formación e intercambio, Calidad y mejora de la Educación Superior. En Díaz, R. (Coord) VIII Reunión Nacional de Currículo y en el II Congreso Internacional de Calidad e Innovación de la Educación Superior. Caracas: UCV.
- Reguant, M. (Coord.) Torrado, M.; Rubio, M.J.; Sabariego, M.; Vilà, R. y Reguant, M. (2013). Experiencias para el desarrollo de competencias transversales y metodológicas de la Universidad de Barcelona. En Mercedes Reguant (coord.) *Symposium La transversalidad de las competencias: un esfuerzo de coordinación institucional desde distintas miradas*. AIDIPE 2013, Alicante 4 y6 de septiembre 2013, XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunicaciones globales, plurales y diversas.
- Salaburu, P.; Haug, G. y Mora, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Tobón, S (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Universitat de Barcelona (2008) Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona. Aprobado por la Comisión Académica del Consejo de Gobierno del 30 de abril 2008. Disponible en el depósito digital de la UB.
- Wenger, M. y Ferguson, C. (2006). A Learning Ecology Model for Blended Learning Capabilities from Sun Microsystems. En C. Bonk y C. Graham (Eds) *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives Local Designs* (pp. 76-91). San Francisco: Pfeiffer.

Mercedes Torrado Fonseca. Licenciada en Pedagogía y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UB. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y

Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Ha sido Coordinadora del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) del Campus Mundet de la UB, Coordinadora de Evaluación de la Oferta Propia de toda la Universidad, Secretaria Académica y Directora del Departamento MIDE. Asimismo ha estado implicada en procesos de evaluación externa con diversas Agencias de Evaluación (AQU-ANECA). Es miembro del Equipo de Investigación TRALS (Transiciones Académicas y Laborales-UB). Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con temáticas del ámbito de la educación superior (persistencia universitaria, inserción laboral, tutoría universitaria, competencias profesionales, etc.). Ha realizado asesoramientos a universidades nacionales e internacionales. Su docencia, en grados y másters, están relacionadas, fundamentalmente, con la metodología de investigación, evaluación, técnicas de recogida de información y análisis de datos cuantitativos (básicos y avanzados). Desde el curso 2013 es Coordinadora del Grupo de Innovación MideMe (GID-UB - innovar en signatures metodológicas).

Mercedes Reguant Alvarez. Doctora en Pedagogía UB, Especialista en Gerencia Educativa UPEL, Licenciada en Educación UCV. Más de 30 años de experiencia impartiendo clases en distintos niveles del sistema educativo y formación continua. Gestión/apoyo docente en distintas instituciones: Jefe de Evaluación/Liceo Los Álamos, Jefe de Tecnología Educativa/IUTAJS, Encargada del componente docente/IUTIN/UDO/IUTAJS Supervisora de Evaluación y Representante de Programa CIED/PDVSA. Actualmente profesora asociada de la UB y tutora de la UNED en asignaturas del área metodológica. Publicaciones: 15 comunicaciones en Congresos Internacionales, destacando: Diaz, R. (Coord) Reguant, M., Guzmán, W., & Harvey, I. (2012). La realidad virtual y la diversidad de escenarios educativos. In *XV Congreso Internacional EDUTEC 2012: Canarias en tres continentes digitales* (pp.109–134). Las Palmas: EDUTEC. http://www.congresos.ulpgc.es/edutec2012/images/Contribuciones_turno_de_mañana.pdf

Cinco capítulos de libro, destacando: Reguant, M. (Coord) Torrado, M., Rubio, M., Sabariego, M., Arraiz, A., Diaz, R. (2014). La transversalidad de las competencias: un esfuerzo de coordinación institucional desde distintas miradas. In M. Cardona & E. Chiner (Eds.) *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 323–354) Madrid: EOS

Cinco artículos de revistas, destacando: Roca, J.; Reguant, M.; Canet, O. (2014) ABP, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado en enfermería. *CIDUI's Journal*. 2 pp.1-14 <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/803/773>

Maria Jose Rubio Hurtado. Doctora y licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Imparte docencia en Masters, Postgrados y Licenciaturas en temáticas relacionadas con la investigación educativa, la investigación aplicada al aprendizaje en entornos virtuales y la escritura académica. Investigadora del grupo de investigación GREAV (Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales), participa en estudios de género y TIC, en estudios relacionados con los nuevos entornos digitales aplicados a la educación superior y la innovación docente. Tiene 60 publicaciones y 70 comunicaciones en congresos relacionados principalmente con estas temáticas. Es coautora de los libros:

Investigant les violències de gènere 2.0 (Coord. Donoso, T.) (2014)

Estadística aplicada a l'Educació (Coord. Torrado, M.) (2014).

El uso de los portafolios electrónicos para mejorar la evaluación por competencias (Coord. Rodríguez Illera, J.L.) (2009)

Entre los artículos de revistas recientes destacan:

Visiones de los estudiantes de la docencia universitaria mediada por TIC (2014), *Pixel-Bit*, junto con Escofet, A.

Portafolios digitales para el desarrollo de competencias transversales (2013), *Digital Education Review*, junto con Galván, C.

Ruth Vilà Baños. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora desde el Año 1999 en la misma institución en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, impartiendo docencia en Másteres, Postgrados y Licenciaturas, principalmente en áreas de Métodos de Investigación e interculturalidad. Sus áreas de docencia han sido preferentemente en investigación, y ciudadanía y democracia. Desde el Año 1998 es miembro del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). Ha participado en investigaciones sobre temáticas como la educación para la ciudadanía. Ha sido miembro del Consejo de Redacción de la Revista de Investigación Educativa. Desde el año 2000 hasta la actualidad es asesora metodológica en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona.

Academia: <https://barcelona.academia.edu/RuthVil%C3%A0Ba%C3%B1os>

Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Vila

Web: https://webgrec.ub.edu/webpages/personal/ang/000713_ruth_vila.ub.edu.html

Vanessa Berlanga Silvente. Doctora en Educación y Sociedad, línea de recerca en “Psicopedagogía” UB, licenciada en Estadística. Profesora asociada del departamento MIDE de la UB. Imparte docencia de asignaturas metodológicas y de Estadística y Econometría en la UB, UAO y UNED. Miembro del Grupo de investigación TRALS y de la Asociación de Economía de la Educación y de AIDIPE. Sus líneas de investigación son las transiciones académicas y el análisis de los factores económicos en la persistencia. Destacan las publicaciones:

Berlanga, V., Figuera P. y Pons, E. (2015). Análisis del proceso de transición a la Universidad de los estudiantes becados: el caso de Cataluña. En T. Raitz y P. Figuera (Orgs.), *Transições dos estudantes: reflexões iberoamericanas* (pp. 29-44). Curitiba, Brasil: CRV.

Berlanga, V., Figuera, P. y Pons, E. (2013). Incidencia de la beca salario: impacto, perfil y rendimiento de los estudiantes. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(2).

Berlanga, V.; Figueras, P. y Pons, E. (2012). La realidad de la beca salario en España: impacto y perfil de los estudiantes. Libro de actas de las XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. *Investigaciones de Economía de la Educación*, Volumen 7, pp. 851 - 866. (Portugal): AEDE, 2012. ISBN 978-84-695-6654-1.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
Vicerrectorado Académico
 Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico



El Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH) es un organismo adscrito a la Universidad Central de Venezuela (UCV), fundado el 28 de junio de 1958 por la Comisión universitaria, presidida para ese año por el Rector Dr. Francisco De Venanzi, fundador de esta insigne institución.

Con más de 50 años de labor ininterrumpida, el CDCH ha respondido a las necesidades de nuestra nación, formando recursos humanos a nivel de posgrado, apoyando los proyectos de investigación que han permitido la generación de nuevos conocimientos y métodos, así como su aplicación y divulgación con impacto y pertinencia para la universidad y el país, convirtiéndose en un punto de referencia de la excelencia existente en esta casa de estudios.

Financiamiento para Proyectos

Financiamiento para Formación de Recursos Humanos

Financiamiento para Publicaciones



¿Qué es Saber UCV?

Saber UCV es el repositorio institucional de la Universidad Central de Venezuela, que ha sido creado para permitir el acceso libre a la producción intelectual, materiales y recursos académicos elaborados en las áreas de docencia, investigación y difusión de la UCV.

Saber UCV se establece como un servicio en línea para administrar, difundir y preservar documentos digitales generados por sus miembros. Las colecciones que integran el repositorio corresponden al material desarrollado en las distintas actividades propias del quehacer universitario.

Contáctenos

gerencia@cdch-ucv.net
 publicaciones@cdch-ucv.net
 saber@cdch-ucv.net
 investigacion@cdch-ucv.net
 dada@cdch-ucv.net

- ☞ **Consulta de manera gratuita y a texto completo**
- ☞ **Incrementa la visibilidad de tu producción intelectual**

Libros - Revistas - Tesis - Artículos
 Guías de estudio - Presentaciones



Saber UCV
<http://saber.ucv.ve>

Repositorio Institucional de la Universidad Central de Venezuela

saberUCV
 saberucv
 saber.ucv
 @saberucv
 saberucv
 saber@ucv.ve
Ventana al conocimiento



LOS MAESTROS *y la Tartamudez*

Pedro R. Rodríguez C. (Editor)

Ediciones de la Asociación
Iberoamericana de la Tartamudez

PUBLICACIÓN DIGITAL DISPONIBLE EN:

http://ttmib.org/libro_maestros.html

Títulos Experto y Cursos de extensión

Curso 2015-16

Títulos de experto: 2 posibilidades a las que se opta a través de cursar los 3 módulos de cada especialidad.

Cursos de extensión universitaria: Cada uno de los 6 módulos que componen la oferta pueden cursarse de modo independiente, respondiendo a necesidades puntuales y específicas.

EXPERTO EN TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO EDUCATIVO
15 créditos

EXPERTO EN ANÁLISIS DE INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO EDUCATIVO
15 créditos

1. Técnicas de Encuesta:

- Cuestionario / Escalas
- Entrevista estructurada/ individual

Curso Extensión, Módulo básico 5 créditos

4. Técnicas Básicas de Análisis de Información:

- Estadística descriptiva
- Programas informáticos: SPSS / R-project / Excel
- Análisis de contenido

Curso Extensión, Módulo básico 5 créditos

2. Técnicas de Observación y Entrevistas:

- Observación
- Entrevistas semiestructuradas y en profundidad

Curso Extensión, Módulo Complementario 5 créditos

5. Técnicas Avanzadas de Análisis Cualitativo de Información:

- Lexicometría con el DTM-Vic
- Tratamiento de datos cualitativos con CAQDAS

Curso Extensión, Módulo Complementario 5 créditos

3. Técnicas Grupales de Recogida de Información:

- Focus grup / Grupo de discusión
- Técnicas Delphi
- Sociometría y Análisis de redes

Curso Extensión, Módulo Complementario 5 créditos

6. Técnicas Avanzadas de Análisis Cuantitativo de Información:

- Estadística inferencial y multivariante
- Pruebas multivariantes descriptivas y explicativas
- Análisis de redes sociales (ARS)

Curso Extensión, Módulo Complementario 5 créditos

- Inscripción: 1/07 a 15/09/ 2015
- Admisión: 01 al 17/09/2015

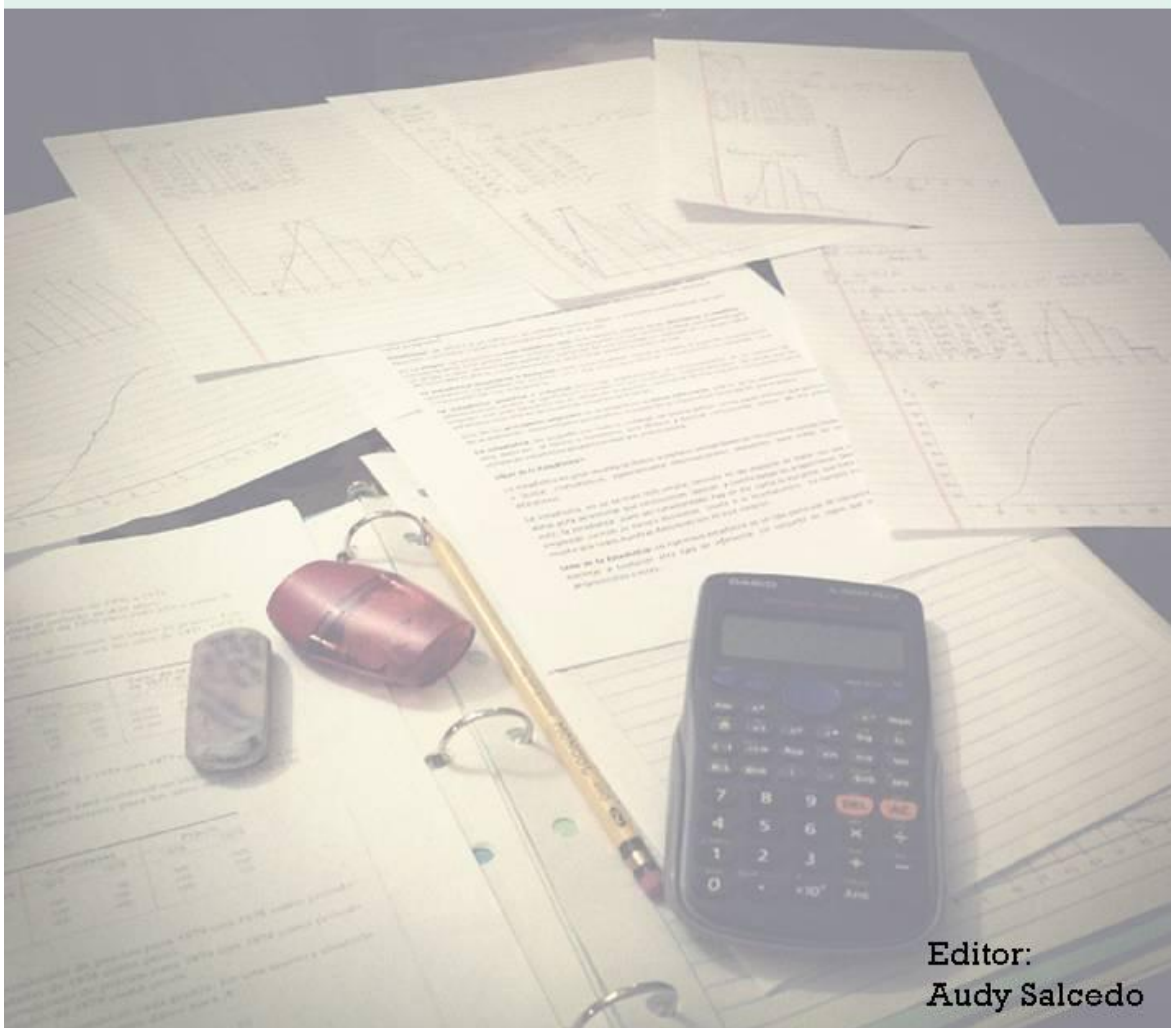
- Formalización de matrícula: 17 a 26 de Septiembre 2015
- Inicio de Títulos expertos 1 de Octubre de 2015

<http://www.ub.edu/postgrado.investigacion.MIDE/>

Más información:
postgrado.metodos.investigacion@ub.edu

Organiza: Grupo de Innovación Docente: MideMe
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación

Educación Estadística en América Latina: Tendencias y Perspectivas



Editor:
Audy Salcedo

CARACAS - 2013



PUBLICACIÓN DIGITAL DISPONIBLE EN:

<http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/4666>

Estadística en la Investigación:

Competencia Transversal en la Formación Universitaria



Editor:
Audy Salcedo

CARACAS - 2013



PUBLICACIÓN DIGITAL DISPONIBLE EN:

<http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/4646>