

TIEMPOS DE CONVERGENCIA: LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Mónica Vallejo Ruiz
Universidad de Murcia
monicavr@um.es

M^a Paz García Sanz
Universidad de Murcia
maripaz@um.es

Amaro Egea Caparrós
Universidad de Murcia
damaro@um.es

Resumen

En el contexto de la Convergencia Europea se están diseñando y estableciendo directrices para armonizar los sistemas de Educación Superior en los diferentes países de la Unión Europea y procurar que éstos sean más transparentes.

En este trabajo presentamos el proyecto de Innovación Docente desarrollado en el primer curso de la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia (curso piloto), el cual ha sido financiado por el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea de esta universidad.

El objetivo fundamental es mostrar una visión panorámica del alumnado de primero de Pedagogía (grupo-piloto) en torno al diseño y planificación de las asignaturas anuales y las impartidas durante el primer cuatrimestre del curso 2007-2008.

Adicionalmente, completamos este análisis con la visión de los propios docentes, en relación a los cambios paradigmáticos que ha conllevado este proceso de adaptación de sus materias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), particularmente en el diseño y desarrollo de las guías docentes. Entendiendo que la guía docente constituye una explicitación de toda la planificación de una materia para ser comprendida por el estudiante; en ella, se deberá incluir y detallar todos los aprendizajes que se esperan logren los alumnos/as y los procedimientos y medios que se consideran adecuados para alcanzarlos. En este sentido, la calidad de una guía docente estará condicionada a la utilidad que los alumnos/as encuentren en ellas para planificar y llevar a cabo el trabajo autónomo o grupal, que tienen que realizar para adquirir las competencias vinculadas a la superación de la materia (De Miguel, 2005).

Introducción

El ambicioso proyecto de EEES conlleva el desarrollo de diversos cambios relativos a la organización de las enseñanzas, adoptando un sistema de titulaciones comprensibles y comparables entre los países miembros; un nuevo sistema de cómputo de la actividad académica, con los créditos ECTS (*European Credits Transfer System*) y un cambio de paradigma metodológico (véase De Miguel, 2005).

Algunos autores hablan de tres grandes exigencias de cambio: centrar la docencia en el aprendizaje de los alumnos; la necesidad de definir los perfiles profesionales de cada una de las titulaciones universitarias y el desarrollo de la función formativa de la universidad y la necesidad de impulsar las tutorías personalizadas (De la Calle, 2004).

Así, centrandó este trabajo en esa primera exigencia de cambio, estamos de acuerdo con De Miguel cuando establece que frente al paradigma tradicional centrado en la tarea del profesor, el proceso de convergencia promueve que el aprendizaje eficaz se

produce cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su propio trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva diferente a la actual, ya que el centro de la actividad se traslada del profesor al estudiante. En este sentido, la educación centrada en el estudiante requiere cambios organizativos en el diseño de las asignaturas y en la planificación del aula, en el desarrollo de actividades, en la organización de los estudiantes, en los sistemas de evaluación, en el desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza, en las estrategias metodológicas y las relaciones entre docentes y discentes. Sobre estos y otros cambios, la bibliografía existente es bastante prolífera; destacando las aportaciones de Biggs (2005) sobre la calidad del aprendizaje universitario, de Escudero, Vallejo y Botías (2008) analizando las disyuntivas generadas en torno al concepto de competencias, de De Miguel (2006) en el que se ofrece una diversidad de metodologías de enseñanza y aprendizaje muy detallada, de Yorke (2003), en el que se ofrece una serie de propuestas en torno a la evaluación formativa o de Klenowski (2005), Shulman (1999) y Glasgow (1997), que describen las potencialidades del portafolio con una herramienta de gran utilidad para la evaluación de los alumnos/as.

Estas concepciones han sido la cimentación de este proyecto de Innovación Docente desarrollado en el curso piloto de la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia. El trabajo que aquí presentamos muestra la visión del alumnado en torno al diseño y planificación de las asignaturas anuales y las impartidas durante el primer cuatrimestre del curso 2007-2008. Concretamente las asignaturas anuales han sido Sociología de la Educación y Didáctica General y, las asignaturas cuatrimestrales, Bases orgánicas y funcionales de la Educación, Historia de la Educación y Teoría de la Educación.

Adicionalmente, completamos este análisis con la visión de los propios docentes, en relación a los cambios paradigmáticos que ha conllevado este proceso de adaptación de sus materias al EEES, particularmente en el diseño y desarrollo de las guías docentes. Entendiendo que la guía docente constituye una explicitación de toda la planificación de una materia para ser comprendida por el estudiante; en ella, se deberá incluir y detallar todos los aprendizajes que se esperan logren los alumnos/as y los procedimientos y medios que se consideran adecuados para alcanzarlos. En este sentido, la calidad de una guía docente estará condicionada a la utilidad que los alumnos/as encuentren en ellas para planificar y llevar a cabo el trabajo autónomo o grupal, que tienen que realizar para adquirir las competencias vinculadas a la superación de la materia (De Miguel, 2006).

Objetivo general del estudio

El objetivo general de este trabajo ha sido dar a conocer la opinión de los estudiantes en torno a la experiencia piloto de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia; realizando una valoración sobre aspectos, tales como: Contenidos, metodología, actividades, formación del docente, participación y relaciones (profesor-alumno y alumno-alumno), relación entre las asignaturas, orientación, supervisión y tutorías y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

Los objetivos específicos, planteados a partir de este objetivo general, fueron:

- Determinar las ventajas e inconvenientes respecto a la planificación de las guías docentes, y presentar las propuestas de mejora en la elaboración y diseño de tales guías por parte de los docentes.

- Comprobar el grado de utilidad, coherencia y viabilidad de las guías docentes desde la perspectiva del profesorado.
- Conocer el porcentaje de dedicación del alumno atendiendo a esta clasificación: horas presenciales teóricas, prácticas, de tutoría y no presenciales.
- Indicar el tipo de metodología utilizada por el profesorado, así como las actividades no presenciales realizadas por los estudiantes y por los docentes.
- Y analizar las potencialidades y limitaciones de la innovación educativa emprendida.

Método

Muestra e instrumentos

La población objeto de estudio ha sido 40 alumnas, pues la mayoría son chicas- dos únicos alumnos- del primer curso de Pedagogía (curso piloto) de la Universidad de Murcia, de los 57 alumnos matriculados. Ninguno de los estudiantes de este curso es repetidor.

Con respecto a los profesores, en el proyecto han participado 8 docentes -dos catedráticos de universidad, tres titulares de universidad, una titular de escuela universitaria interina y un asociado de tipo III. Así, los docentes constituyen un grupo heterogéneo con respecto al status profesional, sexo, edad o razón de pertenencia a esta experiencia, tal y como veremos más adelante. De los 8 docentes participantes, sólo 5 de ellos han impartido clase durante el primer cuatrimestre y han sido 4 los que han respondido al cuestionario.

Como instrumentos de recogida de datos se han utilizado dos tipos de cuestionarios que han sido cumplimentados tanto por los alumnos como por los profesores. El cuestionario dirigido al alumnado estaba constituido por 11 ítems- 9 cerrados tipo escala likert de cuatro grados, con la posibilidad de incluir observaciones y dos ítems abiertos. Y el cuestionario dirigido a los profesores, con una estructura similar, lo constituían 15 ítems- 5 abiertos y 10 cerrados, escala likert de cuatro grados.

Análisis de los datos

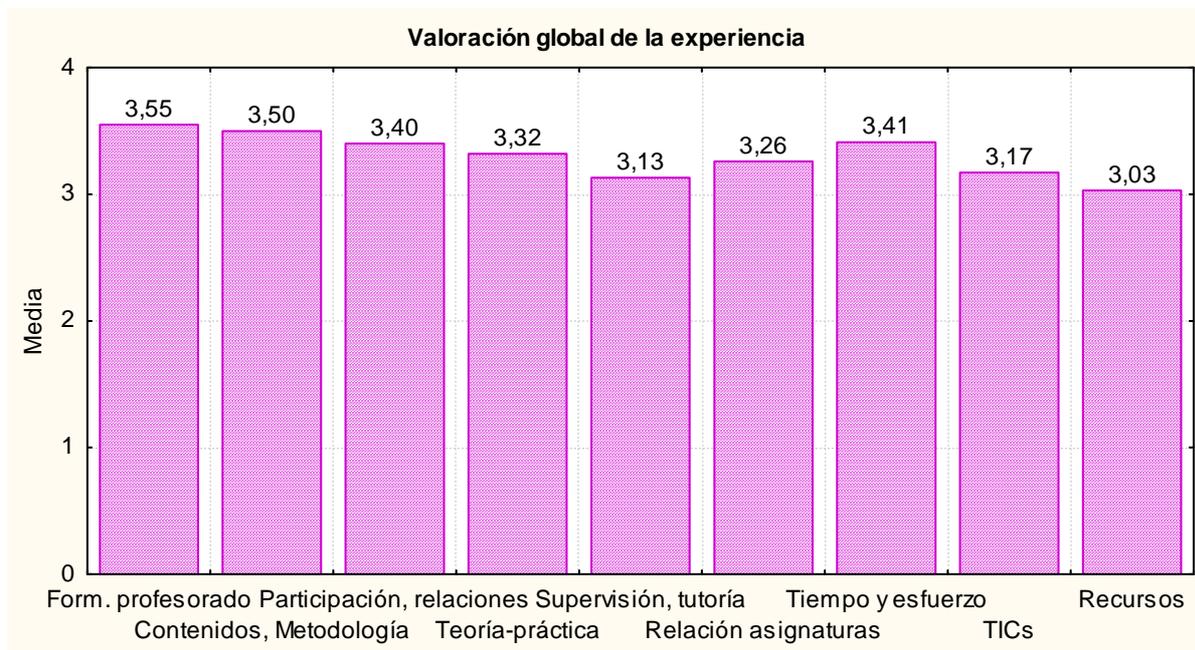
Para el tratamiento de los datos cuantitativos obtenidos, tras la aplicación de sendos cuestionarios, se ha utilizado el paquete estadístico *Statística*, versión 6.1; y la información de los datos cualitativos ha sido analizada mediante cuatro pasos: reducción, descripción, comparación e interpretación (véase García Sanz, 2003).

1. Valoración global del alumnado.

En esta primera variable presentamos la valoración general otorgada por los alumnos a la experiencia piloto, tomando como referencia las asignaturas desarrolladas en el primer cuatrimestre. Los aspectos aquí valorados han sido muy diversos, cuales son: Contenidos, metodología, actividades, formación del docente, relación entre las asignaturas, orientación, supervisión y tutorías y uso de las TICs, entre otros.

Como se observa en la figura 1, los estudiantes valoran muy positivamente cada uno de los criterios seleccionados (recordemos que la escala era de 4 grados). Obteniendo todas las categorías evaluadas una puntuación superior a 3. La mayor puntuación ha sido la formación científica y pedagógica del profesorado, y en segundo lugar, los contenidos, metodología y actividades planteadas por los docentes, a lo largo de este primer cuatrimestre.

Figura 1. Valoración general del curso piloto de primero de Pedagogía.



Tras ellas aparecen categorías de tiempo y esfuerzo, que el docente ha valorado para la realización de las diferentes tareas, la participación y fomento de las relaciones entre profesor y alumno y alumno-alumno, relación teoría-práctica, el uso de las TICs, orientación y supervisión en las sesiones de tutoría y la interrelación de los aprendizajes entre las asignaturas. La categoría peor valorada (aunque con una puntuación superior a 3) ha sido la adecuación de los recursos, espacios y mobiliario. La posible justificación de este valor puede ser debida a los problemas existentes en dotación informática en el aula base de este curso.

2. Valoración de cada una de las asignaturas.

Desde una perspectiva individual, el análisis cuantitativo y cualitativo de cada una de las asignaturas impartidas en el primer cuatrimestre pone de manifiesto algunas diferencias entre las mismas. A continuación presentamos cada una de las asignaturas, por orden decreciente de valoración.

La asignatura de Bases orgánicas y funcionales de la Educación obtenido una media de 3.65, teniendo como referencia las mismas categorías que las analizadas anteriormente. Los aspectos más valorados han sido la utilización de las TICs, la orientación y supervisión en las sesiones de tutoría y la formación del profesor. Cualitativamente los alumnos complementan esta información aportando aspectos positivos como: la alta implicación del profesor, la utilidad del empleo de una página web a través de la plataforma SUMA (utilizada por la Universidad de Murcia), las buenas relaciones entre el docente y el alumnado o la ayuda que aportan las prácticas en la relación con la teoría. Como aspectos negativos destacan la asistencia obligatoria y la complejidad de la materia.

La siguiente asignatura mejor valorada ha sido la de Teoría de la Educación, con una puntuación de 3,57. Según la opinión de los alumnos, los ítems con mejores puntuaciones han sido los que se refieren a la orientación y supervisión de los aprendizajes, la relación de la asignatura con otras y la utilización de las TICs. Entre los aspectos positivos que se extraen tras el análisis cualitativo de los datos, destacar la estrecha relación entre teoría y práctica y la alta formación científico-pedagógica del docente. Como aspectos positivos se señalan la extensión excesiva de las clases, la poca relación de la asignatura con el mundo laboral y se insiste en la inadecuación del mobiliario para la realización de las prácticas en grupo.

La asignatura de Didáctica General, es la tercera mejor valorada con una puntuación de 3,43. Los ítems mejor valorados han sido los que se refieren a la orientación de contenidos, metodología y actividades para el desarrollo de las competencias, la formación científico-pedagógica de la profesora, la relación entre teoría y práctica y la suficiencia de tiempo para la realización de las tareas, así como el esfuerzo exigido. El análisis cualitativo aporta como datos positivos la realización de mapas conceptuales, las explicaciones de la profesora para la mejor comprensión de los contenidos, las buenas relaciones con la docente y la participación del alumnado. Como aspectos negativos, se destacan: la asistencia obligatoria y el excesivo trabajo y escasez de prácticas y tutorías y el mobiliario.

La puntuación obtenida por Sociología de la Educación ha sido de 3,08. Con respecto a esta asignatura, los ítems más valorados han sido los que se refieren a orientación de contenidos, metodología y actividades para el desarrollo de las competencias, la relación entre teoría y práctica y la formación del docente. Del análisis cualitativo se deduce que, para algunos alumnos la asignatura es fácil de asimilar, mientras que otros están encontrando dificultades para estudiar la materia.

La asignatura menos valorada, aunque con una puntuación de casi 3 (2,91), ha sido la de Historia de la Educación. Los aspectos más valorados son la relación entre créditos de la asignatura y tiempo y esfuerzo requerido y la formación de la profesora. El análisis cualitativo muestra como aspectos positivos el fomento de la asignatura por el desarrollo de la competencia de la comunicación oral en público, la buena relación entre la profesora y los alumnos y la ayuda que ésta proporciona para adquirir los aprendizajes. Los estudiantes señalan como aspectos negativos la ausencia de tutorías, la falta de tiempo para desarrollar el temario y la asistencia obligatoria.

3. Participación docente

En esta variable hemos analizado los diferentes motivos que llevaron a los docentes a participar en esta experiencia de innovación educativa desarrollada en la Licenciatura de Pedagogía. En este sentido, los motivos que impulsaron la colaboración con esta experiencia son muy variados: desde un gran interés por aplicar los cambios que se proponen desde el EEES y preocupación por encontrar soluciones que ayuden a mejorar la asimilación de los aprendizajes de los alumnos hasta mejorar de la calidad de la enseñanza universitaria, pasando por la designación del profesor por parte del departamento, debido a su experiencia y especialización en la asignatura.

Esta amplia casuística irradia sus influencias tanto en los hallazgos relativos a la percepción de los alumnos con respecto a las asignaturas valoradas, como en los resultados del diseño y elaboración de la guía docente (hallazgos presentados a continuación).

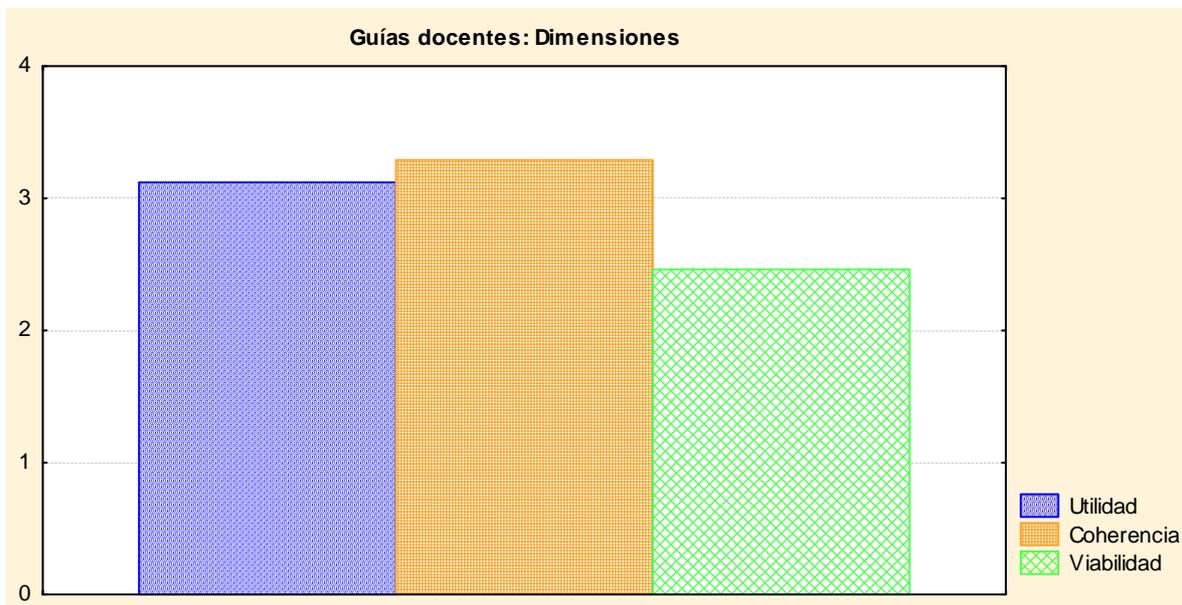
4. Guías docentes: Ventajas e inconvenientes.

Tras la elaboración y desarrollo de las guías docentes diseñadas específicamente para esta experiencia, los profesores las evaluaron en torno a tres criterios: utilidad, viabilidad y coherencia.

De estos tres criterios, el mejor valorado fue la coherencia en el diseño de la guía docente, seguido de la utilidad y la viabilidad. Este hallazgo no lleva a inferir que las guías docentes requieren de ciertas modificaciones, con un sentido más pragmático y ajustado en el tiempo.

Dentro de la dimensión de utilidad, el ítem más valorado fue el de “suficiencia y relevancia de la información aportada por la guía”, con una valoración media de 3.75; y los menos valorados fueron “adaptación de la guía docente a la formación inicial del alumnado” y la incorporación de una participación activa del alumnado” ($\bar{X} = 2.75$). Respecto a la dimensión de coherencia, los ítems más valorados se refieren a “Orientación, contenidos y metodología en relación con las competencias” y “Relación de las competencias de la asignatura con las de la titulación”. La tercera dimensión, viabilidad, ha sido la peor valorada. El ítems más valorado ha sido “Equilibrio entre los créditos de la asignatura y el nivel de esfuerzo que debe hacer el alumno para superarla” y el peor valorado ha sido el de “Suficiencia y adecuación de recursos e infraestructura disponible”. Siendo éste un resultado concordante con los resultados obtenidos del cuestionario de los alumnos.

Figura 2. Dimensiones evaluadas en las guías docentes.



Las primeras inferencias que podemos establecer, tras los resultados parciales obtenidos, es que las valoraciones han sido bastante positivas. Asimismo, también se ha puesto de manifiesto que, tanto docentes como discentes, han otorgado una valoración diferenciada en relación a los diferentes aspectos sobre los que se le ha preguntado. Es decir, los estudiantes han establecido diferencias claras entre las asignaturas que han

cursado durante el primer cuatrimestre; hallazgo que, a priori, parece estar relacionado con las perspectivas y motivaciones de los docentes que han impartido dichas materias.

Con respecto a las ventajas y dificultades encontradas por los docentes en la planificación de las guías docentes se han destacado las siguientes:

- Proporcionan información amplia y precisa a estudiantes y profesores.
- Permiten una experiencia previa en la elaboración de guías adaptadas al EEES.
- Han fomentado la coordinación y colaboración entre el profesorado.

Como limitaciones destacamos:

- Demasiada rigidez en la programación de las asignaturas.
- Se observan limitaciones temporales para la puesta en práctica de las guías.
- Es difícil adaptar los contenidos a las orientaciones de la guía.

Atendiendo a estas dificultades, los docentes plantean como propuesta de mejora para el diseño de las próximas guías:

- Considerar diferencialmente las material en función de su carga teórica y práctica.
- Mayor disposición temporal para la puesta en común entre los profesores.
- Mayor flexibilidad respecto a los elementos de la guía docente.
- Necesidad de la motivación para llevar a cabo este tipo de experiencias.
- Aumentar los créditos de algunas asignaturas, cuyo contenido es imposible impartir en el tiempo establecido.

5. Modalidad de clases

Se trata de conocer cuál es el porcentaje de horas dedicación del alumno en función de las distintas modalidades de clases establecidas: clases teóricas y prácticas, tutorías y no presenciales.

Uno de los primeros hallazgos obtenidos es que el porcentaje de horas no presenciales prácticamente dobla al de las presenciales; siendo estos de 64,5% frente al 35,5%, respectivamente.

En la tabla 1 se detalla el porcentaje de presencialidad en función de las modalidades de clase.

Tabla 1. Distribución de las horas presenciales

MODALIDAD	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍPICA
<i>Teóricas</i>	60%	75%	67%	6,16
<i>Prácticas</i>	19%	30%	24%	4,54
<i>Tutorías</i>	6%	10%	9%	1,90

Como se constata, existe una alta variabilidad entre las diferentes modalidades. Este hallazgo manifiesta que la dedicación de los estudiantes es diferente según las características intrínsecas de cada una de las asignaturas impartidas durante este primer cuatrimestre.

6. Metodologías educativas

Uno de los objetivos de este estudio ha sido el conocer qué tipo de estrategias metodológicas se estaban implementando en esta experiencia piloto. En la tabla 2 se recogen las diferentes metodologías con sus respectivos porcentajes, según su utilización.

Tabla 2. Metodologías utilizadas en el curso piloto

METODOLOGÍAS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍPICA
<i>Clase magistral</i>	30%	70%	53,75%	17,97
<i>Aprendizaje cooperativo</i>	12%	20%	18%	4
<i>Estudio de casos</i>	0%	10%	3%	4,76
<i>A. basado en problemas</i>	10%	13%	10,75%	1,5
<i>A. basado en proyectos</i>	0%	10%	2,5%	5
<i>Seminarios</i>	0%	0%	0%	0
<i>Exposiciones</i>	0%	20%	9%	8,41
<i>Simulaciones</i>	0%	0%	0%	0
<i>Contrato de aprendizaje</i>	0%	0%	0%	0
<i>Otras metodologías</i>	0%	10%	3%	4,76

Uno de los primeros hallazgos a reseñar es la hegemonía de la clase magistral frente a otras metodologías menos “tradicionales” como pueden ser los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas o el trabajo cooperativo. Si bien es cierto que éstas últimas son cada vez más utilizadas frente a otras como los seminarios, las simulaciones o los contratos de aprendizaje. Este hallazgo es coincidente con las conclusiones finales obtenidas en el Seminario: “El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas” realizado en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, donde las clases teóricas son impartidas como clases magistrales; siendo ésta la metodología más empleada e incluso, en algunos casos, es la única metodología.

También es reseñable la alta dispersión existente entre las asignaturas, así como la variedad de estrategias metodológicas utilizadas.

En relación a las actividades realizadas por los alumnos en las horas no presenciales se observa, igualmente, una gran variedad (véase tabla 3).

Tabla 3. Actividades realizadas por los alumnos en las horas no presenciales

ACTIVIDADES	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍPICA
<i>Búsqueda de información</i>	2%	30%	18%	14,24
<i>Estudio autónomo</i>	0%	50%	26,5%	25,21
<i>Completar actividades</i>	0%	15%	6,25%	7,5
<i>Trabajos individuales</i>	10%	20%	13,75%	4,79
<i>Trabajos en grupo</i>	5%	50%	26,25%	18,87
<i>Tutorías on line</i>	0%	10%	2,5%	5
<i>Conferencias, congresos, etc.</i>	0%	0%	0%	0
<i>Autoevaluación</i>	0%	2%	0,5%	1
<i>Otras actividades</i>	0%	20%	5%	10

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes emplean un mayor porcentaje de tiempo (cuando no están en clase) en estudiar de forma autónoma y en la realización de trabajos en grupo. También invierten su tiempo en la búsqueda de información, en elaborar trabajos individuales y completar actividades, en tutorías *on line* y en actividades de autoevaluación.

Conclusiones

Teniendo como referente el objetivo general de este estudio, la principal conclusión es la valoración positiva que han hecho los estudiantes del curso piloto desarrollado durante el primer cuatrimestre en la Licenciatura de Pedagogía. Esta valoración implica una alta satisfacción con respecto a los contenidos aprendidos, la relación con los docentes, metodologías y la distribución entre el tiempo y esfuerzo, en otros tantos aspectos considerados.

Con respecto a los docentes participantes en esta experiencia, cabe señalar que a pesar de la heterogeneidad inicial ya comentada, hemos podido apreciar, a lo largo de la puesta en práctica de este proyecto, una buena voluntad y cambio de actitud por parte de la mayoría de los docentes. Haciéndose evidente que los procesos de cambio se filtran en nuestras convicciones y teorías didácticas de una manera lenta, pero con firmeza.

Uno de los cambios sobre los que se fundamenta el proceso de convergencia europea, y que representa la filosofía fluyente de éste y otros encuentros profesionales, sitúa como eje transversal de este proceso al estudiante y su aprendizaje; lo que quiere decir que nuestra tarea como docentes no es enseñar sino facilitar el aprendizaje. Esto significa un gran salto cuantitativo y cualitativo para muchos de nosotros; que demanda de una conciencia clara de la necesidad de nuevos paradigmas que guíen nuestra labor educativa.

En este sentido, consideramos que esta oportunidad de cambio, mejora y búsqueda de la calidad, debe ser aprovechada en el mayor grado posible, volcando en ella nuestra mayor predisposición. Pero, a la misma vez, este tipo de experiencias requieren de una fuerte apuesta -a todos los niveles- desde las instituciones universitarias, ahuyentando así ese halo de escepticismo que nos suele visitar ante la emergencia de un cambio educativo. Todo ello para que este cambio, tal y como relata Escudero (2006) se haga lo menos a ciegas posible.

Bibliografía

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

De la Calle, M^a J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 18 (3), 251-258.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.

- Escudero, J. M. (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Escudero, J. M., Vallejo, M. y Botía, F. (2008). El asesoramiento en Educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado* (En prensa).
- García Sanz, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: D.M.
- Glasgow, N. A. (1997). *New curriculum for new times: A guide to student-centered, problem-based learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 56-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. *Seminario "El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas"*. Recuperado 11 abril 2008, en:
http://www.net.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/Conclusiones_Seminario.pdf .
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4), 477-501.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- Importancia de la implicación de los docentes en el proceso de convergencia.
- Dificultades intrínsecas que conlleva este nuevo eje: perspectiva docente.
- Apoyo en la investigación para guiar los procesos de cambio e innovación.
- Inadecuación de recursos y formación específica en los procesos de cambio.