

# **Experto Universitario en Docencia Universitaria** **1a edición - Curso académico 2020-21**

## Trabajo de Fin de Titulación

Alumno: Miguel Mandujano Estrada <[mmanduja@ull.edu.es](mailto:mmanduja@ull.edu.es)>

Tutor: Roberto Souto Suárez <[rbsouto@ull.edu.es](mailto:rbsouto@ull.edu.es)>



## Resumen

El presente Trabajo de Fin de Titulación del Experto Universitario en Docencia Universitaria de la Universidad de La Laguna tiene como propósito llevar a cabo una síntesis personal de los contenidos y experiencias del título. El texto se desarrolla en dos grandes partes, la primera hilvana un Diario Formativo que combina la reflexión sobre el proceso de formación vivido con un portfolio que recopila los ejercicios y prácticas realizadas. En la segunda parte se realiza un análisis de fortalezas y debilidades que da pie a un proyecto de desarrollo profesional. Este último pone en relación dos grandes temas identificados como necesidades –el trabajo en equipo y la evaluación formativa– con tres ámbitos de mejora: las habilidades personales, las habilidades profesionales y las oportunidades de innovación y transferencia. El registro del trabajo es fundamentalmente reflexivo, si bien se procura fundamentar los razonamientos remitiendo a la literatura especializada, en un esfuerzo por concretar un trabajo que sirva al propio autor como referencia de los temas tratados en el futuro.

## Abstract

The purpose of this Final Project of the ULL's Specialist Qualification in University Teaching is to carry out a personal synthesis of the contents and experiences of the qualification. The text is developed in two large parts, the first weaves together a Formative Diary that combines reflection on the training process with a portfolio that compiles works and practices carried out. In the second part, an analysis of strengths and weaknesses is made to leads to a professional development project. The latter links two major issues identified as needs –teamwork and evaluation as assessment– with three areas for improvement: personal skills, professional skills and, opportunities for educational innovation and transfer. The record of the work is basically reflective, although it seeks to substantiate the reasoning by referring to the specialized literature to formulate a work that will serve the author himself as a reference for the topics discussed in the future.



### Datos personales y de contexto

El autor es Licenciado en Filosofía y Maestro en Filosofía de la Cultura por la Universidad Salesiana de la Ciudad de México y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de Morelia, México, respectivamente. Es Doctor en Ciudadanía y Derechos Humanos por la Universidad de Barcelona, donde ejerció también como Profesor Asociado.

En México, fue profesor de Filosofía y Lengua en Secundaria y Bachillerato, y profesor-tutor en el Departamento de Formación Filosófico Humanista de la Universidad Vasco de Quiroga, del que llegó a ser Jefe de Departamento. También ha sido colaborador de la Universidad Internacional de Valencia, universidad privada en línea.

Actualmente, es Profesor Ayudante Doctor del área de Filosofía Moral en la Universidad de La Laguna. Su investigación se centra en la fundamentación filosófica de una ética intercultural crítica con enfoque decolonial, la influencia y contribuciones del feminismo de color estadounidense a la Filosofía Política contemporánea y los efectos de una Epistemología Política sobre la justicia e injusticia epistémica. Se interesa también por el ámbito educativo y la enseñanza de la filosofía como filosofía aplicada. Desarrolla su docencia, principalmente, en la Sección de Filosofía de la Facultad de Humanidades. Durante sus dos años de trayectoria en la ULL ha mantenido docencia también en el Grado en Estudios Ingleses y en los másteres de Formación del Profesorado e Investigación en Filosofía.



## Contenido

1. Introducción	5
2. Diario formativo	7
2.1. Planificación, evaluación y mejora de los procesos educativos	7
2.1.1. La esfera institucional	8
2.1.2. La innovación y la gestión de la calidad	10
2.1.3. De la evaluación del aprendizaje a la evaluación como aprendizaje	12
2.2. La enseñanza centrada en el aprendizaje: métodos y técnicas	13
2.2.1. Intersección: entornos materiales y virtuales	13
2.2.2. Las estrategias docentes (y el Proyecto Trump)	15
2.2.3. La vinculación con la sociedad	17
2.3. Estrategias de apoyo al alumnado	19
2.3.1. El apoyo como método	20
2.3.2. La inclusión como método	21
2.4. Las intersecciones y el factor profesorado	22
2.4.1. Comunicación y motivación	24
2.4.2. Cuidado y autocuidado	26
3. Análisis de fortalezas y debilidades	28
4. Proyecto de desarrollo profesional	29
5. Conclusiones	33
6. Referencias bibliográficas	35
5.1. Legislación	37
5.2. Documentación universitaria	38
7. Relación de anexos y evidencias	39



## 1. Introducción

El aprendizaje reflexivo contribuye a que las personas tomemos conciencia de nuestras propias fortalezas y debilidades y a que aumente nuestro interés por el desarrollo de valores y virtudes personales y profesionales (Fullana et al., 2013). Este Trabajo de Fin de Titulación, un portfolio profesional que recoge el itinerario formativo del Experto Universitario en Docencia Universitaria de la Universidad de La Laguna, es sobre todo un texto basado en la *reflexio* –la vuelta atrás– como método para dejarse transformar por la experiencia.

Los cambios introducidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no son ajenos a la revaloración de los procesos reflexivos en la enseñanza-aprendizaje. Nuestra universidad ha sido sensible a estas modificaciones desde que estas comenzaron a darse y recientemente ha aprobado las Bases del Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna (MECA), producto de la reflexión sobre su propia experiencia en este rubro. Este trabajo, como la misma orientación del Experto, se enmarca también en este contexto de cambio de paradigmas que las instituciones educativas superiores y sus agentes seguimos recorriendo.

El trabajo consta de dos grandes partes divididas en tres apartados. La primera es un Diario Formativo que combina la reflexión sobre el proceso del Experto con la recopilación de los ejercicios y prácticas realizadas durante las asignaturas. Está dividido en cuatro subapartados con un criterio personal que se explicará al inicio de la siguiente sección:

- 1) Planificación, evaluación y mejora de los procesos educativos
- 2) La enseñanza centrada en el aprendizaje: métodos y técnicas
- 3) Estrategias de apoyo al alumnado
- 4) Las intersecciones y el factor profesorado.

Los diarios son por definición registros de lo pasado, pero adquieren un valor prospectivo cuando se acompañan de la voluntad de mejora. Precisamente, de acuerdo con la Memoria de Implantación del Título (2020), una de las bases del Experto es la profundización en la propia práctica docente. En esta línea, esta parte del TFT se propone ser más que una mera relación de actividades y emular la *praemeditatio* estoica: el examen sobre las acciones pasadas, aunque orientado al futuro, que estos filósofos hacían cada día como parte del «cuidado de sí» (Foucault, 1990, p. 50).

La segunda parte del trabajo abarca dos apartados generales: el análisis de fortalezas y debilidades que resulta del Diario y un Proyecto de Desarrollo Profesional que, aunque modesto, conducirá mi propio crecimiento en el futuro inmediato. El proyecto pone en relación dos temas identificados como necesidades principales: el trabajo en equipo y la evaluación formativa, divididos a su vez en tres ámbitos de mejora: las habilidades personales, las habilidades profesionales y las oportunidades para la innovación y la transferencia educativa.



El proyecto se concreta en cuatro actividades de las que, por su carácter práctico, se podrá hacer un seguimiento y verificar los resultados: la implementación de actividades de evaluación formativa en el Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa (PITE) en que trabajo actualmente, la preparación de un PITE para el siguiente curso sobre evaluación educativa, la participación en un módulo específico del programa de formación docente FORMA-ULL sobre modalidades de evaluación y la implicación personal en la Junta de la Facultad de Humanidades y la Junta de la Sección de Filosofía de las que soy parte. Hay, además, otras actividades e iniciativas surgidas durante y en relación con el itinerario del Experto que no incluyo en el proyecto por encontrarlas más integradas en mi desempeño habitual o no suponerme un afán extraordinario. Las incluidas, en cambio, requerirán una atención particular de mi parte y una autovaloración en el mediano plazo. Por otra parte, aunque no he alcanzado a concretar actividades específicas para algunas otras necesidades de carácter personal (mejora en la comunicación personal y organización del trabajo autónomo), sí he podido ponerlas en relación con las anteriores identificando la manera en que estas las comprenden.

Si bien el registro del trabajo es fundamentalmente reflexivo como vengo diciendo, esto no significa que se haya renunciado a la fundamentación teórica-experimental remitiendo a la literatura especializada, la mayor parte de ella recomendada o estudiada durante el Experto. Al final del trabajo el lector encontrará la relación de fuentes así como un elenco de adjuntos y evidencias unificados bajo el epígrafe «Anexos». Los hipervínculos de las descripciones conducen al adjunto o evidencia detallado, tal como la llamada al anexo lo hace a lo largo del texto; los de la enumeración, en cambio, llevan a la parte del trabajo en que se contextualizan, normalmente, donde se localiza la mención que los introduce.

Debo anotar, para terminar, que el trabajo recoge solo una parte de los aprendizajes y experiencias del itinerario formativo; he debido omitir algunos temas o sus implicaciones no porque fueran menos relevantes sino por la falta de un contexto mayor en el que pudiera integrarlos de manera coherente. Valga desde aquí un reconocimiento al profesorado del Experto y a esta primera promoción de alumnado generoso y valiente comprometido con la docencia universitaria.



## 2. Diario formativo

Resultará evidente que los subapartados en que se divide este diario formativo se corresponden con la organización modular del título, aunque existen algunas variaciones. En primer lugar, se vincula la planificación y la evaluación educativa con la innovación y la gestión de la calidad por tratarse de procedimientos claramente institucionales, fundamentales, por lo demás, para el ejercicio diario de la docencia. La segunda parte aborda la mayoría de las asignaturas técnico-metodológicas, centradas en las estrategias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y marcadas por la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumnado. Como se explicará en las siguientes páginas, a algunas de las asignaturas de esta y otras partes se les ha dado un valor transicional o interseccional, con lo que se señala su relación con más de uno de los apartados. Al final se procurará una reflexión en este sentido, luego de una tercera sección sobre las estrategias de apoyo al alumnado. En este enlace ([Anexo 1](#)) se puede interactuar con una presentación que avanza la relación de asignaturas tal como se comentarán en cada uno de los epígrafes siguientes.

### 2.1. Planificación, evaluación y mejora de los procesos educativos

Cómo y por qué razones algunas titulaciones evolucionan mientras otras se extinguen y cómo las nuevas se abren espacio en la galaxia universitaria es la reflexión que conecta los apartados de esta primera parte del diario. Parece mentira lo ajeno que puede permanecer el profesorado inexperto a estas cuestiones, tan fácilmente dejadas a técnicos y autoridades, aunque alguna idea debemos tener cuando en los pasillos se comenta el número de nuevas matriculaciones y se comparten ideas para favorecer la continuidad de nuestros grados.

Las universidades españolas han comenzado el curso 2021-2022 con unas 54 nuevas titulaciones, principalmente tecnológicas (Gutiérrez, 2021). Como profesor de filosofía lo primero que ha venido a la cabeza es que se sigue limitando el potencial de las humanidades y que no debería dejarse el futuro de la enseñanza en manos de las empresas. Sin embargo, no parece que la respuesta de la universidad a la realidad se agote en el mandato empresarial; las novedades en humanidades y ciencias sociales me dejan ver que se siguen implantando títulos bien conocidos, como Diseño, Bellas Artes o Historia del Arte, y que se abre paso, a la vez, un sendero caracterizado por la interdisciplinariedad, las dobles titulaciones y los títulos interuniversitarios (Gutiérrez, 2021; Silió, 2020).

En este primer apartado reflexionaré sobre el diseño de la enseñanza universitaria de lo general a lo particular, distinguiendo tres esferas de actuación: la legal-institucional, la de la gestión de la calidad y la de la evaluación orientada al aprendizaje. Esto no significa que el tercero de estos ámbitos sea ajeno a lo institucional o que el primero no tenga consecuencias para el último, sino que los protagonistas de cada uno de ellos tienen distintos grados y/o modalidades de implicación en la planificación, evaluación y mejora de la educación.



### 2.1.1. La esfera institucional

Qué se necesita para crear y/o mantener una universidad en España fue la pregunta con la que iniciamos el Experto y la primera de las asignaturas: Diseño de la enseñanza universitaria: de la planificación institucional a la planificación didáctica.

La materia discutida me permitió situarme en una perspectiva *macro* y conocer, en primer lugar, la normativa de referencia. Cuando se llevó a cabo la asignatura, en febrero de este año, nos remitimos aún al Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios ([BOE-A-2015-6708](#)), aunque ya entonces el profesor José Miguel Cáceres adelantaba la publicación de una nueva normativa, a la postre el Real Decreto 640/2021, de 27 de julio ([BOE-A-2021-12613](#)) que ha sustituido al anterior. También ha sido derogado por la nueva ley el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales ([BOE-A-2007-18770](#)) y cuyos criterios estudiamos durante el curso para entender, en parte, la situación de nuestras asignaturas en el marco de la organización del grado al que pertenecen.<sup>1</sup>

En el contexto del presente apartado hay dos aspectos del anteproyecto del Gobierno que me parecen destacables: la mejora de la calidad del sistema universitario y el fomento del empleo, mismos que se traducen en medidas como las menciones duales y los itinerarios abiertos, el establecimiento de pasarelas entre la universidad y la Formación Profesional superior y la facilitación de la aprobación de aquellos títulos que respondan a la evolución del mercado de trabajo (Martín, 2021). Es decir, disposiciones que favorecen la compatibilización entre empleo y estudios y orientan más decididamente aún el aprendizaje al mundo laboral. En mi opinión, debemos problematizar la emergencia de las nuevas carreras y el futuro de la universidad ante la actividad empresarial, aunque hay que reconocer también que la idea de *empresa* no se agota con las grandes corporaciones y que existe todo un universo de iniciativa e innovación protagonizado, en general, por los más jóvenes y las llamadas *start-up's*. En este sentido, las nuevas titulaciones no solo responden a la necesidad del empresario sino al talento e inventiva de la sociedad que enfrenta los retos del siglo XXI.

¿Cuál es pues el proceso de diseño e implantación de una titulación universitaria? En el interior de las universidades, por ejemplo la nuestra, las propuestas emergentes surgen con la conformidad de los centros de estudios. Este diseño inicial se convierte, en segundo lugar, en un anteproyecto que es sometido a la aprobación de la Comisión de Estudios correspondiente antes de salir a información pública. El proyecto resultante se presenta entonces a Consejo de Gobierno y, finalmente, ante el Consejo Social. En el ámbito comunitario, las universidades se dirigen a la Dirección General de Universidades y esta, a su vez, solicita informe y valoración a la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y

---

<sup>1</sup> Más recientemente aún, el pasado 31 de agosto, el Ministerio de Universidades presentó en Consejo de Ministros el Anteproyecto de Ley Orgánica del sistema universitario que habrá de sustituir a la actual Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades ([BOE-A-2001-24515](#)).

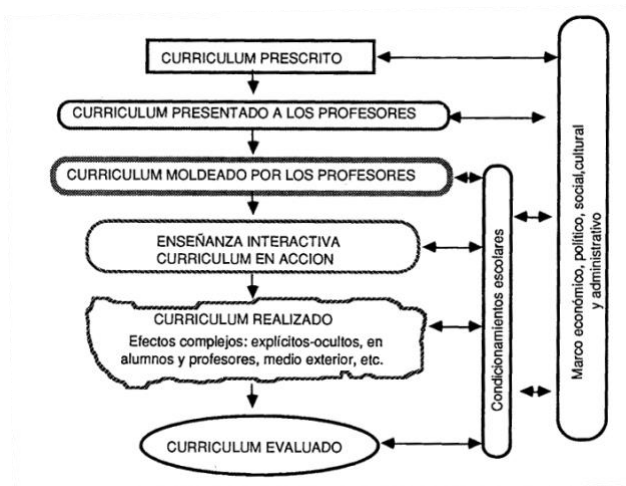




Evaluación Educativa (ACCUE). Tanto el informe como la valoración son provisionales primero y definitivos después, objeto de resolución de la Dirección General de Universidades. Un procedimiento similar ocurre a nivel nacional entre las universidades, el Consejo de Universidades y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Resumo en esta infografía ([Anexo 2](#)) el proceso. Como se ve, para conseguir la implantación de un título es necesaria la interrelación de distintos actores en diferentes niveles: los ministerios de educación, encargados de la regulación y oficialización, las agencias de calidad, garantes de la evaluación y la acreditación así como los consejos universitarios y las comunidades autónomas, agentes de la aprobación y autorización de las nuevas titulaciones respectivamente.

La segunda parte de la asignatura se centró en la vinculación entre el diseño de la enseñanza y la planificación didáctica, un amplio universo en el que intervienen conceptos como «formación» y «educación» y sus correspondientes «aprendizaje» y «enseñanza». Como insistiera el profesor Juan José Sosa en clase, la enseñanza es un sistema de comunicación sistemático e intencional, es decir, *planificado*, de reconstrucción del saber. En este contexto, ya en el horizonte de la planificación curricular, hay una gran variedad de elementos que se entrecruzan, desde los sistemas político-administrativos hasta las prácticas pedagógicas y de control. El currículum se construye, en cuanto proceso práctico, entre estas interrelaciones (Gimeno, 1991), es decir, en el cruce de distintos factores que inciden sobre él de manera convergente.

**Figura 1**  
*La objetivación del currículum en su desarrollo*



Fuente: Gimeno, 1991, p. 124.

El modelo de interpretación de Gimeno Sacristán (1991) atiende distintas fases de objetivación como muestra la Figura 1. El esquema es significativo no solo porque revela la multiplicidad de niveles sino porque sugiere una serie de relaciones en cada etapa y de cada una de ellas con el marco socioeconómico, político-cultural y educativo en que se inscribe.



La configuración del currículo universitario resulta, pues, de la interrelación entre distintos principios, niveles e intereses que lejos de ser estáticos están expuestos a cambios y modificaciones. Uno de los ejemplos más claros a este respecto es el de los cambios producidos a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Retomando la relación con el empleo, una nota sugerida entre la literatura del módulo (Silió, 2020) señalaba que las empresas están prefiriendo cada vez más personas abiertas a la comunicación entre distintos tipos de conocimiento y capaces de trabajar en equipos transversales. Es decir, antes que perfiles con una formación académica impecable en el sentido estricto, el mundo laboral está poniendo en valor ciertas habilidades, entre ellas las tecnológicas pero también las socioemocionales. Un estudio reciente (Dondi et al., 2021) ha identificado, en este sentido, 56 competencias de futuro agrupadas en cuatro categorías: cognitivas, interpersonales, de autoliderazgo y digitales, unos resultados que nos muestran las condiciones a las que los currículos deberán responder en el corto plazo.

Entre las tendencias actuales en la educación superior europea hemos subrayado en clase el énfasis creciente en los Resultados de Aprendizaje (RA) y los métodos de enseñanza centrados en el alumnado. La tarea de integración de la asignatura ([Anexo 3](#)) requería analizar una Guía Docente en distintos niveles, uno de los cuales, su relación con la documentación oficial del título. En este tenor, el aspecto más llamativo que encontré fue, sin duda, la ausencia de RA en la propia Memoria de Modificación y, en consecuencia, la falta de conexión entre las competencias y los contenidos.

### 2.1.2. La innovación y la gestión de la calidad

Las asignaturas del cuarto módulo del Experto sobre innovación educativa y gestión de la calidad completan el panorama que aquí he llamado *institucional*. Se trata de una mirada global (*macro*, he dicho antes) de la que forman parte los procesos de diseño y planificación (Asignatura 1), los de innovación y mejora de la enseñanza (Asignatura 14) y los de evaluación, seguimiento y acreditación (Asignatura 15).

En cuanto a La innovación, la calidad y los procesos de mejora en la enseñanza universitaria, la asignatura comenzó confrontando las nociones de cambio, novedad y transformación para establecer un principio compartido, una suerte de *ABC* de la innovación: hacer un diagnóstico de la situación, detectar la necesidad de cambio y proponer una modificación. Este *proceso razonado hacia la mejora*, como lo llamamos también, partía de la realidad y perseguía renovarla, aunque de una manera objetiva y prudente. En este sentido, Javier Gracia (2017) propone para la enseñanza de la filosofía una visión no inflacionaria de la innovación que permita superar la paradoja de la novedad por la novedad y la falta de cambios duraderos. «No todo cambio es innovación» habíamos sentenciado en clase (citando a López, 2017, p. 41).

Complementariamente, otro itinerario me había llevado unos meses antes a un concepto de innovación más social, definido como la capacidad de generar conocimiento para transformar la sociedad gracias a la actuación de «redes socioculturales de innovación» que



se enfrentan a los desafíos cognitivos según valores y fines consensuados (Olivé, 2010). El matiz me parece necesario para subrayar el carácter *comunitario* –si se quiere– de los procesos de innovación y el trabajo en equipo.

En el contexto del ejercicio docente de la ULL, la dimensión más práctica de la innovación quizá esté representada por los Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa (PITE) promovidos por el Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta (VICINCAL). Durante el curso pasado, mi primero en la ULL, tuve la oportunidad de dirigir uno de estos proyectos y de hacer una primera valoración aprovechando la actividad de la asignatura: una evaluación a la luz de los criterios propuestos por Escudero y Martínez (2020): a) Especificidad-amplitud, b) Superficialidad-profundidad, c) Procesos-resultados y d) Individualismo-colegialidad ([Anexo 4](#)). Ha sido favorable hacer una primera apreciación del PITE, además de que el tema me interesa porque tengo a mi cargo una asignatura de innovación e investigación educativa en el Máster de Formación para el Profesorado con la que pretendo concretar una suerte de filosofía de la innovación, medida y creativa, basada en el diálogo (Cifuentes y Gutiérrez, 2010; Tozzi, 2008).

La innovación como mejora de la práctica educativa se relaciona también con los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Podemos decir que lo que la innovación docente hace en *la esfera del aula*, la evaluación de la calidad lo hace en el ámbito institucional, aunque no sin vínculos que conectan un terreno y el otro, como los del programa Docentia. Otro nivel lo constituyen los procesos de evaluación de las titulaciones oficiales, relacionados con los anteriores pero con un alcance más comprehensivo. En este sentido, la Asignatura 15 (Los procesos de evaluación de titulaciones oficiales: seguimiento y acreditación) me ha acercado al conocimiento de los mecanismos de aseguramiento de la calidad y ciclo de vida de las titulaciones en el marco del EEES, las fases y procedimientos de seguimiento, evaluación y acreditación así como al papel de las asignaturas en las fases de autoevaluación y evaluación externa.

Como reflexionamos durante el curso, los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) (ANECA, 2015), establecen un conjunto de orientaciones de aplicación en todo el EEES que atañen, en mayor o menor medida, a todos los actores del proceso educativo universitario. El mejor modo de entender cómo estos últimos se relacionan entre sí y con el entorno dentro de los procesos de evaluación, seguimiento y acreditación ha sido la actividad de evaluación de la asignatura, consistente en un análisis crítico de los indicadores más relevantes de una titulación y asignatura a elegir que reflexionara sobre sus resultados, fortalezas, debilidades y posibles escenarios de mejora.

El punto de partida de la asignación fue el Informe Final de Acreditación (IFA), disponible en la sección de calidad y resultados de la página web del título. He elegido, en mi caso, la misma asignatura de la que había hecho un análisis de la Guía Didáctica anteriormente ([Anexo 3](#)), esto es, Filosofía Política del Grado en Filosofía. Otro de los documentos de trabajo fue la Memoria de Modificación de la Titulación (2015), de donde he obtenido los datos de rendimiento académico. El profesorado nos facilitó además otros indicadores, como los de



las asignaturas del plan de estudios o los datos de satisfacción disponibles. El resultado del análisis está disponible en el [Anexo 5](#) y destacaría lo sugerente que me han resultado las recomendaciones del Informe de Renovación de la Acreditación para criterios como la inserción laboral. Me ha parecido contradictorio que el IFA señale en los indicadores de satisfacción y rendimiento una tasa de graduación baja y un porcentaje de abandono elevado pero que los resultados previstos por la Memoria de Modificación no reflejen ni una cosa ni la otra, y por lo tanto, no se tomen acciones correctivas. Entiendo que los datos justifican una intervención en el sentido de reforzar la permanencia y la tasa de graduación y que algunos elementos del proceso como la realización del TFG, las actividades POAT o el fortalecimiento de las Prácticas Externas pueden ayudar a conseguirlo.

### 2.1.3. De la evaluación del aprendizaje a la evaluación como aprendizaje

No es extraño escuchar, en las conversaciones con el profesorado, que el aspecto de la docencia más desagradecido y difícil es la evaluación. Mi sospecha (una «sospecha informada» a partir del Experto) es que esto se debe a la extendida costumbre de considerarla como una fase de comprobación de lo aprendido ajena al proceso enseñanza-aprendizaje en lugar de un aspecto integrado en el currículo universitario (Fernández, 2014). Yo mismo, al inicio de la Asignatura 2: Procesos de evaluación del aprendizaje en la formación universitaria, era uno de esos profesores que preferirían no tener que evaluar o hacerlo de un modo más económico. El curso me ha permitido distinguir las características de una mejor práctica evaluativa: proporcionar retroalimentación, realizar una evaluación auténtica, explicitar criterios, hacer participar al estudiantado y buscar una alineación constructiva. En otros términos: hacer valer la evaluación como una parte integrante del proyecto formativo y una parte, además, determinante.

Por otro lado, debemos recordar que el objeto de la evaluación es la recogida y análisis de datos para la toma de decisiones y que esto condiciona el tipo de evaluación que se elija de acuerdo con su finalidad: sumativa o formativa. La primera tendrá que ver con la consecución de objetivos y la acreditación del aprendizaje mientras que la segunda es la que se convierte en una parte del aprendizaje (ayuda al estudiantado a aprender). Para que esto último suceda es necesario que la evaluación sea continua y que no le falte algún tipo de retroalimentación (Cano García et al., 2020). De acuerdo con Biggs (citado durante la sesión), explicitar los resultados deseados da claridad a nuestros objetivos y a su relación con el sistema de calificación, además, al hacer que el alumnado lleve a cabo actividades de aprendizaje se le enseña de manera más eficaz.

La asignatura también me ha hecho reflexionar sobre la claridad de los criterios, que junto con la retroalimentación y la participación del alumnado conforman un sentido de la evaluación favorecedora del aprendizaje. Gibbs y Simpson (2009), muestran cómo este tipo de evaluación influye sobre aspectos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como el volumen, la selección y la calidad de lo estudiado. En otras palabras, que la evaluación puede dejar de ser una tarea ingrata para convertirse en un recurso de enseñanza-aprendizaje como el que más. Tengo la seria intención de llevar esto a mi



práctica docente y convertir el tema en objeto de un PITE –que además será interdisciplinario, aprovechando las redes del EDU\_ULL– en la próxima convocatoria.

En respuesta a la asignación final de la asignatura, realicé una propuesta de innovación en evaluación proponiendo incorporar la autoevaluación, a través de una rúbrica de evaluación, en una actividad colaborativa de la asignatura Teoría Ética Contemporánea. Con esto he podido incorporar la evaluación de las competencias actitudinales relacionadas con el tema, integrarlas a la actividad y ampliar los ámbitos de participación del alumnado. Además, al incluir como evaluación de la idea de innovación una encuesta con una escala de Likert, he puesto en práctica más de un instrumento de evaluación del aprendizaje. La actividad está incluida en el [Anexo 6](#) y aunque he dejado de impartir la asignatura, sí que he incorporado la evaluación formativa en la actividad que comentaré más adelante, en el apartado 2.2.2.

## 2.2. La enseñanza centrada en el aprendizaje: métodos y técnicas

La evaluación, en cuanto parte integrante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, podría perfectamente ser considerada como parte de esta otra sección. Por eso hemos hablado, precisamente, de evaluación orientada al aprendizaje. De la misma manera, para las metodologías y técnicas *stricto sensu*, la evaluación es un componente fundamental. Se trata, como se dice, de una relación de ida y vuelta. Darme cuenta de ello ha acrecentado mi interés por integrar la evaluación formativa como tecnología de aprendizaje en confluencia con otras metodologías.

En este bloque me referiré a los distintos métodos y técnicas de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumnado estudiados en el Experto como objeto del Módulo Segundo de Formación Básica, aunque con algún matiz, como ya avanzaba en el inicio, y un énfasis, que mostraré a continuación.

### 2.2.1. Intersección: entornos materiales y virtuales

En 2.1. me he referido a un nivel institucional de planificación, evaluación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que puede permanecer *oculto* para los actores más desentendidos de la comunidad educativa. No es que pueda ser ajeno a alguien, sino que la ignorancia, en su sentido más lato, puede hacer que pase inadvertido. Me refiero, por ejemplo, al estudiante que no sabe de acreditaciones ni de modificaciones de título pero que realiza la encuesta de valoración de una asignatura cuando se lo solicitan y se esfuerza por acreditar un curso cuando entiende que está por extinguirse. Lo mismo pasa con otros agentes y estructuras de la universidad cuya labor se lleva a cabo *en la sombra*. En general, es lo que pasa con cualquier tipo de planificación: aunque sus efectos son evidentes para la actividad, las horas dedicadas a planificar son más bien solitarias. En contraste, las asignaturas que comentaré en 2.2. están bajo los reflectores del nivel más práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son las metodologías activas, las técnicas y dinámicas grupales, las estrategias de aprendizaje autónomo, los entornos virtuales de aprendizaje,



etc.; un nivel fundamental que, sin embargo, carecería de oportunidades sin la esfera de la planificación, sin las lógicas inter-nivel de la innovación y sin la gestión de la calidad.

Como decía antes, la evaluación educativa conecta ambas órbitas a través de la orientación al aprendizaje; de la misma manera, los escenarios digitales y los recursos TIC consiguen tal conexión por medio de la disposición de entornos que, no obstante virtuales, representan una suerte de equipamiento material. De hecho, mi impresión más lograda de la Asignatura 7. La enseñanza digital: los entornos virtuales y los recursos TIC en el aula, es que todo comienza con la planificación didáctica y que solo tras un diseño de este tipo es posible pensar en el desarrollo tecnológico. Si no tenemos claro qué queremos enseñar y cómo vamos a hacerlo, el aula virtual sería ininteligible. Manuel Area (2020) lo ilustra muy bien en la Figura 2.

**Figura 2**

*Fases del proceso de creación de un curso virtual*



*Fuente: Area, 2020, p. 80.*

Cuando afrontamos retos como el de avivar nuestras propias competencias digitales aprendiendo cuestiones tan prácticas como el uso o configuración de aplicaciones, el diseño de herramientas propias, la organización de plataformas, etc., corremos el riesgo de pensar que se trata de una cuestión técnica únicamente. Por el contrario, se trata de una tarea más pedagógica que tecnológica en la que resulta fundamental la identificación de objetivos y RA, la selección y estructuración del contenido, la planificación –con criterio educativo– de las actividades (orientadas estas también, por más lógico que parezca, al aprendizaje del alumnado) y los criterios y tareas (formativas) de evaluación (Area, 2020). La educación dejará de ser la educación que conocemos. La emergencia por la pandemia de Covid-19 aceleró la digitalización y dejó más clara aún la necesidad de extender un nuevo tipo de alfabetización, acorde con el ecosistema digital y las formas que adquiere el conocimiento en una sociedad hiperconectada, líquida y en transformación (Area y Pessoa,



2012). En lo personal, no solamente me interesa la capacitación digital, sino la dimensión política de la capacitación digital en la nueva Era (Mandujano, 2017) y, por supuesto, los efectos de la transformación digital para las enseñanzas universitarias.

Durante el desarrollo de la asignatura también dedicamos tiempo, como era de esperar, al diseño y planificación de entornos virtuales. A partir de la evaluación de un aula virtual propia, reflexionamos sobre aspectos fundamentales como la importancia de cuatro elementos: actividades, materiales, tutorización y evaluación; los criterios de organización del entorno (por temas, tareas, tiempos, etc.), componentes (guías, materiales, tareas...) y los enfoques (logocéntrico o paidocéntrico) (Area, 2020). Como actividad del curso, además del análisis de un entorno propio, realizamos el test de autoevaluación para docentes universitarios del Marco Europeo para la Competencia Digital DigCompEdu (Redecker, 2020)<sup>2</sup> que valora el dominio o competencia digital docente en cuanto a 1) Compromiso profesional, 2) Recursos digitales, 3) Enseñanza-aprendizaje, 4) Evaluación, 5) Capacitación del estudiantado y 6) Facilitación de la competencia digital de los estudiantes. He trasladado a esta presentación ([Anexo 7](#)) mis reflexiones sobre los resultados, solicitados por una de las actividades de la asignatura. Otra, la más operativa, consistió en la elaboración de algún material didáctico. Mi selección fue la presentación de una tarea por medio de una imagen interactiva ([Anexo 8](#)). Complementariamente, incluyo un *skin* realizado para el aula virtual de una de las asignaturas del curso 2021-22 ([Anexo 9](#)) y las impresiones de pantalla de ambas a fin de dar cuenta gráfica del contexto ([Anexo 10](#)).

### 2.2.2. Las estrategias docentes (y el Proyecto Trump)

La presentación interactiva elaborada para la Asignatura 7 a la que me he referido antes formó parte de una actividad implementada para Filosofía Política, asignatura a mi cargo en el Grado en Filosofía, durante el curso 2020-21 y que titulé «Proyecto Trump. La Filosofía Política y la política contemporánea». La planificación original de la actividad (previa al inicio del curso, naturalmente, aunque se trata de una asignatura que se imparte en el segundo cuatrimestre) era más bien intuitiva. Con el desarrollo del Experto la propuesta fue *ganando cuerpo* hasta alcanzar su forma final. Ya en otras prácticas me había basado en esta asignatura, por ejemplo, para hacer el análisis de una Guía Docente (*supra*, p. 10), o el análisis crítico de algunos indicadores de la titulación (*supra*, p. 12), aunque ha sido en las asignaturas del módulo de metodologías y estrategias docentes en las que la he utilizado de un modo más pragmático. Abordaré este apartado de un modo menos sistemático que los anteriores, refiriéndome a ciertos aspectos que considero –desde un punto de vista práctico– más relevantes de las asignaturas 4 (Metodologías activas en el aula), 5 (Técnicas y dinámicas grupales para favorecer el aprendizaje con pequeños y grandes grupos) y 6 (Estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo y autodirigido), por medio de su aplicación a, o relación con, el Proyecto Trump.

---

<sup>2</sup> Disponible en <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-H-ES>



El proyecto surge con la intención de diversificar mi metodología docente por medio de la incorporación del aprendizaje colaborativo, destacando de este último su carácter dialógico y, por lo tanto, fundamentalmente filosófico. Esta idea es la que me había llevado a proponer un PITE que a la postre llevamos a cabo con un equipo de la Sección de Filosofía<sup>3</sup> y que en buena medida ha marcado, junto con el Experto, las mejoras implementadas en mi práctica docente durante este periodo. La propuesta también podría clasificarse como Aprendizaje Basado en Proyectos (o Problemas) (ABP), aunque el énfasis y principal justificación metodológica estaba puesta en la relación diálogo-conocimiento. Con todo, la interrelación del proyecto colaborativo con ABP es evidente.

En el [Anexo 11](#) puede verse una contextualización detallada del proyecto realizada como parte de la actividad de evaluación de la Asignatura 6 del Experto. Filosofía Política es una asignatura obligatoria que se imparte en el 2º cuatrimestre del 2º curso del Grado en Filosofía. El contenido programático se divide en cuatro bloques generales: 1) premisas y distinciones básicas, 2) conceptos políticos fundamentales (justicia, libertad, legitimidad, etc.), 3) doctrinas e itinerarios de las ideas políticas (liberalismo, socialismo, republicanismo) y 4) corrientes contemporáneas (postmodernismo, pluralismo, populismo, etc.). El proyecto se enmarca en el cuarto bloque y tiene el propósito de estudiar la relación entre algunas tendencias de la política actual a partir de: a) el análisis de algunas actuaciones de Donald Trump durante su periodo al frente del gobierno de Estados Unidos, y b) la emergencia o reemergencia de resistencia/s sociopolítica/s ante los símbolos de su presidencia. Esto daba pie a estudiar críticamente el populismo, las derivas autoritarias de la extrema derecha, el proteccionismo y su relación con el nacionalismo, la xenofobia, etc., así como el cosmopolitismo, el anticapitalismo y el feminismo. Metodológicamente, el objetivo era introducir el trabajo dialógico-colaborativo a imagen de la metodología de la *comunidad de investigación* (*Community of Inquiry*), una noción proveniente del pragmatismo inglés de C. S. Pierce y J. Dewey extendida en el ámbito educativo por su aplicación en el movimiento de Filosofía para/con Niños (Frutos, 2020; Lipman, 2003).

A grandes rasgos, la actividad se anticipó ya en la presentación de la asignatura aunque el desafío no se planteó hasta la semana 6, una vez que el alumnado hubo estudiado los conceptos básicos de la materia. A partir de entonces se inició la organización en equipos de acuerdo con lo explicado en el [Anexo 11](#). Los grupos debían establecer una portavocía, un secretariado pero, sobre todo, funcionar como una comunidad de investigación: una agrupación en la que el conocimiento se comparte-y-se-construye con una disposición básica de apertura, colaboración y ayuda mutua.

Al interior de los equipos, el alumnado debía acordar un punto de vista desde el que acometer el asunto, definiendo para ello una vía de investigación documental. En las reuniones siguientes, los/as miembros presentaban sus ideas y las fuentes que individualmente habían localizado, estableciendo un aparato crítico común con los

---

<sup>3</sup> Mandujano Estrada, M. y Hernández Borges, M. (dirs.). (2020). *El diálogo y la colaboración como método y aliciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía*. VICINCAL-ULL. [https://bit.ly/PITE\\_2020-21](https://bit.ly/PITE_2020-21)





materiales y reflexiones aportados por todos/as como apoyo. Además, esta base compartida debía permitir a cada uno/a de los/as integrantes establecer, a su vez, un tratamiento personal para escribir un ensayo final a título individual y presentarlo en un simposio interactivo por medio de vídeos subidos a un foro del aula virtual. El criterio para las actividades de evaluación fue formativo, basado en buena parte en la observación y seguimiento del trabajo colaborativo por parte del profesor. Se integró, igualmente, una autoevaluación cualitativa de la metodología además de las entregas formales: un reporte individual intermedio y el ensayo final. Todos los trabajos obtuvieron una retroalimentación por escrito en la que se destacaron los aciertos y se sugirieron áreas de mejora personal.

En relación con el desarrollo del Experto, elaboré el diseño instruccional con ayuda de la asignatura sobre aprendizaje autónomo y autodirigido, utilizando el marco para una evaluación de calidad de Gore y otros (2009), en particular la *checklist* del documento (p. 45) como criterio de verificación de la calidad de las actividades propuestas en el proyecto. También los cursos sobre técnicas y dinámicas grupales y metodologías activas en el aula estuvieron presentes en la proyección de la actividad, sobre todo a nivel reflexivo, como puede verse en el [Anexo 12](#).

### 2.2.3. La vinculación con la sociedad

El último apartado de la sección lo dedico a una asignatura que me impactó de manera particular por su vinculación con la sociedad: Aprendizaje por Servicio (ApS) (Asignatura 8).

La metodología no era exactamente una desconocida para mí aunque el curso me permitió ahondar en la relación entre los componentes «Aprendizaje» y «Servicio» a la luz de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Como se afirma en el manual de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana URSULA (Vallaey, 2021), la RSU no es una extensión solidaria curricular sino

la gestión integral y transversal de todos los impactos sociales y ambientales de las IES [Instituciones de Educación Superior], desde todos los procesos de formación, investigación, extensión y gestión organizacional, en miras a alcanzar los ODS [Objetivos de Desarrollo Sostenible] en su ámbito social de incidencia (p. 14).

Creo no estar equivocado al decir que, en este sentido, no se trata *simplemente* de una metodología de aprendizaje sino de reconocer las consecuencias del paso de la misma universidad por el mundo y asumirlas corresponsablemente. La participación del estudiantado, con acciones vinculadas a su propio aprendizaje, es –desde mi punto de vista– una condición secundaria –aunque no por ello menos trascendental– de la que se obtiene un rédito formativo notable.

La verdad es que mientras escuchaba algunas de las experiencias de nuestra propia universidad, sobre todo en el ámbito de la salud, no podía dejar de pensar: «Pero, ¿qué podría hacer la Filosofía?» Es decir, veía claramente el sentido de la incorporación, por ejemplo, de las metodologías centradas en el aprendizaje, ¿pero que los filósofos podamos incidir en la sociedad o gestionar los impactos de la universidad? En uno de los documentos



de consulta del módulo encontré una comunicación que afirmaba, en este sentido, que el ApS tiene un valor del que carecen otros métodos experienciales, como el Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos, por su fin solidario (Gezuraga y García-Pérez, 2018). No se equivocan las autoras, aunque tal vez la razón sea, con mayor precisión, que el ApS representa una manera en la que la universidad se hace cargo de sus impactos. Es una obligación.

Por otro lado, existe un proyecto actual, de alcance Iberoamericano, que se ha dado a la tarea de llevar la filosofía a las prisiones y zonas desfavorecidas (Barrientos, 2021). No se enmarca en la RSU sino en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo pero tiene un objetivo con efectos sociales: entrenar habilidades como el pensamiento crítico, la comprensión comunicativa o el gobierno de las pasiones y orientar sus efectos a la mejora de la vida de las personas en situación de cárcel o riesgo social. Sigo pensando que la razón de fondo es clave (¿por qué «ayudar»? ¿Porque puedo, o porque debo?) pero por lo menos ahora sabía que algo se puede hacer y que alguien lo está haciendo.

Lo anterior me llevó, finalmente, a imaginar una manera en la que podría incorporar el ApS a mi docencia, comenzando por adaptar el proyecto de filosofía en prisiones para organizar talleres filosóficos que favorezcan la adquisición de recursos reflexivos y/o morales en el marco de la asignatura optativa de cuarto curso Ciudadanía y Derechos Humanos. La ficha trabajada en el Experto puede verse en el [Anexo 13](#) y aunque sigue siendo un planteamiento hipotético, espero encontrar la manera de compartir la inquietud con mis compañeros/as de la Sección de Filosofía y canalizar la RSU por medio del ApS.

Para hacer la transición entre este apartado dedicado a la enseñanza centrada en el aprendizaje (2.2.) y el siguiente, enfocado en las estrategias de apoyo al alumnado (2.3.), haré algunos comentarios sobre las Estrategias de mentoría en la enseñanza universitaria (Asignatura 11), a caballo entre una función y la otra. Precisamente, todas ellas comparten el establecimiento del alumnado como un elemento central, aunque esta última lo hace desempeñar el papel de recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de una relación de retroalimentación continua, ayuda y orientación entre pares que permita «potenciar el desempeño y rendimiento de un alumno experimentado con otro u otros de nuevo ingreso», según introdujo la profesora Miriam C. González siguiendo la definición de G. Linares.

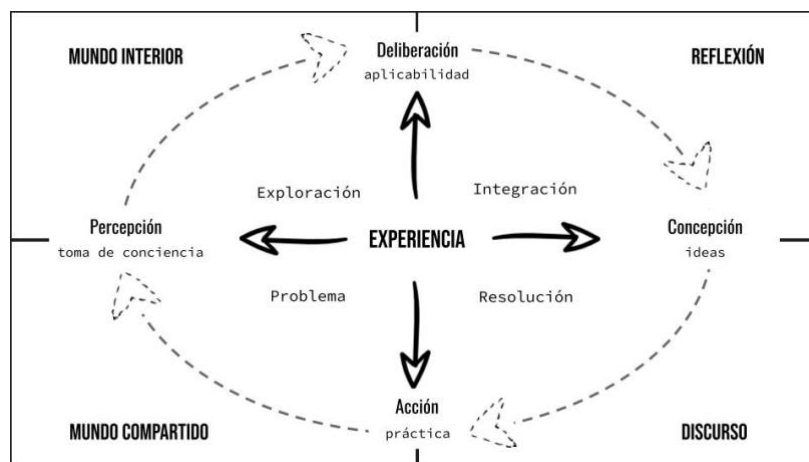
Como estrategia educativa, la mentoría sigue la estela de las más recientes reformas universitarias en las que el alumnado tiene un papel protagónico y de alta participación, autonomía y agencia, por ejemplo, a través de la cooperación y la colaboración para el aprendizaje (Duran et al., 2015). Este es el aspecto que mayormente llama mi atención: el de la congruencia con los supuestos del constructivismo y aprendizaje centrado en el aprendizaje del alumnado. La educación es una institución demasiado tradicional que, aunque sea sensible a la innovación comprueba los cambios muy lentamente. Aún en contextos donde se está de acuerdo en la función facilitadora del profesorado se debe lidiar con estructuras (arquitectónicas o administrativas) en las que conserva un lugar central. En la práctica realizada para la asignatura ([Anexo 14](#)), un proyecto de mentoría o tutoría entre



iguales, quise mantener la necesaria asimetría de base diseñando una actuación que involucrara estudiantado de distintos grados y me di cuenta de que me costaba pensar en las posibilidades reales de implementación precisamente porque el factor organizativo-institucional, materializado en las complicaciones para encajar horarios, se imponía, tal como hace unas décadas debía imponerse la función magistral del profesorado. Sigue siendo necesario, en este sentido, un tipo de imaginación educativa que rompa los esquemas heredados y resignifique las relaciones entre todos los factores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Volviendo, aunque solo para terminar, a la consideración de las posibilidades prácticas de la comunidad de investigación, me ha resultado interesante que el supuesto básico se haya llevado no solamente de la epistemología pragmatista a la educación, sino de ahí a la enseñanza mediada por entornos virtuales. Garrison y otros (1999), en este sentido, establecen un modelo de indagación práctica (Figura 4) que bien podría representar cualquiera de las técnicas activas estudiadas en el Experto, dada la centralidad de la experiencia del alumnado y la existencia de un desencadenante práctico que inicia el proceso de aprendizaje.

**Figura 3**  
*Modelo de indagación práctica Col (Community of Inquiry)*



*Fuente: Elaboración propia reproduciendo figura de Garrison y otros (1999).*

### 2.3. Estrategias de apoyo al alumnado

Las relaciones entre iguales favorecen la ayuda mutua como un efecto del reconocimiento. Esto es notorio, en parte, en la tutoría entre pares, en la que la necesaria asimetría se reduce a un factor, a juzgar por el grado de empatía que se genera entre iguales.

Los sistemas de tutoría, en el contexto del modelo educativo del EEES, se han convertido en medios institucionalizados –en el mejor sentido– de apoyo al estudiantado, fundamentales para la mejora y el aseguramiento de la calidad interna (Álvarez, 2013). En



este marco, el profesor/a es un facilitador del aprendizaje del que la tutoría es una parte fundamental. Existen además otras formas de brindar apoyo al alumnado, como las que hemos conocido en las asignaturas 10 (Sistemas de tutoría y apoyo al proceso formativo del alumnado) y 12 (Estrategias de apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) que comentaremos a continuación.

### 2.3.1. El apoyo como método

A partir de los cambios introducidos por el EEES, la tutoría se ha convertido en un elemento indispensable para la universidad, por su valor formativo, sin duda, pero también porque hace justicia a las relaciones que se dan en el proceso educativo, destacando su dimensión personal. En este sentido, tal como sugiere Álvarez (2013b), la tutoría debe dejar de ser considerada *tan solo* un complemento y tomar un lugar más adecuado entre las competencias necesarias para el ejercicio docente dentro de un modelo educativo que favorece la autonomía y la agencia por parte del alumnado.

Durante la asignatura, y además de los distintos tipos de tutoría (académica, de carrera, de servicio), se utilizó un matiz elocuente: el de una tutoría «formativa». En una tutoría, pongamos académica para utilizar el caso más extendido, el/la profesor/a podría limitarse a dar respuesta a las dudas del alumnado, pero podría también aprovechar la oportunidad para conducir, de una manera más precisa, su aprendizaje, por ejemplo, si antes de dar solución a un planteamiento le ofrece un nuevo input para que cuente con más elementos y llegue a su propia respuesta. En este caso hay un enfoque formativo de la tutoría, en el primero no. En otras palabras, la tutoría formativa no es una modalidad más de tutoría en sentido estricto sino un estilo, una perspectiva que pone el énfasis en el acompañamiento, el empoderamiento y, en definitiva, la agencia del alumnado. Con otros términos, Manuel y Josefina Álvarez (2015) lo llaman «modelo integral» (p. 130), subrayando la necesidad de un desarrollo pleno del alumnado a nivel personal, académico, social y profesional, global, competencial, flexible y orientado al cambio, pensando incluso en una tutoría de asesoramiento personal. Me ha llamado la atención esto último debido a que hace algunos años estuve implicado en un proyecto con el que, sin el contexto de una orientación educativa al uso y de una manera más bien intuitiva, un departamento académico de una pequeña universidad privada en México quiso dar respuesta a las situaciones, fundamentalmente de esta índole, que afectaban al alumnado (Mandujano, 2010). La experiencia se enmarcaba no en el asunto de la tutoría *per se* sino en el de la relación entre la enseñanza de la filosofía y el acompañamiento personal, aplicación de lo que se conoce como Orientación Filosófica, una corriente que recoge la naturaleza terapéutica de la sabiduría antigua y la extiende a distintos aspectos de la vida cotidiana (Pollastri, 2011). El asunto tiene relevancia porque representa un punto de encuentro entre la tutoría y la naturaleza de la filosofía, tal como la que he señalado antes entre el aprendizaje colaborativo y su carácter dialógico.

Un programa de tutoría integral debería ir más allá de los cursos iniciales y contribuir al incremento de la tasa de graduación, además de ayudar a sostener «las habilidades de vida



y competencias genéricas aplicables a la diversidad de situaciones y contextos en los que una persona se desarrolla y se desenvuelve a lo largo de la vida» (Álvarez, 2013b, p. 86).

En la práctica de la asignatura esboqué un programa de tutoría formativa de carrera para el Grado en Filosofía ([Anexo 15](#)), en parte, teniendo el análisis de los indicadores del título realizado en la Asignatura 15 (*supra*, p. 12) en el horizonte. En ese trabajo había pensado ya en el fortalecimiento del POAT como una estrategia para reducir la tasa de abandono, aunque no había considerado la posibilidad de establecer la Orientación Filosófica como un itinerario profesionalizante para los/as graduados/as en Filosofía y, por lo tanto, la oportunidad de una tutoría filosófica universal. Se podría emular la relación que tiene la tutoría con el perfil profesional en el Grado en Psicología, ampliamente extendido por su relación con lo que los/as psicólogos/as hacen. Existen muchas experiencias prácticas y literatura sobre esta aplicación de la filosofía, pero la verdad es que como salida profesional es aún muy discutida entre los/as mismos/as filósofos/as y no parece que sería una idea bien aceptada, por lo menos en la actualidad.

En una dimensión institucional, los sistemas de tutoría se enlazan con los servicios de información, orientación y soporte al alumnado. En la ULL tenemos, en este sentido, el Servicio de Información y Orientación (SIO)<sup>4</sup>, encargado de informar, asesorar y orientar al estudiantado y que desempeña un papel clave a la hora de articular las necesidades de la comunidad universitaria con las instancias correspondientes con una perspectiva global.

### 2.3.2. La inclusión como método

Otro sistema como el anterior son las Estrategias de apoyo al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Asignatura 12), encargadas de dar respuesta, en definitiva, a las situaciones especiales del alumnado. En el fondo, no obstante, cabe anteponer una pregunta algo más fundamental: ¿somos iguales, o somos diversos? Una pregunta que encierra esta otra: ¿somos (todos/as) *normales* o somos (todos/as) *especiales*?

Con este tipo de preguntas iniciamos la reflexión conjunta al inicio de la asignatura; además, con una historia. «La vasija agrietada» es un cuento hindú sobre un cargador de agua que llevaba cada día dos grandes vasijas sobre los hombros atadas a los extremos de un palo desde el arroyo hasta la casa de su patrón. Una de las vasijas estaba intacta y se sentía perfecta para los fines para los que había sido creada pero la otra estaba agrietada y perdía gran parte del agua durante el camino. Apesadumbrada, la vasija agrietada se disculpó con el aguador por no llevar a cabo su función cabalmente, pero el hombre le respondió que, sabiendo de sus grietas, había sembrado semillas de flores a lo largo de todo su lado del camino y por eso ahora el trayecto tenía un costado hermoso, lleno de flores que podía recoger y decorar con ellas el altar de su madre.

De alguna manera, todos/as somos vasijas agrietadas y seguramente un estante de vasijas perfectas es tan irreal como imposible. En este sentido, la normalidad no representa un ideal a cumplir sino una generalidad de condiciones que ofrecen una base más justa para

---

<sup>4</sup> <https://www.ull.es/servicios/servicio-de-informacion-y-orientacion-sio/>



la educación. Las NEAE son, en este sentido, *especificidades* que hay que tratar de la misma manera, esto es, fuera de la generalidad, para –como en el cuento– conseguir que las personas puedan aprovechar sus propias condiciones de la mejor manera posible. En lo personal prefiero un principio de la tradición budista atribuido al monje japonés Nichiren Daishonin (2004) que dice: «El ciruelo, el cerezo, el melocotonero y el albaricoquero, cada uno con su propia entidad, sin experimentar ningún cambio, poseen los tres cuerpos [del buda] de los que están eternamente dotados». Esto quiere decir que no es necesario que el ciruelo dé cerezas para ser más perfecto o que del albaricoquero cuelguen frutos más grandes para que sean más sabrosos; cada uno/a tiene cualidades únicas que florecerán con la belleza de lo diferente. Análogamente, a algunas personas en la universidad les bastará el apoyo que reciben de su familia, por ejemplo, en lo económico, pero a otras tal vez les falte un tipo de ayuda especial, como una subvención, para conseguir el mismo fin.

He seguido el hilo anterior en la reflexión solicitada al final de la asignatura ([Anexo 16](#)), unas líneas en las que he imaginado una *normalidad* formada por una especie de dialéctica entre la diversidad y la especificidad, es decir, entre la pluralidad como característica de la sociedad actual y la necesidad de «apoyo especial», por ejemplo, para el alumnado con discapacidad cognitiva, visual, auditiva o motora, o condiciones como las del Trastorno del Espectro Autista (TEA), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), etc., a las que en un marco de igualdad fundamental les corresponden ciertas medidas *de igualación* necesarias. En el trabajo establezco algunas medidas que podría implementar en el aula como ejercicio de adaptación ante determinadas dificultades específicas. Con esto me he dado cuenta de que el conocimiento de estas situaciones es una condición *sine qua non* de la respuesta apropiada (Simón y Echeita, 2013). Parece obvio, y afortunadamente contamos en la universidad con el Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades de Apoyo Educativo (PAED) pero la formación del profesorado en este aspecto permitiría identificar al alumnado que por una razón o por la otra no recurre al PAED aunque tiene necesidad de apoyo. De la misma manera, también es importante estar atentos/as a las especificidades del alumnado, incluso aquellas que no condicionan su éxito en la universidad, y por supuesto, no perder de vista todo lo que hace a nuestros/as alumnos/as –a todos/as nuestros alumnos/as– *especiales*.

## 2.4. Las intersecciones y el factor profesorado

Con «intersecciones» he querido subrayar la interrelación entre distintos aspectos de las asignaturas cursadas en el Experto y sus temáticas. Una de las más evidentes es la de la evaluación educativa, que además de ser una constante en las diversas técnicas de desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje puede ser considerada ella misma uno de estos recursos cuando guarda una orientación al aprendizaje. En el mismo orden de ideas, los diseños instruccionales resultan fundamentales para prácticamente cualquier propuesta o grupo de instrucciones dirigidas al alumnado. Las agrupaciones para el trabajo colaborativo y los entornos virtuales y recursos TIC son otros ejemplos de estos elementos interconectados.



En otro sentido, los aspectos relacionados con la organización de las enseñanzas a un nivel institucional –que como dijimos más arriba pueden pasar desapercibidos para algunos miembros de la comunidad universitaria– tienen también intersecciones con las esferas más específicas, como lo que sucede en el aula cotidianamente, incluso cuando no sean notorios en ausencia de una perspectiva que les haga justicia. Y de esta manera, esas intersecciones múltiples alcanzan también la esfera del profesorado, una dimensión clave de los procesos formativos de la universidad.

En general, la implantación del enfoque educativo del EEES ha supuesto un cambio radical en los roles de los actores de la enseñanza (profesorado)-aprendizaje (alumnado). El papel pasivo de este último, considerado un receptor del conocimiento emanado del primero, ha cambiado –lo sigue haciendo– a una relación enseñanza-aprendizaje en la que el profesor desempeña la labor de facilitador o procurador de experiencias por medio de las cuales el alumnado elabora por sí mismo sus itinerarios cognoscitivos. La forma en que la ULL hace suyo este objetivo en las bases del MECA es elocuente:

Se trata de un modelo que se aleja del basado en la transmisión del conocimiento y la repetición del mismo por los estudiantes, en el que prime el aprendizaje por proyectos, experiencial y constructivista; orientado a la adquisición por parte del alumnado de competencias como saber buscar, analizar y seleccionar información, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico, la creatividad, la actitud positiva hacia la innovación (VICINCAL, 2021, p. 2)

Ahora bien, muchas veces expresamos lo anterior en términos de «protagonismo» y tal vez se cree a partir de ello una falsa relación entre secundariedad e importancia, cuando el papel del profesorado sigue siendo vital, solo que –por supuesto– por razones distintas a las que podrían esgrimirse desde una pedagogía autoritaria.

Antes de cursar la Asignatura 13 (Desarrollo de competencias personales, interpersonales y comunicativas en el alumnado), perteneciente al tercer módulo del Experto, Estrategias de apoyo al alumnado, me hice la expectativa de que el enfoque estaría dado, precisamente, en conseguir que el alumnado mejorara sus competencias. Sin embargo, el planteamiento de la profesora Alejandra Cortés estuvo marcado por la pregunta por nuestras propias habilidades personales, interpersonales y de comunicación, con una perspectiva experiencial que nos introdujo de una manera muy natural en un ambiente abierto, cooperativo y amable. Lo comento en un breve vídeo en el que debíamos valorar nuestro aprendizaje de la asignatura ([Anexo 17](#)). Trabajamos también en lo colectivo, elaborando un documento en el que coincidimos en que esa comunicación, llana y cordial, establecida en el aula, tenía efectos para nuestra propia intercomunicación y, por lo tanto, aprendizaje. Es decir, que la creación de entornos de aula agradables y abiertos resultan en un ambiente de mayor diálogo, socialización y concentración. El entramado de interrelaciones en el aula puede ser complejo e imprevisible, lo cual no niega que el clima de las relaciones interpersonales tiene efectos sobre lo que se aprende. Es por esto que el papel del profesorado es fundamental, siendo el encargado de cuidar «la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional [o] la equidad en el trato»



(Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006, s/p). El documento colaborativo a que me refiero está disponible en el [Anexo 18](#).

La paradoja de lo anterior consiste en que para contribuir al desarrollo de las competencias personales, interpersonales y comunicativas del alumnado podemos comenzar por valorar las nuestras propias, preocupándonos, principalmente, por establecer relaciones tales que puedan generar un clima de aula abierto y participativo. Esto nos remite a nosotros mismos y, de esta manera, la intersección entre competencias personales y ayuda al estudiantado está dada.

#### 2.4.1. Comunicación y motivación

Coordinación y trabajo colaborativo entre el profesorado para el diseño de una enseñanza de calidad (Asignatura 3), fue una de las primeras materias cursadas en el Experto durante el primer módulo de formación básica Planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El propósito de la asignatura era reflexionar sobre los equipos docentes en cuanto grupos de trabajo y proponer estrategias de eficiencia y colaboración, todo esto en el contexto de la organización y planificación universitaria.

La razón por la que comento este contenido aquí y no en la primera parte (2.1.) es la siguiente. Es claro que la coordinación entre personas que forman equipos de trabajo es fundamental en la organización institucional, pero de acuerdo con mi propia experiencia, la semilla de una coordinación efectiva pasa necesariamente por la calidad de las relaciones interpersonales. Quiero decir, no es que la ausencia de estas relaciones impida la realización del trabajo, pero unas relaciones beneficiosas le dan un significado mayor, con notables efectos para la corresponsabilidad.

He completado apenas mi segundo año en la ULL y mi vivencia con los equipos de trabajo docentes no es positiva. Esta fue, en realidad, la reflexión de partida de la asignatura ([Anexo 19](#)) y con estos pensamientos en el horizonte, comenzamos por enmarcar la organización docente en un contexto muy amplio condicionado por una cultura organizativa particular, de carácter sociohistórica, utilizando la metáfora organizativa de las cajas chinas (Santos, 1998). De acuerdo con esta figura, la universidad puede entenderse como una serie de compartimentos que se contienen uno al otro, desde la misión y visión universitaria y, en general, «la gran caja del sistema universitario» (p. 121) hasta «la pequeña caja del aula» (p. 133) y la actividad individual dentro de ella, pasando por las cajas intermedias que serían las escuelas y facultades, los departamentos y los equipos docentes. Para hacerle justicia a la metáfora tendríamos que partir del presupuesto de que esta serie de cajas se retroalimenta mutuamente y que ser la caja interior o exterior no establece una jerarquía. En el ejercicio previo, lo que yo destacaba era la desconexión entre la caja intermedia de los equipos docentes y el resto de la cadena de coordinación, como si del gran contexto del sistema, o desde la escala de la Facultad cuando mucho, se tuviera que pasar, sin más, a la labor individual. Mi valoración de los equipos en la Sección de Filosofía a la que estoy adscrito no ha variado mucho desde entonces, aunque ahora soy capaz de ver cajas intermedias, como las de la organización vicedecanal u otras que funcionan con rasgos constructivos y más





eficientes. Además, el contacto con compañeros/as de otras áreas de la universidad en el Experto me ha permitido reconocer que otras formas de organización son posibles.

En otro de los ejercicios realizados para la materia hice una evaluación de un grupo en concreto, el equipo de coordinación del 2º curso del Grado en Filosofía, siguiendo los criterios de la herramienta diagnóstica de los niveles de desarrollo de un equipo docente de Fuentes, Gómez y Luna (2017), a saber: 1) Apoyo, acompañamiento y colaboración entre docentes, 2) Cohesión grupal y relación con otros equipos, 3) Producción consensuada y 4) Desarrollo profesional docente. Por una parte, hay que considerar que el objetivo del equipo es, únicamente, coordinar las actividades complementarias para el alumnado y procurar el buen desarrollo de los respectivos cuatrimestres, es decir, no hay un propósito de continuidad o de productividad más específico. No obstante, sería un escenario de lo más apropiado, por ejemplo, para coordinar un calendario de entregas o tareas equilibrado o para proponer trabajos interdisciplinarios. Por ejemplo, durante el curso 2019-20 impartí Teoría Ética Contemporánea, un curso cuyo punto de partida es la crítica de la filosofía analítica a la filosofía moral; en concreto, yo planteaba, como introducción al curso, los argumentos de G. E. Moore al respecto y contemporáneamente, el profesorado de Filosofía del Lenguaje se refería al mismo autor en su propia introducción a la asignatura, como un referente de la filosofía analítica. El alumnado, no obstante, estudió ambos aspectos como si de dos autores distintos se tratara. Lo que concluí en mi evaluación es que en el equipo observado hay una colaboración cooperativa, pero no una identificación mayor entre los miembros, en un predominio de la distribución de tareas sin una perspectiva de desarrollo profesional docente compartido. La evaluación está incorporada en la segunda mitad del [Anexo 19](#). Alguna iniciativa personal ante la situación anterior ha tropezado con un sentido de la libertad de cátedra demasiado estricto y, en mi opinión, autointeresado. Afortunadamente, también he podido participar en otros equipos con características más positivas.

Una de las nociones que más me interesó durante la Asignatura 3 es la de los equipos universitarios de trabajo como Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), un sentido cercano a la comunidad de investigación (*Community of Inquiry*) que he tratado de implementar en 2.2.2. La CPA no es, en sentido estricto, una modalidad de coordinación docente, aunque la supone. La estrategia se dirige, más bien, a una esfera más amplia en la que la misma entidad educativa funciona como una comunidad, con una mayor articulación entre niveles de coordinación –mejor encaje del sistema de cajas, diríamos–, atendiendo a todas las dimensiones que afectan el aprendizaje del alumnado e, incluso, el desarrollo de los centros para convertirse en un ente que impulse y sostenga los procesos de cambio y una educación más inclusiva (Krichesky y Murillo, 2011, p. 66). Por supuesto que la coordinación docente resulta clave, en un principio, fomentando una cultura de la colaboración más extendida y un sentido de la innovación igualmente amplio, que considere incluso la reestructuración organizativa, que favorezca el liderazgo docente y genere un clima escolar propicio.



Por otro lado, es innegable que salvo algunas condiciones estructurales, en el fondo de las pautas para trabajar en equipo destacan dos aspectos. El primero es una disposición moral de apertura, esfuerzo y compromiso personal que da sentido al establecimiento de metas y tareas compartidas así como a los procedimientos de trabajo. Lo segundo es que en la base de los papeles operativos, como la coordinación de los equipos en sí, se cuenta con las capacidades comunicativas, personales e interpersonales, y si desandamos esta relación hasta su origen, tenemos que volver a la disposición moral inicial.

#### 2.4.2. Cuidado y autocuidado

Para finalizar con el Diario formativo, comentaré algunos aspectos de la Asignatura 9 (Estrategias y competencias comunicativas y de motivación del profesorado universitario), una de las materias de la primera fase del Experto y que, desde luego, hubiera podido abordar en la parte sobre los métodos y técnicas centrados en el aprendizaje, pero que refiero aquí bajo la perspectiva de que la comunicación y la motivación es, antes que una habilidad profesional, una competencia personal y que el dominio de las técnicas de enseñanza, incluidas las comunicativas, pueden quedar reducidas a una interpretación en el aula cuando el profesorado no las hace parte de sí. Me permitiré en este punto un comentario más personal.

En el mundo de la actuación hay dos grandes modelos de interpretación, uno sigue el supuesto de que para transmitir, por ejemplo, alegría o tristeza, la persona que actúa debe experimentar realmente alegría o tristeza, por ejemplo, recordando episodios alegres o tristes que le permitan manifestar la emoción requerida por su personaje. De acuerdo con el otro modelo, esto no es necesario y, de hecho, supone un desgaste emocional tan grande que se hace insostenible. En cambio, la persona que actúa debe tener un control tal sobre su propio cuerpo que pueda representar a voluntad la alegría o la tristeza únicamente situándose en el contexto de las necesidades histriónicas de su papel. Esta persona deberá tener un entrenamiento bastante logrado de su disposición corporal, gestos, mirada, voz, de manera que en cualquier momento pueda representar alegría o tristeza según la actuación lo requiera y sin un coste emocional desmedido. Mi idea es que, de alguna manera, la docencia es también como un escenario donde el profesorado llevamos a cabo una función, pero ¿lo hacemos porque somos profesores/as de manera natural o nos entrenamos para ello?

Por ejemplo. El profesorado que mientras explica su clase o responde a una duda se ve interrumpido por un grupito de personas que habla entre ellas puede reaccionar con un *shh* señalando a los inoportunos, o puede caminar entre la clase, aproximándose a quienes hablan y llamando así su atención. Puede también simplemente mirarlos sin interrumpirse a sí mismo. Para lo primero no se necesita más que una genuina indignación que sucede en la clase como podría suceder en el teatro, pero para lo segundo lo necesario es un cierto conocimiento de los distintos factores de la comunicación en el aula y que, por cierto, exceden a los verbales. Elementos que tienen que ver con la acogida de las personas en clase (no solo simbólica sino material, es decir, corporal), o que pueden suscitar o reconducir



la atención por distintos medios, ya sean los relacionados con el tema de que se está hablando, los cambios de entonación o la modulación de la voz o los que implican un cambio en el tipo de actividad. Cuando un conocido mío, estudiante de teatro, me habló de los distintos modelos de actuación que he relatado, yo pensé que el segundo debía ser un engaño muy burdo y que los actores o actrices debían encarnar los personajes íntimamente, pero –me decía– ¿dónde quedaría entonces la personalidad del actor o de la actriz si tuviera que apropiarse radicalmente de la de su personaje? También pensaba que el profesorado debe ser él mismo en clase y fuera de ella, ¡y así es!, solo que las distintas situaciones de lo que ocurre en el aula le requieren habilidades que se aprenden y practican. Es decir, el profesorado que en la vida cotidiana pide silencio con un shh, mejor si en el aula lo hace de un modo más formativo, de la misma manera que es mejor que el actor o la actriz *no* sean ellos mismos en el escenario o la pantalla, por mucho que tengan vidas interesantes. Es verdad que luego hay profesores/as que tal vez sin una formación técnica extendida –aunque seguramente con una experiencia considerable– son/eran capaces de conducir una clase con maestría; son como esos actores y actrices que no tienen que pasar por horas y horas de entrenamiento teatral para conmover al público. Pero se trata de genios y talentos excepcionales; en lo general, la interpretación teatral requiere estudio y entrenamiento tanto como la carrera docente necesita formación y actualización.

Ahora bien, líneas atrás afirmé que el dominio de las técnicas docentes podría reducirse a una interpretación en el aula si el profesorado no se apropia de ellas; este es un movimiento de retorno y en esta dirección la analogía con la actuación deja de funcionar. Técnicamente, el profesorado debe conocer metodologías comunicativas, didácticas, de investigación, etc., que le permitan desempeñar su función de mejor manera; no es suficiente ser un experto en la materia. Es verdad que algunas veces la intuición suple la falta de formación específica, pero aun en este caso las necesidades de actualización e innovación se imponen: necesitamos entrenamiento docente, como dije antes, para no movernos en el aula con las habilidades *de fuera del aula* únicamente. La cuestión es que el aprendizaje de estas habilidades, en términos de adquisición de competencias, enriquece nuestra vida personal. Me imagino a un actor o actriz con problemas nerviosos a quien la preparación de un papel le enseña a controlar su temperamento. El actor o actriz puede darle un gesto al personaje, incluso un tic ensayado (la *ida*), pero la puesta en escena le regala el dominio de sí (el *retorno*). El tic es una impostación que podrá olvidar tras la actuación pero ¿por qué no apropiarse del autocontrol?

La Asignatura 9 ha tenido una significación especial por el enfoque con el que he iniciado: la idea de que la comunicación y la motivación son, antes que una habilidad profesional, una competencia personal. Acaso sea más bien un «además», pero el caso es que con esta simple conclusión he caído en la cuenta de que el Experto podía afectarme de un modo más profundo, si veía la materia no solo como un contenido funcional, sino –precisamente– como una experiencia formativa. Como una persona reservada que, sin embargo, dirige una clase *como si* fuera un personaje extrovertido, puedo conservar para mí las ganancias del entrenamiento en competencias comunicativas. Este aspecto tiene que ver con la mejora personal, y no solo profesional, a que me refiero con «autocuidado». El «cuidado» previo



tiene que ver con la disposición institucional de medios para el crecimiento y bienestar de su personal que deben ser centrales en un modelo educativo en el que el profesorado guarda un papel clave, orientado al aprendizaje del alumnado. Me refiero, desde luego, al cuidado de los ambientes de trabajo pero también al desarrollo de una arquitectura y diseño de interiores para las personas, y siguiendo a Pagés y otros (2020) la ergonomía y cronopsicología, así como la reducción de las fuentes de fatiga física, mental y emocional. En el mismo sentido, instaría a añadir a las necesidades formativas una columna permanente de gestión del tiempo, coordinación y gestión de equipos y oratoria.

### 3. Análisis de fortalezas y debilidades

De lo anterior se desprenden tanto fortalezas como debilidades. Para empezar por las primeras, puedo contar con características como la autonomía y la independencia profesional y algunas habilidades adquiridas, no solo durante el Experto, como una cierta competencia digital que me permite hacer uso de herramientas relacionadas con mi trabajo sin complicaciones insalvables. El test de autoevaluación de competencias digitales DigCompEdu (Redecker, 2020), como comenté más arriba (*supra*, p. 15), me ha arrojado un resultado en el que me reconozco (nivel explorador), si bien juzgo que podría llegar a una mayor exploración autónoma en el corto plazo. Por lo demás, la base de los entornos virtuales y, por lo tanto, la primera dimensión del diseño de materiales es la pedagógica. Aunado a esto, ya desde la Asignatura 7, a inicios de marzo de 2021, he trabajado en la organización de mis aulas virtuales con un sentido más paidocéntrico que logocéntrico, coherente con mi preferencia metodológica. Por su implicación con la planeación didáctica, este objetivo está relacionado también con la Asignatura 1 y algunos aspectos a mejorar desde entonces en la elaboración de Guías Docentes, principalmente, en lo relativo a los RA y su coherencia con la línea competencias-metodologías-evaluación. También guarda relación con la autoevaluación y plan de mejora elaborado para la Asignatura 5 sobre técnicas y dinámicas grupales ([Anexo 12](#)), tomado en cuenta como input personal para mi aportación al PITE 2021-22 del que formo parte<sup>5</sup> y en el que la relación entre rendimiento y trabajo grupal es patente.

La principal debilidad en mi desempeño tiene que ver con la falta de una evaluación diversificada y formativa en mis propuestas docentes, además de una sobrevaloración del aprendizaje de contenidos que afecta negativamente la evaluación de competencias. Al ser una de las primeras asignaturas del Experto, he podido seguir reflexionando sobre este aspecto en la mayoría de las materias, siendo además un tema recurrente.

Otro asunto que quisiera señalar se refiere a una dimensión personal y a su intersección con otro aspecto, a caballo entre la planificación y el desarrollo de un ambiente de trabajo favorable. Son las condiciones a las que me refería al final del apartado anterior con ergonomía, cronopsicología y reducción de fuentes de fatiga física, mental y emocional

---

<sup>5</sup> Mandujano, M. y Hernández, M. R. (Dir.) (2021). *Mejores prácticas colaborativas en el aula de filosofía*. VICINCAL-ULL. [https://bit.ly/PITE\\_2021-22](https://bit.ly/PITE_2021-22)



(Pagés et al., 2020). En este sentido, encuentro entre mis principales debilidades el trabajo solitario, directamente relacionado con la amenaza de una cultura del trabajo en equipo y la colaboración docente meramente operativo, en los que predomina la distribución de tareas sin cooperación. A esto se suma mi propia personalidad, más bien dada a evitar la confrontación y la discusión. Para estas cuestiones me cuesta pensar en actividades prácticas de mejora, aunque puedo identificar en cambio la manera en que se relacionan con las que detallaré en el siguiente apartado.

Sintetizo este análisis de fortalezas y debilidades en la Tabla 1 por medio de la herramienta DAFO. Algunos otros aspectos que no he comentado explícitamente podrán verse igualmente en la tabla.

**Tabla 1**

*Análisis DAFO del desempeño docente*

ANÁLISIS INTERNO		ANÁLISIS EXTERNO	
Debilidades		Amenazas	
1. Debilidad en la evaluación formativa y de competencias (sobre evaluación de aprendizaje de contenidos)		1. Trabajo en equipo y coordinación docente operativo (en el que predomina la distribución de tareas sin cooperación)	
2. Trabajo solitario y débil coordinación con equipos docentes		2. Estilo de comunicación personal (contraria a la confrontación y discusión)	
3. Debilidad en habilidades oratorias		3. Descoordinación de la asignación docente (que resta capacidad organizativa y eficiencia)	
4. Debilidad en la gestión del trabajo autónomo (perfeccionismo y falta de previsión para la preparación de materiales docentes; falta de equilibrio entre obligaciones derivadas de la docencia e investigación)		4. Mediación meritocrática de la consolidación en la universidad	
Fortalezas		Oportunidades	
1. Autonomía para el desempeño responsable		1. Programa FORMA-ULL	
2. Apertura al cambio y la innovación		2. Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa	
3. Capacidad de adaptación e investigación educativa		3. Valoración de la innovación e investigación educativa en la carrera universitaria	
4. Formación básica en técnicas y habilidades para el desempeño docente			

*Elaboración propia.*

## 4. Proyecto de desarrollo profesional

Luego del trabajo de análisis me gustaría concretar un programa personal basado en 4 actividades. La propuesta no agota las debilidades detectadas pero destaca la relación de las ausentes en las planeadas. Finalmente, aunque es evidente que se trata de propuestas para la mejora del desempeño docente, no quiero dejar de subrayar que debajo de las



competencias profesionales hay rasgos y disposiciones personales, esto es, morales. Una suerte de *ethos* docente. Por otro lado, no aparecerán en lo siguiente algunos aspectos mencionados anteriormente que considero mejor integrados en mi desempeño actual. Por ejemplo, el plan de mejora sobre técnicas y dinámicas grupales de la Asignatura 5 me ha servido como input para el PITE 2021-22 en que participo actualmente y está presente en su desarrollo. En el mismo sentido, las deficiencias identificadas en la Guía Didáctica analizada en la Asignatura 1 se convirtieron ya en una especie de lista de verificación para las que modifiqué a finales del curso pasado. También en *plan checklist* me he planteado adaptar las de Garrison y otros (1999) sobre una evaluación de calidad a las características que puede tener toda actividad docente. En cuanto a la mejora de mi competencia digital, he integrado a mi práctica habitual algunas de las técnicas aprendidas en la Asignatura 7, como he querido mostrar con la inclusión de los anexos [9](#) y [10](#). Además, he presentado mi candidatura para el Certificado de Formación Específica en Competencias Digitales para la Docencia, curso con el que pretendo incrementar mi nivel de competencia de acuerdo con los parámetros del DigCompEdu (Redecker, 2020).

El asunto de la evaluación, por otra parte, es el que he definido como eje principal para atender en este proyecto, tratando de vincularlo con otras debilidades, amenazas y oportunidades detectadas a través de las siguientes actividades.

### 1) Implementación de actividades de evaluación formativa en el PITE 2021-22

El PITE, a grandes rasgos, pretende que los miembros del equipo puedan mejorar, sistematizar y compartir las técnicas de aprendizaje colaborativo que realizan en el aula. Al ser la evaluación formativa uno de los componentes esenciales de este tipo de aprendizaje (Johnson et al., 1999), la vinculación es posible y ya trabajo en ella. La incluyo en el proyecto en la medida en que supondrá un grado de concreción práctica notable, principalmente en el segundo cuatrimestre, en el que se concentra la mayor parte de mi docencia. Por lo demás, en distintas partes del trabajo he destacado cómo la evaluación formativa se interrelaciona con prácticamente la totalidad de las metodologías docentes centradas en el alumnado.

### 2) Participación en el diseño de un PITE 2022-23 sobre evaluación formativa

El PITE del curso 2021-22 servirá de plataforma para participar en el diseño de un proyecto enfocado específicamente en la evaluación formativa para el curso 2022-23. La idea ha surgido del propio Experto y, aunque de momento solo hay una declaración de intenciones de parte de alguno de los compañeros, a finales de 2021 o inicios de 2022 esperamos realizar una primera reunión de trabajo.

### 3) Curso Modalidades de Evaluación (FORMA-ULL)

Finalmente, acaba de ser publicado el programa de formación del PDI de la ULL 2021-2022 FORMA-ULL. Entre las propuestas he identificado el curso Modalidades de Evaluación en el que espero poder participar y con el que puedo enriquecer las actividades anteriores.



#### 4) Participación activa en la Junta de Facultad y Sección

La participación en la Junta de la Facultad de Humanidades y en la Junta de la Sección de Filosofía no es propiamente una actividad de un proyecto de mejora, pero es el espacio donde estoy pudiendo fortalecer competencias identificadas como debilidad o amenaza como el trabajo en equipo y coordinación docente operativa, el estilo personal de comunicación tendiente al silencio y la falta de eficiencia en la organización del trabajo autónomo. También las actividades anteriores ponen en juego estas habilidades que, a falta de actividades más precisas, están presentes en el resto. Por ejemplo, para coordinar mejor las actividades de gestión, he debido utilizar de una manera más sistemática algunas herramientas de administración personal, como Tasks y Calendar de la Suite institucional Google. Además, la planificación y/o administración a este nivel me ofrece escenarios en los que puedo entrenar mis habilidades comunicativas y de disposición al trabajo en equipo.

En la Tabla 2 utilizo los criterios de un análisis CAME para sintetizar lo proyectado.

**Tabla 2**

*Análisis CAME del desarrollo profesional*

ANÁLISIS INTERNO		ANÁLISIS EXTERNO			
Corregir debilidades		Afrontar amenazas			
1. Debilidad en la evaluación formativa y de competencias	2. Débil coordinación con equipos docentes	3. Débil gestión del trabajo autónomo	1. Estilo personal de comunicación	2. Trabajo en equipo y coordinación docente operativa	3. Mediación meritocrática de la consolidación en la universidad
Mantener fortalezas		Explotar oportunidades			
1. Apertura al cambio e innovación	2. Capacidad de adaptación e investigación educativa	1. Programa FORMA-ULL	2. Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa	3. Valoración de la innovación docente e investigación educativa en la carrera universitaria	

*Elaboración propia.*

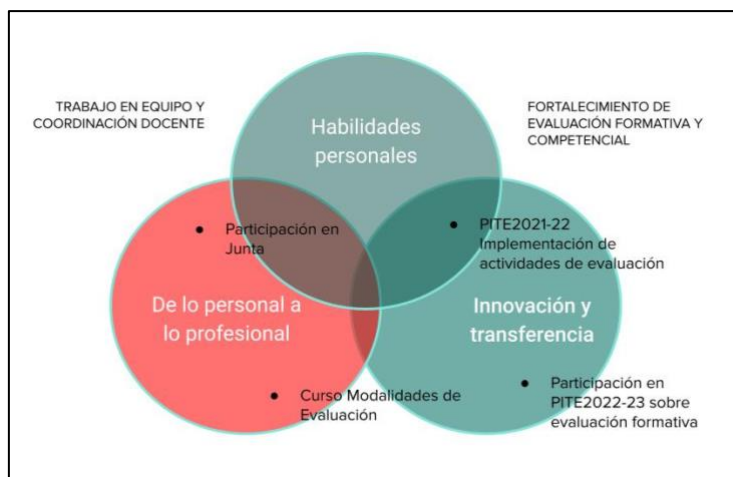
Si bien el proyecto es modesto y no está en condiciones de poder definir con mayor precisión alcances y tiempos, su principal virtud radica en la honestidad y un optimismo realista sobre su puesta en marcha. Se trata de dimensiones que genuinamente están en mi horizonte personal y que constituyen un programa personal más allá del diseño de esta herramienta. Con la siguiente figura quiero subrayar, para terminar, la interrelación de dos grandes dimensiones, como lo son el trabajo en equipo y la coordinación docente y el fortalecimiento de la evaluación formativa a través de las actividades que, como se intenta mostrar, tocan distintos ámbitos de desarrollo: las habilidades y competencias personales,



profesionales y las oportunidades de innovación y transferencia en particular. Inmediatamente después, la Tabla 3 me ayudará a puntualizar lo proyectado.

**Figura 4**

*Interrelación de las dimensiones de mejora de este proyecto*



*Elaboración propia.*

**Tabla 3**

*Proyecto de desarrollo personal; resumen programático*

Necesidad detectada	Actividad proyectada	Desarrollo personal	Relación con análisis DAFO-CAME
A) Fortalecimiento de la evaluación formativa y competencial	1) Implementación de actividades de evaluación formativa en PITE 2021-22 2) Participación en PITE 2022-23 sobre evaluación formativa 3) Curso Modalidades de Evaluación (FORMA-ULL)	Mejora en la comunicación personal Organización del trabajo autónomo	D1, F1, F2, F3, F4, O2, O3 C1, A2, A3, F1, F2, E1, E2, E3
B) Trabajo en equipo y coordinación docente	4) Participación activa en la Junta de Facultad y Sección	Mejora en la comunicación personal Organización del trabajo autónomo	D2, D3, D4, A1, A2, A3, F1, F3, F4 C2, C3, A1, A2, M1, M2

*Elaboración propia.*





## 5. Conclusiones

Uno de los compañeros del Experto, durante el último encuentro del grupo, opinó muy atinadamente que probablemente ningún otro/a profesor/a novel de la ULL tendría en ese momento un conocimiento tan amplio de todos los procesos implicados en la vida universitaria como nosotros/as. Efectivamente, la titulación nos ha dotado de una visión muy amplia del asunto universitario, de lo que sucede en el aula y de cómo mejorar la relación enseñanza-aprendizaje, con metodologías participativas y enfocadas a la adquisición de competencias por parte del alumnado. De lo que desde fuera del aula contribuye al bienestar del estudiantado; sistemas de ayuda, oficinas de enlace, orientación y apoyo. Finalmente, de lo que sucede más allá, en las esferas del diseño, acreditación, innovación y calidad, una dimensión que comprende en realidad a todos/as los actores de la universidad.

No es fácil, ante tal panorama, abarcar todos los asuntos de los que podríamos concluir algo y resulta prácticamente imposible aseverar nada definitivo, pero aun parcial y provisoriamente, señalaré tres aspectos que me parecen relevantes.

En primer lugar, este trayecto me confirma que la docencia universitaria es dinámica y está en constante renovación, es por eso que las personas que la conformamos necesitamos, igualmente, canales de actualización, entrenamiento e innovación. Como personas con valores y virtudes diversas, requerimos también medios de realización, profesional y personal, acordes. Idealmente, me gustaría ver traducido en medidas concretas una ética del cuidado y autocuidado del profesorado (mobiliario ergonómico, planeación global, reducción de fuentes de fatiga física, mental y emocional), y encontraría deseable un currículo de formación permanente sobre gestión del tiempo y cronopsicología, coordinación y gestión de equipos y oratoria. Pongo en valor el esfuerzo institucional por dotar al personal de estos elementos, por ejemplo mediante el programa FORMA-ULL, que seguramente en el futuro se irá fortaleciendo, identificando y generando nuevas necesidades, ya que –por ejemplo– la consolidación del EDU\_ULL exigirá una formación multinivel.

En segundo término, el universo de la educación superior no es un campo fuera de la realidad, por el contrario, responde a ella constantemente y con sus respuestas genera el sentido con el que se retroalimenta. La innovación y la transferencia educativa es la muestra más clara, incluso las nuevas carreras y la actualización de planes y programas de estudio, pero también la solidaridad y la responsabilidad social universitaria.

En tercer lugar, es muy saludable que todos los componentes de este universo nos preguntemos periódicamente qué tipo de universidad, profesorado, alumnado, personal de apoyo, etc., somos y queremos ser. Esta pregunta, como decía de la *praemeditatio* estoica en la introducción, es una manera de contemplar nuestras actuaciones, con valor correctivo e imaginación proyectiva, alimentando el dinamismo inicial y buscando la transformación por medio de la reflexión.



La pregunta, en realidad, nos la hicimos más de una vez durante el Experto, de una manera u otra. Una de las más explícitas, como tarea para la asignatura sobre estrategias y competencias comunicativas y de motivación para la que teníamos que realizar un vídeo que respondiera a «¿Qué docente soy o quiero ser?» ([Anexo 20](#)). En mi respuesta, reflexionaba sobre el papel del profesorado inspirado en la lectura reciente de una obra del filósofo francés Jacques Rancière (2007) publicada en 1987, *El maestro ignorante*. El texto lleva al lector preocupado por la educación a posicionarse ante una disyuntiva fundamental. De un lado, un profesorado que desconfía de las posibilidades de su alumnado y que le crea por ello una dependencia con su función de «explicador», y del otro, el profesorado cuyo punto de partida es la confianza en la igual capacidad de sus estudiantes y para los/as que se convierte en un agente de emancipación. «Orden explicador» *versus* «orden emancipador». Profesores repetidores de su conocimiento que hacen a su alumnado repetir con ellos y así lo embrutecen, frente a profesores «ignorantes» que lo único que pueden hacer es plantear un problema para que el alumnado, con sus propias capacidades, cree una respuesta adecuada.

En lo personal, decido ser un «maestro ignorante» de los prejuicios de los métodos autoritarios y, por el contrario, consolidarme como un agente que provoca el conocimiento del alumnado, que le tiende un «cerco» a su inteligencia –diría la obra de Rancière (2007, pp. 30-31)–, del que solo pueden salir resolviendo problemas, diseñando proyectos, participando activamente en su propio conocimiento.

En palabras del autor japonés Daisaku Ikeda:

Education is a process of stimulating and awakening people from the very core of their being, enabling them to unlock and develop the power within them to create happiness. For this, passion is key.<sup>6</sup>

El profesor-enciclopedia ha dejado de tener sentido en una sociedad del conocimiento, hiperconectada y democrática en la que las materias se renuevan a una velocidad vertiginosa. Lo que tiene sentido es que la nueva educación se aleje de la mera transmisión o repetición de contenidos y prefiera la formación, actualización, innovación y, en definitiva, constante mejora y transformación de un profesorado-facilitador, o mejor, un profesorado-provocador. Los cursos, proyectos, actualizaciones e investigaciones son los medios para conseguirlo, pero pueden resultar triviales sin un *ethos* docente, como la espada afilada en manos de un cobarde. Las herramientas, a fin de cuentas, también cambiarán; la clave es la pasión.

---

<sup>6</sup> <https://www.daisakuikeda.org/sub/quotations/theme/education.html>



## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M., y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.18.2.219671>
- Álvarez Pérez, P. R. (2013a). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Qurrículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 26, 73–87.
- Álvarez Pérez, P. R. (2013b). La función tutorial del profesorado universitario: una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(2), 85–106. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-2_5)
- Area Moreira, M. (2020). El diseño de cursos virtuales: conceptos, enfoques y procesos pedagógicos. En J. Miguel García y S. García Cabeza (Eds.), *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 67–86). FLACSO.
- Area Moreira, M., y Pessoa Ribeiro, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Barrientos Rastrojo, J. (2021). La filosofía aplicada como experiencia de vida: de los talleres de filosofía en las prisiones a la cooperación al desarrollo . En M. Bermúdez Vázquez (Ed.), *Luces en el cambio: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto* (pp. 52–73). Dykinson.
- Calandín, J. G. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio. *Quaderns de Filosofia*, 4(1), 11–23. <https://doi.org/10.7203/QFIA.1.1.10208>
- Cano García, E., Pons-Seguí, L., y Lluch Molins, L. (2020). *Feedback en Educación Superior*. Universitat de Barcelona.
- Cifuentes Pérez, L. M., y Gutiérrez, J. M. (2010). *Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó.
- Dondi, M., Klier, J., Panier, F., y Schubert, J. (2021, June 25). Defining the skills citizens will need in the future world of work. *McKinsey Global Institute*. <https://bit.ly/deltasMcKinsey>
- Duran Gisbert, D., Flores Coll, M., Durán, D., y Flores Coll, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 5–17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122228&info=resumen&idioma=ENG>
- Fernández March, A. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Paidós Ibérica.
- Frutos, M. (2020). La enseñanza de la filosofía desde una perspectiva de filosofía con niños. *HASER: Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 11, 93–124. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/HASER/2020.i11.04>



- Fuentes Peláez, N., Gómez, M., y Luna, E. (2017). De los grupos a los equipos docentes. Proceso de constitución. En A. M. Novella Cámara (Ed.), *Impulsando los equipos docentes* (pp. 33–46). Ediciones Octaedro.
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Colomer Feliu, J., Fernández Peña, R., y Pérez Burriel, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación En Educación*, 11(2), 60–76. <http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1949>
- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gezuraga Amundarain, M., y García-Pérez, Á. (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos... ¿Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a “otros” aprendizajes experienciales. In V. Martínez Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibañez Ruiz del Portal, y M. C. Sánchez Sánchez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 22–27). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. ICE-UB, Ediciones Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gore, J., Ladwig, J., Elsworth, W., y Ellis, H. (2009). *Quality Assesment Framework: A Guide for Assesment Practice in Higher Education*. The University of Newcastle.
- Gutiérrez, J. (2021, June 8). *Las universidades estrenan medio centenar de carreras el próximo curso centradas en la tecnología y la innovación*. RTVE.Es. <https://bit.ly/2Yw6Fu1>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. [http://cataleg.ub.edu/record=b1577924~S1\\*cat](http://cataleg.ub.edu/record=b1577924~S1*cat)
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 63–83. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4718>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2a ed.). Cambridge University Press.
- López Martín, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. *Foro Educativo*, 28, 11–28.
- Mandujano Estrada, M. (2010). El acompañamiento personalizado. Notas de una experiencia. En J. Barrientos Rastrojo (Ed.), *Filosofía Aplicada y Universidad* (pp. 49–70). Visión Libros.
- Mandujano Estrada, M. (2017). Ciudadanía y competencia digital; sobre los presupuestos de una civilización digital global a partir de la iniciativa Europa 2020. *Argumentos de Razón Técnica*, 20, 103–117. <https://doi.org/10.12795/argumentos/2017.i20.06>
- Martín Campos, A. (2021, September 1). Preguntas y respuestas: el anteproyecto de Ley del Sistema Universitario. *Newtral.Es*. <https://bit.ly/newtralan>



- Molina de Colmenares, N., y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula. Un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193–219. <https://bit.ly/3lihvMI>
- Olivé, L. (2010). Filosofía: la innovación ante la sociedad del conocimiento. En L. Corona Treviño (Ed.), *Innovación ante la sociedad del conocimiento: disciplinas y enfoques* (pp. 55–77). Plaza y Valdés.
- Pagés, T., Moreno, F. X., Roca, B., Pérez, E., Turull, M., y Satorras, R. M. (2020). Recursos profesionales para el docente. En M. Turull (Ed.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 281–302). Ediciones Octaedro.
- Pollastri, N. (2011). Aportaciones para una definición positiva de la orientación filosófica. *El Buho: Revista Electrónica de La Asociación Andaluza de Filosofía*, 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5595598>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. E. Fagaburu (ed.)). Libros del Zorzal.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Santos Guerra, M. Á. (1998). La organización de la enseñanza en la universidad o el sistema de las cajas chinas. En A. Fortes, R. Guerrero, A. Ortiz, y J. L. Rivas (Eds.), *Formación del profesorado y cambio social. Informe Ronda* (pp. 117–140). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Silió, E. (2020, June 24). Carreras al gusto del exigente mercado laboral. *El País*. <https://bit.ly/2YJ2o6z>
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Eds.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33–65). Wolters Kluwer.
- Tozzi, M. (2008). *Pensar por sí mismo: iniciación a la pedagogía de la filosofía*. Editorial Popular.
- Vallaey, F. (2021). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana URSULA.

## 5.1. Legislación<sup>7</sup>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, sec. I., de 24 de diciembre de 2001, 49400-49425. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>

---

<sup>7</sup> Un compendio de legislación actualizada está publicado como *Código de Universidades* por el Boletín Oficial del Estado. Véase <https://bit.ly/coduniboe>



Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037-44048. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 144, sec. I., de 17 de junio de 2015, 50365-50380. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/05/29/420>

Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 179, sec. I., de 28 de julio de 2021, 90776-90800. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/07/27/640>

## 5.2. Documentación universitaria

ANECA. (2015). *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado. (2020). *Memoria Implantación de Títulos Propios. Experto Universitario en Docencia Universitaria (EDU-ULL)*. Universidad de La Laguna. <https://bit.ly/EdULL>

Memoria del Modificación de la Titulación. (2015). Grado en Filosofía de la Universidad de La Laguna. <https://bit.ly/ModificaFilos>

Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta (VICINCAL). (2021). *Bases del Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna*. Universidad de La Laguna.



## 7. Relación de anexos y evidencias

No.	Descripción
<a href="#">1</a>	<a href="#">Estructura y organización del Diario formativo (presentación interactiva)</a> (Elaboración propia).
<a href="#">2</a>	<a href="#">Del diseño a la implantación de un título (infografía)</a> . (Elaboración propia a partir de la presentación en clase del profesor José Miguel Cáceres Alvarado).
<a href="#">3</a>	Ejercicio de evaluación de la Asignatura 1 (Diseño de la enseñanza universitaria: de la planificación institucional a la planificación didáctica). <a href="#">Análisis de una Guía Docente. Filosofía Política</a> .
<a href="#">4</a>	Ejercicio de evaluación de la Asignatura 14 (La innovación, la calidad y los procesos de mejora en la enseñanza universitaria). <a href="#">Evaluación personal del PITE a la luz de los criterios de Escudero y Martínez (2020)</a> .
<a href="#">5</a>	Ejercicio de evaluación de la Asignatura 15 (Los procesos de evaluación de titulaciones oficiales: seguimiento y acreditación). <a href="#">Análisis crítico de los indicadores más relevantes de un título y asignatura seleccionada (Grado en Filosofía, Filosofía Política)</a> .
<a href="#">6</a>	Actividad final de la Asignatura 2 (Procesos de evaluación del aprendizaje en la formación universitaria). <a href="#">Propuesta de innovación en evaluación: autoevaluación del trabajo colaborativo en una actividad de asignatura</a> .
<a href="#">7</a>	Actividad de la Asignatura 7 (La enseñanza digital: los entornos virtuales y los recursos TIC en el aula). <a href="#">Conclusiones personales del Test de autoevaluación de competencia digital para docentes universitarios DigCompEdu</a> .
<a href="#">8</a>	Actividad de la Asignatura 7 (La enseñanza digital: los entornos virtuales y los recursos TIC en el aula). <a href="#">Presentación de una actividad incluida en un entorno virtual (Proyecto Trump. La Filosofía Política y la política contemporánea) (presentación interactiva)</a> .
<a href="#">9</a>	<a href="#">Skin para el entorno virtual de la asignatura Pensamiento Ético Feminista (curso 2021-22)</a> .
<a href="#">10</a>	<a href="#">Impresiones de pantalla que muestran en el contexto del entorno virtual los anexos 8 y 9</a> .
<a href="#">11</a>	Actividad de la Asignatura 6 (Estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo y autodirigido). <a href="#">Proyecto Trump. El aprendizaje reflexivo y la autorregulación en una propuesta didáctica para Filosofía Política</a> .
<a href="#">12</a>	Actividad de la Asignatura 5 (Técnicas y dinámicas grupales para favorecer el aprendizaje con pequeños y grandes grupos). <a href="#">Autoevaluación y plan de mejora</a> .
<a href="#">13</a>	Actividad de la Asignatura 8 (Aprendizaje por Servicio). <a href="#">Propuesta para esbozar un proyecto de ApS (Chiva y Amador, 2021)</a> .



- 
- 14 Actividad de la Asignatura 11 (Estrategias de mentoría en la enseñanza universitaria). [Planificación de una actuación de mentoría o tutoría entre iguales.](#)
- 15 Actividad de la Asignatura 10 (Sistemas de tutoría y apoyo al proceso formativo del alumnado). [Acompañar, tutorizar, filosofar. Esbozando un programa de tutoría formativa de carrera para el Grado en Filosofía.](#)
- 16 Actividad de la Asignatura 12 (Estrategias de apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo). [Reflexión comprensiva individual.](#)
- 17 Actividad de la Asignatura 13 (Desarrollo de competencias personales, interpersonales y comunicativas en el alumnado). [Vídeo breve de valoración de lo aprendido en la materia.](#)
- 18 Actividad grupal de la Asignatura 13 (Desarrollo de competencias personales, interpersonales y comunicativas en el alumnado). [Documento colaborativo de síntesis para la asignatura.](#)
- 19 Actividad de la Asignatura 3 (Coordinación y trabajo colaborativo entre el profesorado para el diseño de una enseñanza de calidad). [Reflexión previa sobre la propia experiencia de trabajo en equipo y Evaluación del funcionamiento de un equipo de trabajo \(Equipo de coordinación del 2º curso del Grado en Filosofía\).](#)
- 20 Actividad de la Asignatura 9 (Estrategias y competencias comunicativas y de motivación del profesorado universitario). [¿Qué profesor soy o quiero ser? Vídeo sobre algunos de los aspectos que definen el propio compromiso docente.](#)
-