

El alumnado de la Escuela de Magisterio de Albacete ante el sistema ECTS: sensibilidades y expectativas.

Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ

Manuel Jacinto ROBLIZO COLMENERO

Correspondencia:

Ramón Cózar Gutiérrez

Teléfono: 967-599200 (ext. 2517)

Correo electrónico:
Ramon.Cozar@uclm.es

Manuel J. Roblizo Colmenero

Teléfono: 967-599200 (ext. 2513)

Correo electrónico:
Manuel.Roblizo@uclm.es

EU de Magisterio
Plaza de la Universidad, 3
02071 ALBACETE

Recibido: 20/1/2008

Aceptado: 15/4/2009

RESUMEN

En el curso 2005/2006, la E. U. de Magisterio de Albacete puso en marcha un proyecto piloto en toda la titulación de Maestro de Educación Primaria, con el fin de experimentar de una manera realista los importantes cambios estructurales que suponía la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Ofrecemos en el presente artículo un resumen de los resultados más significativos obtenidos en un cuestionario distribuido a la totalidad del alumnado de Educación Primaria en el curso 2006/2007, el segundo en el que se implementó el nuevo sistema.

PALABRAS CLAVE: *Espacio europeo, Educación superior, Formación del profesorado.*

Teacher Training Students at the School of Albacete facing ECTS: perceptions and expectations

ABSTRACT

In the academic year 2005/06, the School of Teacher Training in Albacete (Spain) started a pilot project in the three years of the Primary Education specialization. The purpose was to experiment in a realistic manner the relevant structural changes that adapting to the European Higher Education Area entail. We offer in this article a summary of the most significant results obtained from a survey carried out with the whole student body of Primary Education in the 2006/2007 academic year -the second one after the implementation of the new system.

KEY WORDS: *European higher education area; Higher education; Teacher Training.*

Durante los cursos académicos 2005–2006 y 2006–2007, el alumnado de la titulación de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete ha venido cursando sus estudios en base a la metodología ECTS de una manera que, a pesar de haberse consolidado como práctica docente estable, puede considerarse experimental por la propia vocación que inspiró la implantación del novedoso sistema. Precisamente por su carácter piloto, ha sido voluntad del equipo de dirección de la Escuela de Magisterio el recoger opiniones del alumnado de modo que, dentro de la sencillez que debe inspirar un cuestionario de las características que ahora veremos, permita discernir luces y sombras en la implementación del nuevo sistema. Las sensibilidades que el alumno puede mostrar a través de unas encuestas resultan ser un elemento clave de cara a detectar disfunciones en la aplicación del sistema y, por lo tanto, formular posibles soluciones o propuestas de mejora. Lo que ofrecemos en las próximas líneas es un resumen de los resultados más significativos obtenidos en un cuestionario distribuido a la totalidad del alumnado de Educación Primaria en los dos cursos consecutivos señalados.

1. La nueva metodología docente: clases y trabajo grupal vs. individual.

En el *primer ítem* del cuestionario (*Las clases teóricas impartidas por el profesor han contribuido a mi formación como maestro*) se ha querido recoger un aspecto de especial interés por una doble razón: de un lado, porque la nueva metodología ECTS se ha visto asociada a la idea de que la formación teórica habría de dejar paso a una formación de un carácter mucho más aplicado; de otro, porque un motivo de queja frecuente en el alumnado de prácticas de la Escuela radica en la escasa utilidad que se atribuye a la formación más marcadamente teórica de los estudios de Magisterio. Los datos de la encuesta que ahora nos ocupa parecen marcar, sin embargo, una orientación distinta –y, desde luego, más favorable para los contenidos llamados *teóricos*–. La opción de respuesta *De acuerdo* resulta ser la elegida mayoritariamente en cada uno de los tres cursos y, también, en cada uno de los dos años académicos en los que ha tenido lugar la experiencia de implantación del sistema ECTS. La comparación entre los *ítems 1 y 2* (*Las clases prácticas han contribuido a mi formación*) muestra como ambas vertientes del proceso formativo resultan favorablemente valoradas por el alumnado ECTS. El contraste entre la señalada recurrente queja acerca de la ineficacia de la formación teórica –recogida en las Memorias de Prácticas de nuestros alumnos–, de un lado, y la valoración favorable que la formación teórica recoge en los datos que ahora nos ocupan, de otro, nos hace sugerir un primera conclusión significativa: *el nuevo sistema ECTS ha generado una práctica docente que permite vincular de una manera más exitosa la formación, tanto práctica como –lo que es más significativo– teórica, con la formación del futuro maestro*.

Dentro de la nueva dinámica docente, el uso de las tutorías suponía una innovación tanto para el profesor como para el alumno, habituado a un sistema de estudio en que había poca cabida para este tipo de relación entre el docente y el discente. Cabía esperar, por lo tanto, como una hipótesis razonable, que un uso inadecuado o insuficiente de la tutoría generase un rechazo a esta práctica que presentaba, a la vez, una especial dificultad y un carácter más necesario por el elevado número de alumnos que muchos de los profesores inmersos en el programa ECTS tenían que atender. La valoración que recoge el *ítem 3*, a través de la formulación *El trabajo mediante tutorías es una pérdida de tiempo*, es, sin embargo, favorable, porque también de manera generalizada el alumnado se muestra en desacuerdo con la afirmación planteada en este ítem. Sí que cabe señalar que en segundo curso –tanto en el año académico 2005–06 como en el siguiente– los porcentajes de alumnos que muestran diversos grados de acuerdo y desacuerdo aparecen significativamente más equilibrados. Dado que, como vamos a ver a lo largo del presente análisis, no hay razones para pensar que el alumnado de segundo tenga una actitud especialmente negativa hacia la nueva metodología *per se*, podría considerarse la posibilidad de que en este curso aparezca una carga de trabajo comparativamente mayor.

El trabajo en grupo se ha considerado como una de las metodologías más características del sistema ECTS y, como tal, se ha utilizado de una manera generalizada por parte del profesorado de Educación Primaria. En el cuestionario ofrecido a los alumnos se han introducido cinco ítems destinados, de una manera o de otra, a tratar de detectar las debilidades que esta dinámica pueda ofrecer y las resistencias que pueda encontrar entre el alumnado. La *pregunta 4* (*Trabajando en grupo aprovecho mejor el tiempo de estudio*) registra una mayoritaria presencia de las respuestas que indican desacuerdo, lo cual parece estar en contradicción con las contestaciones que los entrevistados dan al *ítem 5* (*Mi grupo de trabajo me hace perder el tiempo*), donde no se registra esa sensación de rechazo al trabajo grupal; lo mismo ocurre en el caso del *ítem 6* (*Mi grupo de trabajo me ha motivado para estudiar*), donde la elevada presencia de respuestas que expresan acuerdo parece en abierta disonancia con los resultados de la *pregunta 4*. Se trata, en todo caso, de preguntas en cierto sentido coincidentes

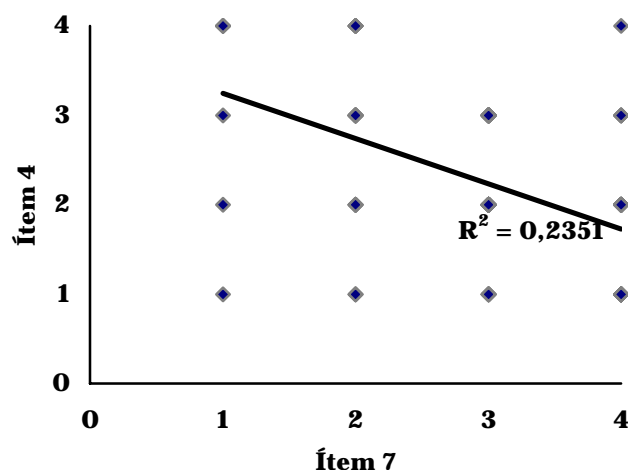
en cuanto al tema sobre el que se desea indagar, pero de contenido muy diferenciado. En el caso de las *preguntas 5 y 6*, su redacción hace referencia al componente personal de los integrantes del grupo y su actitud ante el trabajo, mientras que el alumno responde en la pregunta 4 a una cuestión directamente vinculada a la metodología en sí, más que al uso que se haga de ella.

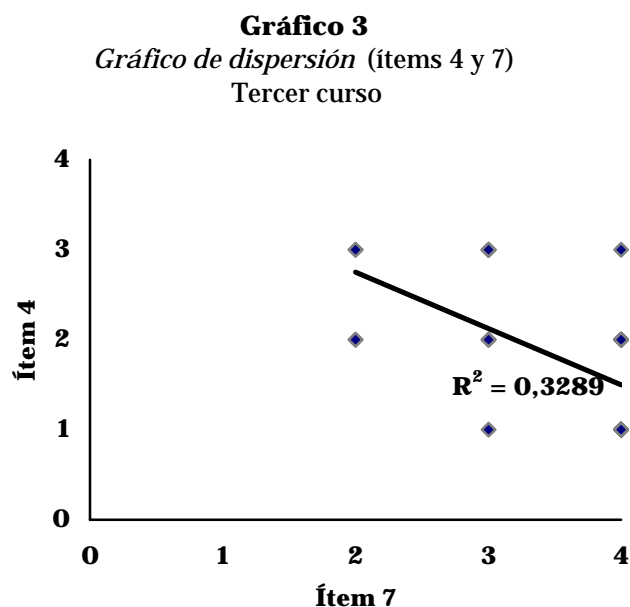
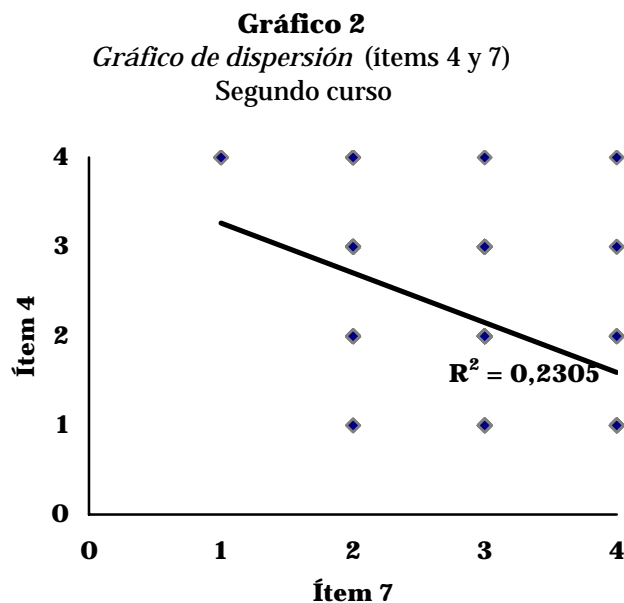
El *ítem 4* es, en términos lógicos, de dirección opuesta al *número 7* (*Estudiando yo solo avanzo más rápidamente para conseguir los objetivos de las asignaturas*); mientras que el primero de ellos plantea una hipótesis de clara preferencia hacia el trabajo grupal, el segundo mostraría una inclinación hacia el individual. Muy probablemente ambas cuestiones se plantearon como una manera de comprobar la coherencia del cuestionario y de las respuestas de los alumnos.

Hemos querido tratar de comprobar en qué medida ese sentido de dirección opuesta se traducía en los contenidos concretos de las respuestas del alumnado. Es conocido que la línea de regresión, y el coeficiente numérico que la cuantifica, es una línea de ajuste óptimo entre los puntos del gráfico. El coeficiente de regresión nos indicaría en qué medida podemos prever el valor de una variable en función de la otra; un ajuste del 100% indicaría una correspondencia perfecta entre ambas, mientras que un ajuste cercano a 0 indicaría que la relación entre ambas se rige por mecanismos propios del azar.

Los tres gráficos muestran un más bien bajo nivel de ajuste, del 23,51% en el gráfico correspondiente a primer curso, del 23,05% en el de segundo y del 32,89% en el del que recoge las opiniones del alumnado del último curso de la diplomatura. En buena lógica, cabría esperar una correlación nítidamente negativa entre ambos ítems, traducidos en gráficos de dispersión en los que se dibujasen rectas de regresión claramente orientadas desde la parte superior izquierda hacia la inferior derecha y con coeficientes de regresión cercanos a $r^2=1$. Como podemos ver en los gráficos 1, 2 y 3, no resulta ser exactamente así. Si bien la línea de regresión mantiene básicamente el sentido apuntado, su proximidad relativa a la horizontalidad indica una correlación más débil de lo que cabría esperar. La razón para ello puede ser doble: de un lado, es plausible pensar que las propias respuestas de los alumnos presenten un cierto grado de inconsistencia; de otro lado, el manejar una escala de entre 1 y 4 conlleva un rango de opción limitado en el que necesariamente aparecen más coincidencias en las puntuaciones de las deseables y en el que hay poco margen para apreciar matices estadísticos que diferencien con mayor claridad a aquellos alumnos que se han sentido a gusto con el trabajo en grupo respecto de aquellos otros que preferían el trabajo individual. Optar en términos metodológicos, como en tantas cosas en la vida, implica ciertas consecuencias. En este caso, la pérdida de significados estadísticos que genera un cuestionario simplificado va a favor de la facilidad en su contestación y de la claridad a efectos expositivos para un auditorio en el que no todos los asistentes han de estar versados en los conceptos estadísticos de análisis de correlaciones y de comparación de medias de uso más habitual.

Gráfico 1
Gráfico de dispersión (ítems 4 y 7)
Primer curso





2. Los aspectos organizativos: despejando dificultades y afrontando resistencias.

La utilidad analítica de los ítems 8 (*La nueva organización de las asignaturas me ayuda más a conseguir los objetivos de las mismas*) y 10 (*La nueva organización de las asignaturas favorece el aprendizaje autónomo*) debe ser convenientemente matizada por la propia formulación de la pregunta planteada. Muy probablemente, la expresión *nueva organización* no resulta clara para un número significativo de alumnos, sobre todo si tenemos en cuenta que buena parte de ellos no tiene experiencia alguna de cómo la *organización* en base al sistema ECTS podría diferir de la *organización* tradicional. Aunque el número de NS/NC es muy bajo o nulo en ambos ítems, aparecen datos poco clarificadores, como la disparidad de cifras correspondientes al mismo curso y grupo cuando se refieren a cuatrimestres distintos, o la ausencia de unas constantes de nítidas mayorías a favor de una opción u otra en los distintos grupos. Sí que se aprecia, sin embargo, unas opiniones de rechazo hacia la llamada

nueva organización de las asignaturas entre los alumnos de tercer curso del año académico 2006–2007. Ellos sí conocieron la *organización tradicional* de las asignaturas en el ámbito universitario durante su primer curso de diplomatura y cursaron sus estudios con el nuevo sistema durante el segundo curso, sufriendo también en buena medida las consecuencias de ciertas disfunciones en la implementación del sistema que, aunque en buena medida ya solventadas, pudieron dejar en ellos una impresión desfavorable.

También trata de abordar *la nueva organización de las asignaturas* el ítem 17, con una formulación que tiene la gran virtud del carácter inclusivo que le proporciona su carácter general, pero que probablemente puede haber connotado cosas distintas para las distintas personas que intervinieron en el proceso de la encuesta. La expresión *competencias que me pueden ser útiles en mi futuro laboral* quiere referirse a cómo se producía con la nueva metodología didáctica la adaptación a las demandas que el sistema económico presenta en cuanto a flexibilidad y polivalencia, de un lado, y al fomento de las habilidades de resolución de problemas de otro. Pero es plausible pensar que el alumnado, o al menos buena parte de él, no ha recogido ese planteamiento que inspiró principalmente la redacción del ítem. Sí que cabe señalar, en todo caso, que los altos niveles de acuerdo que obtiene la afirmación contenida en él resultan esperanzadores, en la medida en que vienen a representar un vínculo positivo entre trabajo formativo en la Escuela de Magisterio y práctica profesional. Como ya señalamos, se trata de un vínculo que con mucha frecuencia se considera insatisfactoriamente establecido en opinión del alumnado en prácticas.

Igualmente la pregunta 9 (*La programación de las horas de estudio fuera del centro me ha obligado a trabajar más*), de una similar orientación *organizativa*, ofrece datos que no permiten vislumbrar una línea homogénea de opinión entre los alumnos. En buena medida, la disparidad de las respuestas no es sino la propia disparidad que puede hallarse en las propias programaciones que elabora el profesorado y en las propias capacidades de respuesta que encontramos en el alumnado de cara a la consecución de objetivos. En una línea coincidente, pero sin duda con una mayor objetivación en la parte final del ítem, la cuestión 11 (*La programación de las horas de estudio fuera del centro me ha obligado a trabajar más*) es la única en el cuestionario que aborda claramente el aspecto de en qué medida el sistema ECTS representa una mayor carga de trabajo para los alumnos. La respuesta es claramente afirmativa, encontrando en algunos casos (tercer curso del 2006–2007) abrumadores datos a favor de las opciones *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*. Quizá sorprende cómo las respuestas son similarmente contundentes en el primer curso de la diplomatura, cuando realmente no se tiene una experiencia directa de lo que representa el sistema *tradicional*. Si bien se conoce su utilización en enseñanzas preuniversitarias, lo referente a aspectos de carga de trabajo es, como el propio alumnado entiende perfectamente, sustancialmente distinto.

Cabría apuntar, en este sentido, tres explicaciones, ninguna de las cuales cabe ser considerada como excluyente –es decir, cabe encontrar la misma motivación en un mismo grupo de alumnos, o incluso en el mismo alumno, de cara a optar por una respuesta–. De un lado, el alumno tiene referencias del funcionamiento del sistema tradicional a partir de comentarios de otros alumnos de distintos cursos o estudios. De otro lado, es posible pensar que el alumno de primer curso tiende, cuando se trata de responder al ítem 11, a comparar sus impresiones con las de sus estudios preuniversitarios, lógicamente en un sentido muy favorable a éstos en cuando a horas de trabajo necesarias. Finalmente, es razonable pensar también que el alumno tienda a presentar un sesgo definido en las preguntas que inquietan acerca de la carga de trabajo, por una doble razón: en primer lugar, los horas de trabajo suelen parecer excesivas; en segundo lugar, dado que se trata de una encuesta que habrá de ser analizada por el profesorado, puede interpretarse que representa una buena ocasión para transmitir un mensaje que contribuya a atenuar una dedicación horaria que, efectivamente, como acabamos de señalar, a la frágil naturaleza humana suele antojársele demasiado amplia, cualquiera que sea el punto de comparación.

3. La evaluación: diversidad en un tema de muchas aristas

El aspecto referente a la evaluación es abordado mediante una sucesión de preguntas de las que tres –los ítems 12, 13 y 15– tratan directamente de valorar en qué medida la utilización del trabajo en grupo, como elemento de docencia utilizado de una manera característicamente amplia en la metodología ECTS, presenta algún tipo de distorsión respecto a las formas de evaluación basadas en el clásico examen, siempre, por supuesto, desde la óptica del alumnado. Durante el año académico anterior, el alumnado de segundo curso se mostró muy especialmente crítico respecto a la evaluación en grupo, especialmente durante el primer cuatrimestre. Los datos del recién concluido 2006/07, sin

embargo, muestran unas líneas en las que el contraste entre las distintas opciones aparece muy atenuado, e incluso en el caso del alumnado de segundo curso muestran un muy mayoritario rechazo a la hipótesis planteada en el *ítem 13* acerca del supuesto carácter injusto de la evaluación del trabajo en grupo.

Este tipo de posiciones deberían, en buena lógica, tener su correlato en las respuestas al *ítem 15* (*Aunque se hagan trabajos en grupo es conveniente la evaluación individual mediante exámenes*) en donde, en general, se puede observar una tendencia al desacuerdo con el planteamiento formulado. El caso de los alumnos de tercero del 2006/07 sería una nueva muestra del rechazo especialmente marcado que registró esa promoción, con opiniones que perviven dos años sucesivos hasta el de la despedida de sus estudios de Magisterio. La verdadera lógica subyacente a las opiniones del alumnado – o, al menos, de buena parte de él – radica muy probablemente en el desagrado con que puede recibirse el hecho de que al trabajo en grupo siga el siempre desagradable trance del examen. El planteamiento podría resumirse en la idea: *si ya hemos hecho el trabajo en grupo, ¿por qué hay que hacer el examen también?* La hipótesis planteada en el *ítem 15* representaría, por lo tanto, una forma de multiplicar los esfuerzos.

Felizmente, sí que aparece un amplio acuerdo en cuanto a la necesidad de asistir a clase para aprobar la asignatura (*ítem 16*). En términos generales, parece muy razonable pensar que la asistencia debe resultar ser un factor sumamente útil de cara al deseado aprobado; en términos de metodología ECTS, en todo caso, ese planteamiento adquiere un especial valor. Los grupos de alumnos fueron desdoblados desde la idea de que un número más reducido de alumnos facilitaría la interacción en clase, y la contabilización de créditos que representa el nuevo sistema debía dejar menos cabida a planteamientos como fotocopiar y estudiar apuntes. La respuesta del alumnado al *ítem 16* debe ser recibida, por lo tanto, con un buen nivel de satisfacción por el profesorado.

El *ítem 14*, por su parte, aborda de una manera más global el sistema de evaluación, sin distinciones entre trabajo individual y grupal. Ante la hipótesis *El sistema de evaluación de las distintas asignaturas refleja el trabajo que he tenido que hacer para superarlas*, los datos del curso 2006/07 muestran un predominio de las respuestas que se agrupan en la categoría *De acuerdo*, pero también una presencia muy fuerte de las incluidas en *Muy en desacuerdo* y *En desacuerdo*. Aparece además, al igual que en el curso anterior 2005/06, algún contraste especialmente acusado entre datos del primer y segundo cuatrimestre. Cabe pensar razonablemente que esta pregunta de carácter general varía especialmente en función no sólo del éxito que tenga el alumno en el proceso de evaluación, sino también en función de los criterios demandados por cada uno de los profesores y de su nivel de exigencia cualquiera que sea el método elegido.

4. Recursos para la enseñanza: solventando lo indispensable

Las preguntas antepenúltima y penúltima se refieren a una de las principales preocupaciones que el profesorado mostró en los momentos previos a la experiencia de implantación del sistema ECTS. Existía una inquietud bien fundada acerca de si se podría disponer de los medios necesarios para un adecuado desarrollo de la nueva metodología docente, una inquietud que abarcaba desde la disponibilidad de espacios para clases, seminarios y trabajos de grupo hasta la disponibilidad de puestos de trabajo con ordenador en condiciones de operatividad real. La respuesta *De acuerdo* ha sido claramente mayoritaria en términos generales, aunque con la excepción de algún grupo y cuatrimestre (véanse datos del *ítem 18*, 1º curso, 2º cuatrimestre), y aunque también en algún caso la suma de las categorías de respuesta *Muy en desacuerdo* y *En desacuerdo* superase o estuviese muy próxima a la de *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* (véanse datos del *ítem 18*, 2º curso, 2º cuatrimestre, o *ítem 19*, 1º curso, 2º cuatrimestre). Esas líneas se observan tanto en el *ítem 18* (*He dispuesto de los espacios apropiados para desarrollar las clases teóricas y prácticas*) como en el *ítem 19* (*He dispuesto de los recursos bibliográficos, audiovisuales e informáticos necesarios para mi formación*), lo que permite concluir que esta prueba de fuego para la implantación de la nueva metodología está siendo solventada de una manera razonablemente exitosa. En ambos ítems se observa una presencia muy menguada de la categoría de respuesta *Muy de acuerdo*, recogiendo una tendencia muy característica a no escoger la opción más extrema de satisfacción.

5. Los niveles de satisfacción general

Ello ocurre también con la pregunta final y, en cierto modo, más concluyente, expresada en el *ítem 20* (*Considerando todo lo anterior, en general, estoy satisfecho con la formación recibida*), que sigue las pautas de los dos anteriores y que, por lo tanto, vendría a sugerir que los deberes de implantación de la metodología docente ECTS están siendo llevados a cabo de una manera que permite albergar unas favorables expectativas.

Hemos querido, en todo caso, indagar específicamente acerca de si existe algún tipo de nexo estadístico, siempre desde las limitaciones conocidas, acerca del nivel de satisfacción general que recoge el *ítem 20* y la valoración que se hace del trabajo en grupo –como elemento más representativo de las nuevas metodologías que inspira el ECTS– en base al *ítem 4*. La primera observación es que aparece una correlación positiva entre ambos *ítems* en los tres cursos estudiados, lo que vendría a indicar que los mayores niveles de satisfacción general aparecen correlacionados, aunque no de manera perfecta, con mayores niveles de valoración del trabajo en grupo como mejor manera de aprovechar el tiempo y a la inversa. Si hubiera una correlación perfecta, todos los puntos estarían sobre la línea de regresión y el coeficiente de regresión sería de 1 ó cercano a 1, lo que no es el caso.

Concretamente, en primer curso la correlación se plasmaría en un índice de Pearson de $r=0,4974$, en segundo de $r=0,2204$ y en tercero de $r=0,4524$. Teniendo en cuenta que las puntuaciones deben entenderse en base a una escala de entre -1 y 1 , cabe considerar que, efectivamente, existe un vínculo suficientemente significativo, si bien ciertamente tenue en el caso de segundo curso. La recta de regresión de los gráficos 4, 5 y 6, por su orientación desde la parte inferior izquierda a la superior derecha, ilustra visualmente como la valoración general aparece en alguna medida vinculada positivamente al trabajo en grupo.

Gráfico 4

Gráfico de dispersión (ítems 4 y 20)
Primer curso

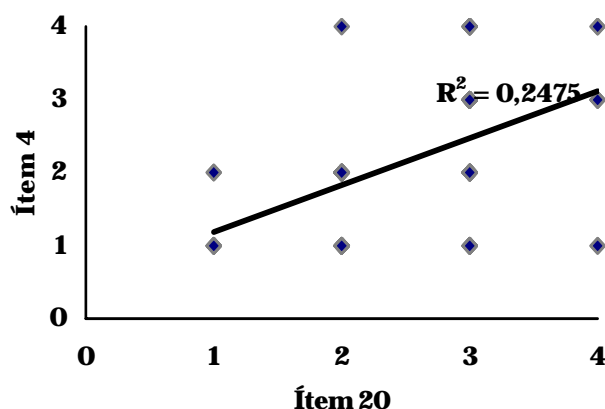


Gráfico 5

Gráfico de dispersión (ítems 4 y 20)
Segundo curso

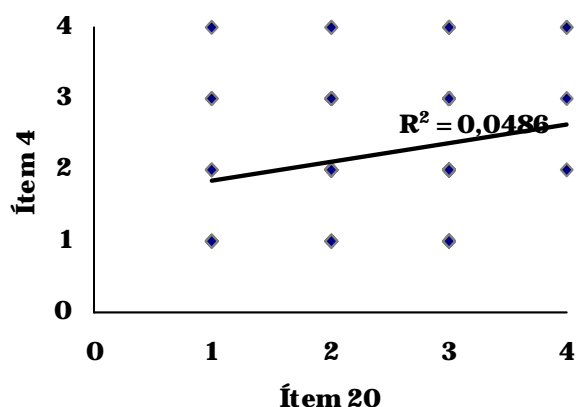
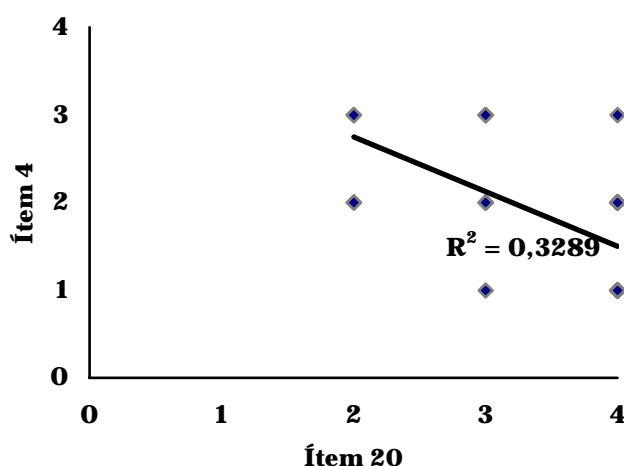


Gráfico 6
Gráfico de dispersión (ítems 4 y 20)
 Tercer curso



6. Conclusiones: pluralidad de sensibilidades ante una metodología en desarrollo

La pluralidad que suele emerger en los datos de los encuestas de opinión es notoria en los datos que acabamos de analizar, como cabe esperar de una realidad novedosa que exige una capacidad de respuesta que el alumnado ofrece en diversos grados, de una manera habitual en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario. En todo caso, dentro del marco de reflexión genérica que ofrece este apartado final, sí que quisiéramos destacar algunas conclusiones generales.

De un lado, el alumnado valora la formación que recibe en la Escuela de Magisterio a través del sistema ECTS como positiva de cara a su futura actividad como maestro. El carácter crucial de este dato viene dado porque la EU de Magisterio tiene la vocación –y la obligación– de ofrecer una formación de carácter específico que debe redundar profesionalmente en beneficio de su alumnado. De otro lado, los elementos fundamentales de la nueva metodología –actividades en clase y seminarios, trabajo grupal...–, aun con ciertas contradicciones y con datos a veces no del todo clarificadores, parecen, en general, solventar de una manera razonablemente satisfactoria la prueba de fuego de los dos primeros cursos con metodología ECTS. En tercer lugar, cabría señalar que los alumnos no han encontrado especiales dificultades por la carencia de medios, algo que representaba –y representa– un auténtico reto para la Universidad española, y para la UCLM en particular. Y, finalmente, la –si se quiere, *moderada*, aunque *real*– satisfacción global que expresa el alumno con el funcionamiento del nuevo sistema resulta especialmente destacable, no ya porque, como ya decía algún clásico, tanto el *sustento* como el *contenido* son fundamentales en todo tipo de actividad, sino sobre todo porque la implicación del alumno es especialmente valiosa en una metodología como la que nos ocupa en estas líneas.

En términos globales, el alumnado muestra, a la vez, resistencias –seguramente razonables– ante las dificultades y carencias que aparecen con el nuevo sistema, pero se muestra dispuesto a ofrecer valoraciones en las que no resulta difícil encontrar una actitud de afrontar positivamente los retos que, muy probablemente a ellos de una manera especial, presenta la nueva metodología docente. Es en ese sentido en el que cabe afirmar que cada curso, con las valoraciones que cabe recoger de él, representa un punto de partida para unas reflexiones y replanteamientos que permitan que, año tras año, las valoraciones y sensibilidades de nuestro alumnado muestren un mayor grado de comodidad con la nueva realidad metodológica que ofrece la convergencia europea.