# ESTUDIO SOBRE UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA INTEGRADA DE HABILIDADES COGNITIVAS SUPERIORES Y DIDÁCTICA ESPECÍFICA EN LA PREPARACIÓN DE PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA

**María Elvira Barrios Espinosa** (U. de Málaga -España-)
**Aurora Carretero Ramos** (U.de Málaga -España-)

*Esta publicación resulta de un proyecto de innovación, denominado "Estimulación de procesos cognitivos superiores y de la creatividad, y atención a las Inteligencias Múltiples como respuesta a la diversidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas" (Cód. PIE10-019), aprobado y financiado por Vicerrectorado de Profesorado, Formación y Coordinación de la Universidad de Málaga y desarrollado durante los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012.*

## 1. Introducción

Formar ciudadanos proactivos, emprendedores y con interés por un aprendizaje autónomo para toda su vida es en la actualidad un objetivo de máxima importancia para muchos organismos e instituciones europeas, nacionales y regionales. Se pretende con ello que el individuo esté capacitado para afrontar las constantes transformaciones sociales, tecnológicas y económicas que se suceden a ritmo vertiginoso, para lo cual se requieren habilidades cognitivas complejas, flexibles y altamente sofisticadas (Bagnall, 2000; Cornford, 2002).

La denominación "habilidades (o estrategias) de pensamiento de orden superior", con las que se designan estas

habilidades complejas, se ha asimilado frecuentemente a toda actividad cognitiva que, según la taxonomía de Bloom (1956), iba más allá de las categorías de Comprensión y Aplicación (Zohar, 2006). Su esencia estriba en su naturaleza compleja, su funcionamiento alejado de métodos algorítmicos, su capacidad para generar una gama de soluciones y su autorregulación (Anderson y Krathwohl, 2001; McGuiness, 1999; Resnick, 1987).

En el campo de la enseñanza que nos ocupa, la fusión de capacitación en lengua extrajera y habilidades de pensamiento se ha producido en escasas ocasiones (Pica, 2000; Navajas y Ferrer, 2012). No obstante, podemos señalar algunas excepciones tales como el diseño curricular inglés que explícitamente planteaba la integración de habilidades de pensamiento en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (DfES, 2005). Además, en los últimos años, algunas investigaciones han constatado el papel clave del docente en la promoción de estas habilidades a través de las características de la interacción que establece con el alumnado (Alnofaie, 2012; Dantas-Whitney, 2002; Hashemi y Ghanizadeh, 2012; Li, 2011). Asimismo, se han encontrado fuertes correlaciones entre el razonamiento inductivo y el aprendizaje exitoso de idiomas (Csapó y Nikolov, 2009), mejora del aprendizaje del idioma al aplicar destrezas de razonamiento (Lin y Mackay, 2004), y mayores niveles de conciencia del propio aprendizaje a través del empleo de destrezas metacognitivas (Allen, 2004; Beckett y Slater, 2005; Porto, 2007).

Un nutrido cuerpo de investigaciones viene demostrando desde hace años de manera consistente que determinadas estrategias didácticas contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento complejas y que el docente juega un papel crucial en el desarrollo de estas habilidades (Fung y Howe, 2012; McGuinness, 2005). Se precisa, por consiguiente, una capacitación del profesorado en una metodología que armonice de forma efectiva enseñanza de contenido temático y desarrollo de habilidades cognitivas (Adey, 2006).

Es por ello que, a través del denominado enfoque por infusión -*infusion approach*-, que supone la enseñanza integrada de contenido curricular y habilidades de pensamiento (Beyer, 1987; McGuinness, 2005), se diseñó un programa para la capacitación de futuros docentes de inglés como lengua extranjera. Este método ofrece las ventajas de contextualizar en situaciones auténticas la formación en habilidades de pensamiento

(Burke y Williams, 2008; Resnick, 1987) y de posibilitar la trasferencia de los procesos trabajados y la información aprendida (Sanz de Acedo Lizarraga, Sanz de Acedo Baquedano, Goicoa y Cardelle-Elawar, 2009).

Esta actuación, formalizada como proyecto de investigación universitaria, vino motivada por la constatación, durante nuestra experiencia como formadoras de profesorado de idioma, de que las actividades que diseñan nuestros estudiantes (bien como parte del componente práctico de las asignaturas o bien durante el periodo de Prácticas de Enseñanza en los centros): a) plantean un bajo nivel de desafío cognitivo al alumnado, involucran un número reducido de procesos cognitivos y/o activan habilidades cognitivas de nivel inferior (por ej., recordar o reconocer); b) exigen una única respuesta correcta, y c) eluden la incorporación de estrategias metacognitivas de aprendizaje.

A este respecto, la intervención pretendía paliar este déficit detectado, diseñando y modelando en nuestra enseñanza estrategias de formación destinadas deliberadamente a estimular en nuestro alumnado una gama de operaciones mentales –particularmente de nivel superior y asociadas a la metacognición– y concienciarlos (mediante sensibilización, experimentación como alumnado e implicación activa en la elaboración de actividades de aprendizaje) de la relevancia de contemplar e incorporar esta vertiente del aprendizaje en su futuro ejercicio profesional como docentes.

Paralelamente, y con objeto de constatar el efectos de la intervención, se diseñó una investigación que se planteó responder a los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué concepciones albergan los participantes en el estudio –docentes en formación– sobre aspectos de la capacitación en el fomento de procesos cognitivos complejos antes y después de la intervención innovadora?
2. ¿Qué tipo de preguntas elaboran los participantes sobre un texto informativo ilustrado antes y después de dicha intervención?
3. ¿Están los participantes más capacitados después de la intervención en la identificación de las habilidades cognitivas activadas por actividades de aprendizaje?
4. ¿Cuál es el rendimiento del alumnado en una prueba de inteligencia creativa antes y después de la intervención?

5. ¿Se dan diferencias estadísticamente significativas antes y después de la intervención en las medidas utilizadas?

# 2. Método

## 2.1. *Participantes*

La muestra del estudio está formada por 165 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga del curso académico 2011-2012; el 36,4% son estudiantes de 3er. curso de la diplomatura a extinguir de Maestro–Especialidad de Lengua Extranjera (D_MLE), el 30,9% son estudiantes de 2º curso de la titulación de Grado en Educación Primaria (G_EP) y el 32,7% son estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Inglés (M_PLE). La muestra con la que se realizó el estudio la conformaban los grupos naturales de titulación, curso y clase.

La media de edad es de 25,16 años (D.T.: 6,01), con un rango de 19 a 49 años. El 27,3% son varones y el 72,7% son mujeres.

Se informó y solicitó permiso al alumnado para administrarle pruebas y cuestionarios, y para usar los datos obtenidos con fines de docencia e investigación.

## 2.2. *Intervención*

Como referencia clave para diseñar el programa de instrucción empleamos la descripción de procesos cognitivos y tipos de conocimientos asociados al aprendizaje significativo detallados en la revisión de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001; Mayer, 2002).

El programa, de 12 semanas de duración, fue implementado por dos profesoras de didáctica de la lengua extranjera en las siguientes cuatro asignaturas: Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera (Grado de Educación Primaria), Didáctica del Idioma Extranjero (Inglés) (Maestro–Especialidad de Lengua Extranjera), Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas y El currículo de inglés (Máster Universitario en Profesorado de Educación

Secundaria Obligatoria […] (Especialidad de Inglés). Este hecho obligó a consensuar la siguiente tipología de actividades, elaboradas para activar, principalmente, procesos cognitivos incluidos en las categorías de Analizar, Evaluar y Crear de la Taxonomía Revisada de Bloom (en adelante, TRB), que fue adaptada a las características de cada asignatura:

- Actividades de sensibilización y de capacitación en torno a la temática y los fundamentos de la innovación (categorías y procesos cognitivos y tipos de conocimiento según la TRB, su significado e implicaciones para un aprendizaje significativo, la relevancia de éstos a la hora de contribuir al desarrollo cognitivo del alumnado, etc.);
- Tareas de identificación de los procesos cognitivos activados (según la TRB) en actividades de aprendizaje y material didáctico destinado a la enseñanza del inglés a niñas/os;
- Actividades de detección y evaluación de la demanda cognitiva de actividades de aprendizaje incluidas en lecciones y unidades didácticas de libros de texto y en fragmentos de clase grabados en vídeo;
- Tareas de transformación de actividades de aprendizaje e inclusión de estrategias didácticas que fomentasen un desarrollo cognitivo superior al que inicialmente se planteaba;
- Tareas grupales e individuales de elaboración de estrategias didácticas y actividades de aprendizaje destinadas a enseñar contenido curricular a la vez que a desarrollar procesos cognitivos complejos en el alumnado; y,
- Actividades de puesta en común donde hacer aflorar las experiencias propias en las que anclar los nuevos conocimientos, los avances y descubrimientos del grupo en relación al desarrollo cognitivo y la metacognición y, cómo trasladar esta formación a otras áreas curriculares.

### 2.3. *Instrumentos de obtención de datos*

#### 2.3.1. *Cuestionario de percepciones sobre enseñanza y aprendizaje de procesos cognitivos complejos*

Una de las herramientas elaborada para el estudio fue un cuestionario conformado por 14 aseveraciones sobre las que el encuestado manifestaba su grado de acuerdo mediante una escala de Likert de 5 puntos (donde 1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ninguna de las otras opciones; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo). Se pretendía que el alumnado expresara sus concepciones y creencias acerca de a) la viabilidad de fomentar procesos cognitivos complejos en las etapas de Educación Primaria o Educación Secundaria, según el programa de formación que estaban realizando; b) su autopercepción de capacitación para desarrollar ese tipo de procesos en su futuro alumnado; c) su experiencia de aprendizaje durante los estudios universitarios previos relativa a dichos procesos, y d) su papel como futuros docentes especialistas en la enseñanza de una lengua extranjera en el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior (en el caso del alumnado de Diplomatura y Máster).

Con ligeras variantes en relación a algunos ítems para dar cuenta de la situación de capacitación previa y posterior a la intervención, este cuestionario fue cumplimentado en clase (durante 15') antes y después de la misma.

### 2.3.2. *Prueba ad hoc*

Se elaboró una prueba *ad hoc* (ver Anexo I) para contar con información antes y después de la intervención, la cual pretendía recoger datos acerca del nivel cognitivo de las preguntas que planteaban los participantes sobre un texto acompañado de imágenes alusivas y acerca de su competencia para identificar la categoría a la que pertenecían procesos cognitivos incitados por actividades de aprendizaje, conforme a la clasificación propuesta por Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001).

La prueba estaba conformada por dos preguntas. En la primera se proyectaba a los estudiantes un texto informativo en inglés sobre el tigre, sus características y su situación actual, acompañado de imágenes[1], y se les solicitaba que elaboraran preguntas (al menos 8) que se les ocurrieran sobre el texto –o que utilizara el mismo como motivo, estímulo o punto de partida–

[1] El texto fue extraído del libro *Zoom 5* (Student's book), publicado en 2003 por Richmond Publishing. (pp. 36-37).

dirigidas a alumnado de 4ª de Educación Primaria (a los estudiantes de la Titulación de Maestro) o a alumnado de 2º curso de Educación Secundaria ó de 1er. Curso de Escuela Oficial de Idiomas (a los estudiantes de la Titulación M_PLE). Esta pregunta nos permitía valorar la incidencia de la intervención en relación al tipo de preguntas planteadas.

En la segunda pregunta se pedía identificar la categoría perteneciente a la dimensión de proceso cognitivo, según la TRB (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) a la que pertenecían las habilidades cognitivas activadas por un total de 10 actividades de inglés; como ayuda, se les facilitaba una definición de dichas categorías. Esta pregunta ofrecía información sobre la capacidad de los estudiantes para reconocer la complejidad cognitiva de diferentes tipos de actividades de aprendizaje.

La prueba se realizó en tiempo de clase y los participantes contaron con 45' para realizarla.

#### 2.3.3. *El test de creatividad CREA: Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Tejerina y Limiñana, 2003)

El test CREA estima la creatividad individual en función del indicador que representa la generación de preguntas ante el estímulo de un dibujo. Para este estudio se han utilizado el test CREA A inmediatamente antes de la intervención y el test CREA B inmediatamente después de la misma, ambos diseñados para su aplicación a adultos. La elección de esta prueba vino determinada, además de por los índices de validez y fiabilidad obtenidos (Corbalán y Limiñana, 2010), por su fundamentación teórica en propuestas relacionadas con la búsqueda de problemas y el pensamiento lateral, y su relación con factores tales como la producción divergente, la flexibilidad y la lateralidad.

Se realizó en tiempo de clase.

### 2.4. *Procedimiento de análisis de los datos*

El análisis de cada ítem del Cuestionario de percepciones sobre enseñanza y aprendizaje de procesos cognitivos complejos' se realizó de modo independiente.

En la pregunta 1 de la *Prueba ad hoc* (‘generar preguntas sobre un texto’), se realizó una clasificación en tres categorías: 1) preguntas que activan procesos cognitivos de orden inferior (recordar, comprender y aplicar); 2) preguntas que activan procesos cognitivos de orden superior (analizar, evaluar y crear) (en ambos casos conforme a la TRB), y 3) otro tipo de preguntas, en las que se incluyeron preguntas sobre gustos, preferencias y experiencias personales. Posteriormente, se calcularon los porcentajes de preguntas de las categorías 1 y 2 antes y después de la intervención, para contrastar la media en ambos momentos.

Se necesitó el entrenamiento y acuerdo para identificar y clasificar la categoría por parte de dos investigadoras, quienes analizaron conjuntamente las preguntas generadas por 65 participantes. Seguidamente, al azar, se examinaron individualmente otras 40 preguntas para evaluar la fiabilidad del grado de acuerdo entre las dos jueces. Se calculó para este fin el coeficiente Kappa de Cohen ($\kappa = .87$), que representa un grado de acuerdo “casi perfecto” (Landis y Koch, 1977). A partir de ese momento, cada investigadora, independientemente, catalogó las preguntas formuladas por otros 50 participantes.

En la pregunta 2 se contabilizaron los aciertos de los estudiantes en la identificación de la categoría de procesos cognitivos activados por un total de 10 actividades de aprendizaje antes y después de la intervención.

Las instrucciones del manual (Corbalán, Martínez, Alonso, Donolo, Tejerina y Limiñana, 2003) sirvieron de pauta para administrar y corregir el test de creatividad CREA A y CREA B.

Los datos procedentes de las tres fuentes fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial; en este último caso, y con el fin de comprobar la distribución normal de los datos obtenidos antes y después de la intervención, se aplicó el test de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados, junto a la naturaleza de los datos, determinaron la prueba de contraste a aplicar para el análisis de datos procedentes de cada fuente (Tabla 1).

| Procedencia de los datos | Prueba estadística aplicada |
|---|---|
| 'Cuestionario de percepciones sobre enseñanza y aprendizaje de procesos cognitivos complejos' | La Prueba de rangos con signos de Wilcoxon para datos apareados |
| Pregunta 1 de la 'Prueba *ad hoc'* | La Prueba de rangos con signos de Wilcoxon para datos apareados |
| Pregunta 2 de la 'Prueba *ad hoc'* | Prueba *t de Student* para muestras relacionadas |
| Test de creatividad *CREA* | Prueba *t de Student* para muestras relacionadas |

*Tabla 1. Procedencia de los datos del estudio y prueba estadística aplicada*

Como complemento a las pruebas de significación, se calculó el índice de tamaño del efecto mediante el estadístico d propuesto por Cohen (1977) en los casos en que se aplicó la prueba t de Student, mientras que en los casos en que se aplicó la prueba de rangos con signos de Wilcoxon el cálculo del tamaño del efecto se realizó mediante la ecuación propuesta por Rosenthal (1991).

# 3. Resultados

## *3.1 Cuestionario de percepciones sobre enseñanza y aprendizaje de procesos cognitivos complejos*

Los resultados obtenidos a partir del 'Cuestionario de percepciones sobre enseñanza y aprendizaje de procesos cognitivos complejos' (Tabla 2) revelan lo siguiente:

- Se advierte un cambio en el sentido promocionado por la intervención innovadora en todos los grupos de estudiantes en relación a su convicción de la viabilidad del desarrollo de capacidades cognitivas complejas y de la preparación, en términos de madurez, de sus futuros alumnos para esta capacitación (ítems 1 y 2); en el caso de los grupos de futuros docentes de Educación Primaria la diferencia en estos dos ítems entre el momento previo y posterior a la intervención es estadísticamente significativa, y, a juzgar por el tamaño del efecto, la diferencia generada llega a ser moderada en uno de los grupos.

- Los encuestados manifiestan una mejora en cuanto a su percepción de capacitación para estimular cognitivamente a su futuro alumnado (ítem 3), lo cual representaba un objetivo capital del proyecto; asimismo, reconocen haber aprendido, en las asignaturas implicadas, estrategias didácticas para conseguir dicho objetivo (ítem 4). En el caso de ambos ítems, las diferencias entre antes y después de la intervención son significativas y de magnitud moderada –a excepción del grupo del Grado en Educación Primaria– en la que tal diferencia es de pequeña magnitud.
- Con respecto al impacto de la innovación –según lo perciben los encuestados– en la concepción de las asignaturas frente a su experiencia académica previa en la universidad (ítems 5 a 11), los resultados resultan asimismo muy alentadores; los informantes entienden que las asignaturas en las que se implementó el proyecto de innovación son marcadamente diferentes al resto de sus estudios universitarios en cuanto a gama de procesos cognitivos estimulados y menor énfasis en la memorización frente a actividades con mayor demanda cognitiva. Como puede comprobarse en la Tabla 2, la diferencia que se produce en los ítems 5 a 11 entre el momento anterior y posterior a la intervención es –en la mayoría de los casos– estadísticamente significativa y de magnitud moderada.
- Finalmente, se aprecia tras la intervención un mayor grado de acuerdo con afirmaciones representativas de un enfoque didáctico integrador de contenido de una materia específica –en nuestro caso el inglés como LE– y desarrollo de las capacidades cognitivas del alumnado (ítems 12, 13 y 14). Las diferencias que se producen entre antes y después de la misma son generalmente significativas en el conjunto de los grupos participantes, aunque la magnitud del efecto es, en la mayoría de los casos, pequeña.

| | | Media | | Moda | | D.T | | *p* | *Tamaño efecto* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ítem del cuestionario | Titulación[1] | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | | |
| 1. Creo que es irrealizable fomentar en alumnado de Educación Primaria (Diplomatura o Grado) / Secundaria (Máster) capacidades cognitivas complejas (involucradas en analizar, evaluar, generar hipótesis, etc.) | D_MLE | 1,88 | 1,25 | 2 | 1 | 0,574 | 0,437 | 0,000 | -0,54 |
| | G_EP | 2,06 | 1,28 | 2 | 1 | 0,716 | 0,457 | 0,000 | -0,14 |
| | M_PLE | 2,12 | 1,84 | 2 | 2 | 0,851 | 0,924 | 0,184 | |
| 2. El alumnado de Educación Primaria (Diplomatura o Grado) / Secundaria (Máster) no está maduro para que se le capacite en analizar, evaluar, generar hipótesis, etc. | D_MLE | 1,89 | 1,29 | 2 | 1 | 0,412 | 0,456 | 0,000 | -0,52 |
| | G_EP | 1,94 | 1,34 | 2 | 1 | 0,759 | 0,545 | 0,000 | -0,15 |
| | M_PLE | 2,09 | 1,79 | 2 | 2 | 0,996 | 0,989 | 0,157 | |
| 3. Me siento preparado/a para conseguir/procurar un buen desarrollo de las habilidades cognitivas complejas de mis futuros alumnos y alumnas. | D_MLE | 3,16 | 4,2 | 3 | 4 | 0,804 | 0,553 | 0,000 | -0,54 |
| | G_EP | 3,5 | 3,90 | 4 | 4 | 0,803 | 0,530 | 0,003 | -0,27 |
| | M_PLE | 2,72 | 3,88 | 3 | 4 | 0,959 | 0,544 | 0,000 | -0,53 |
| 4. Durante la carrera [previo] / En esta asignatura [post.] he aprendido estrategias para desarrollar las habilidades cognitivas complejas de mi alumnado | D_MLE | 2,86 | 4,5 | 3 | 5 | 0,724 | 0,831 | 0,000 | -0,58 |
| | G_EP | 3,22 | 4,16 | 3 | 4 | 0,751 | 0,808 | 0,001 | -0,42 |
| | M_PLE | 2,51 | 4,30 | 2 | 4 | 1,183 | 0,773 | 0,000 | -0,55 |
| 5. En mis estudios universitarios [previo] / En esta asignatura [post.] se me ha exigido memorizar más que hacer uso de capacidades cognitivas tales como el análisis, planteamiento de alternativas, generación de propuestas, etc. | D_MLE | 3,39 | 1,32 | 4 | 1 | 0,802 | 0,508 | 0,000 | -0,62 |
| | G_EP | 3,22 | 2,25 | 4 | 2 | 1,070 | 1,107 | 0,000 | -0,47 |
| | M_PLE | 3,60 | 1,49 | 4 | 1 | 1,003 | 0,856 | 0,000 | -0,58 |
| 6. En mis estudios universitarios [previo] / En esta asignatura [post.] se me ha exigido en gran medida que memorice y recuerde información. | D_MLE | 3,59 | 1,55 | 4 | 1 | 0,869 | 0,851 | 0,000 | -0,57 |
| | G_EP | 3,09 | 2,34 | 2 | 2 | 1,118 | 1,153 | 0,000 | -0,36 |
| | M_PLE | 3,79 | 1,58 | 4 | 1 | 1,013 | 0,957 | 0,004 | -0,56 |
| 7. En mis estudios universitarios [previo] / En esta asignatura [post.] se me ha exigido en gran medida que entienda información [que interprete, que extraiga las ideas principales, que compare, que infiera causas...). | D_MLE | 3,34 | 4,64 | 4 | 5 | 0,959 | 0,520 | 0,000 | -0,54 |
| | G_EP | 3,72 | 4,25 | 4 | 5 | 0,851 | 0,672 | 0,001 | -0,41 |
| | M_PLE | 3,19 | 4,53 | 4 | 4 | 1,006 | 0,702 | 0,000 | 0,56 |
| 8. En mis estudios universitarios [previo] / En esta asignatura [post.] se me ha exigido en gran medida que aplique procedimientos aprendidos a situaciones prácticas o diferentes. | D_MLE | 3,14 | 4,75 | 4 | 5 | 0,962 | 0,437 | 0,000 | -0,57 |
| | G_EP | 3,56 | 4,34 | 4 | 4 | 0,948 | 0,602 | 0,000 | -0,38 |
| | M_PLE | 2,98 | 4,72 | 4 | 5 | 1,102 | 0,454 | 0,003 | -0,57 |

[1] D_MLE: Diplomatura de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera; G_PE: Grado de Educación Primaria; M_PLE: Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Especialidad de Inglés)

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. En mis estudios universitarios se me ha exigido en gran medida que analice (un problema, una cuestión), que extraiga conclusiones a partir de evidencias, que establezca relaciones entre conceptos, fenómenos, etc. | D_MLE | 3,14 | 4,59 | 4 | 5 | 0,883 | 0,496 | 0,000 | -0,57 |
| | G_EP | 3,56 | 4,06 | 4 | 4 | 0,982 | 0,759 | 0,041 | -0,26 |
| | M_PLE | 2,86 | 4,21 | 2 | 4,5 | 1,037 | 0,833 | 0,000 | -0,50 |
| 10. En mis estudios universitarios [previo] / En esta asignatura [post.] se me ha exigido en gran medida que juzgue, que evalúe, o que valore en base a criterios o argumentos razonados. | D_MLE | 2,86 | 4,59 | 3 | 5 | 0,796 | 0,496 | 0,000 | -0,60 |
| | G_EP | 3,93 | 4 | 4 | 4 | 0,716 | 0,718 | 0,635 | |
| | M_PLE | 3,16 | 4,40 | 4 | 5 | 1,022 | 0,760 | 0,000 | -0,51 |
| 11. En mis estudios universitarios [previo] / En esta asignatura [post.] se me ha exigido en gran medida que genere ideas nuevas, que elabore conjeturas sobre problemas y fenómenos, que planifique o desarrolle propuestas. | D_MLE | 2,82 | 4,7 | 2 | 5 | 0,876 | 0,464 | 0,000 | -0,59 |
| | G_EP | 3,94 | 4,03 | 4 | 4 | 0,759 | 0,659 | 0,439 | |
| | M_PLE | 2,98 | 4,70 | 4 | 5 | 1,185 | 0,599 | 0,000 | -0,57 |
| 12. Mi papel como docente especialista es enseñar inglés más que desarrollar capacidades cognitivas en mi alumnado. | D_MLE | 2,41 | 1,63 | 2 | 1 | 0,708 | 0,702 | 0,000 | -0,49 |
| | G_EP | NA | NA | - | - | - | - | - | - |
| | M_PLE | 2,14 | 1,93 | 2 | 2 | 0,738 | 0,751 | 0,001 | -0,14 |
| 13. Si se dedica tiempo de clase al desarrollo de las capacidades cognitivas del alumnado su aprendizaje de inglés se puede ver mermado/resentir. | D_MLE | 2,07 | 1,36 | 2 | 1 | 0,710 | 0,520 | 0,000 | -0,53 |
| | G_EP | 2,13 | 1,66 | 2 | 2 | 0,793 | 0,937 | 0,074 | |
| | M_PLE | 1,98 | 1,77 | 2 | 1 | 0,859 | 0,751 | 0,012 | -0,19 |
| 14. Es preferible que el desarrollo de destrezas cognitivas se procure en clases distintas a la de lengua extranjera. | D_MLE | 2,10 | 1,41 | 2 | 1 | 0,623 | 0,565 | 0,000 | -0,49 |
| | G_EP | 2,16 | 1,6 | 2 | 1 | 1,051 | 0,756 | 0,007 | -0,34 |
| | M_PLE | 2,12 | 1,49 | 2 | 1 | 0,762 | 0,798 | 0,000 | -0,42 |

n (Total) =131; n=53 (D_MLE); n=43 (M_PLE); n=32 (G_EP)

*Tabla 2. Medias, modas, desviaciones estándar, valor p de significación estadística y tamaño del efecto de los tres grupos en los ítems del 'Cuestionario de percepciones sobre enseñanza y aprendizaje de procesos cognitivos complejos 'Prueba ad hoc'*

### *3.2 Prueba ad hoc*

Pregunta 1

Los resultados obtenidos en esta sección de la *Prueba ad hoc* que solicitaba a los participantes elaborar preguntas relacionadas con un texto escrito informativo ilustrado (Tabla 3) constatan un incremento indiscutible en el porcentaje de las preguntas que estimulan procesos cognitivos de nivel alto tras el desarrollo de la intervención. La prueba de rangos con signos de Wilcoxon para datos apareados muestra que las diferencias en los porcentajes de ambos tipos de preguntas (las que estimulan procesos cognitivos de alto y bajo nivel) entre antes y después de la intervención resultan estadísticamente significativas y moderadas en cuanto a magnitud del efecto en los tres grupos participantes.

| Titulación (*n*) | Nivel cognitivo de las preguntas | Media | | Mediana | | D.T | | *Z* | *p* | *Tamaño del efecto* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | | | |
| D_MLE (*n=51*) | Nivel bajo | 86,54 | 42,44 | 90 | 37,50 | 18,23 | 29,12 | -5,720 | 0,000 | **-0,57** |
| | Nivel alto | 13,46 | 57,57 | 10 | 52,50 | | | | | |
| G_EP (*n=39*) | Nivel bajo | 93,51 | 55,38 | 100 | 77,78 | 13,58 | 24,31 | -4,679 | 0,000 | **-0,53** |
| | Nivel alto | 6,49 | 44,62 | 0 | 22,22 | | | | | |
| M_PLE (*n=53*) | Nivel bajo | 90,67 | 74,25 | 100 | 57,14 | 10,75 | 17,81 | -6,014 | 0,000 | **-0,58** |
| | Nivel alto | 9,33 | 24,75 | 0 | 42,86 | | | | | |

*Tabla 3. Medias, medianas, desviaciones estándar, valores de la Z, valores p de significación estadística y tamaño del efecto de los tres grupos en la Pregunta 1 de la 'Prueba ad hoc'*

Pregunta 2

Los resultados (ver Tabla 4) evidencian un desarrollo de la capacidad de los participantes para identificar las habilidades cognitivas fomentadas por actividades de aprendizaje y hacerlas corresponder con las dimensiones de proceso cognitivo propuestas en la TRB. En la prueba t de Student para muestras relacionadas (ver Tabla 5) se obtienen diferencias significativas entre antes y después de la intervención en el conjunto de los grupos; la magnitud del efecto fue baja para las grupos de Grado (d = 0,38) y Máster (d = 0,45) y moderada para el grupo de Diplomatura (d = 0.58).

| Titulación (N) | Media | | Mediana | | Moda | | D.T. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post |
| D_MLE (*n=51*) | 3,90 | 5,96 | 4 | 6 | 3 | 6 | 1,432 | 1,496 |
| G_EP (*n=39*) | 3,41 | 4,59 | 3 | 5 | 3 | 6 | 1,229 | 1,585 |
| M_PLE (*n=53*) | 3,79 | 5,30 | 4 | 4 | 4 | 5 | 1,411 | 1,449 |

*Tabla 4. Medias, medianas, modas y desviaciones estándar de los tres grupos en la Pregunta 2 de la 'Prueba ad hoc'*

| Titulación | | Diferencias relacionadas | | | | | t | gl | Sig. (bilateral) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | | | | |
| | | | | | Inferior | Superior | | | |
| D_MLE | Pre-Post | -2,059 | 1,630 | 0,228 | -2,517 | -1,600 | -9,021 | 50 | 0,000 |
| G_EP | Pre-Post | -1,179 | 1,233 | 0,197 | -1,579 | -,780 | -5,975 | 38 | 0,000 |
| M_PLE | Pre-Post | -1,509 | 1,577 | 0,217 | -1,944 | -1,075 | -6,970 | 52 | 0,000 |

*Tabla 5. Prueba de muestras relacionadas de los tres grupos en la Pregunta 2 de la 'Prueba ad hoc'*

### *3.3 Test de inteligencia creativa CREA*

Como puede apreciarse en las tablas de presentación de resultados (Tablas 6 y 7), el proyecto de innovación parece haber repercutido sensiblemente en el rendimiento de los participantes en la prueba de inteligencia creativa CREA. La prueba t de Student para muestras relacionadas reveló diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de la intervención en los tres grupos de estudiantes; la magnitud del efecto fue baja para el grupo de Máster (d = 0,45), moderada para el grupo de Diplomatura (d = 0,71) y alta para el de Grado (d = 0,88).

| Titulación (*n*) | Media | | Mediana | | Moda | | D.T. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post |
| D_MLE (*n=43*) | 14,05 | 16,58 | 14 | 16 | 14[a] | 13 | 2,760 | 4,221 |
| G_EP (*n=39*) | 13,15 | 17,89 | 12 | 17 | 11 | 17 | 4,469 | 5,982 |
| M_PLE (*n=45*) | 13,09 | 15,31 | 14 | 14 | 14 | 14[a] | 4,986 | 5,265 |

a. Existen múltiples modas; se muestra el valor más bajo

*Tabla 6. Medias, medianas, modas y desviaciones estándar de los tres grupos en el test de inteligencia creativa CREA*

| Titulación | | Diferencias relacionadas | | | | | t | gl | Sig. (bilateral) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | | | | |
| | | | | | Inferior | Superior | | | |
| D_MLE | Pre-Post | -2,535 | 2,772 | 0,423 | -3,388 | -1,682 | -5,997 | 42 | 0,000 |
| G_EP | Pre-Post | -2,222 | 5,147 | 0,824 | -6,335 | -2,998 | -5,662 | 38 | 0,000 |
| M_PLE | Pre-Post | -2,222 | 2,961 | 0,441 | -3,112 | -1,333 | -5,034 | 44 | 0,000 |

*Tabla 7. Prueba de muestras relacionadas de los tres grupos en el test de inteligencia creativa CREA*

## 4. Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos demuestran la incidencia de la intervención tanto en las concepciones de los participantes como en la calidad y en la cantidad de preguntas generadas, y en su capacidad de discernir entre procesos cognitivos activados para la realización de actividades de aprendizaje.

Con relación al ámbito de las percepciones, se aprecia una modificación en la confianza expresada sobre la viabilidad de estimular cognitivamente al alumnado de las etapas para las que se preparan para ejercer la docencia y sobre la propia capacitación para favorecer este desarrollo intelectivo, la cual se intensifica sensiblemente tras la intervención; asimismo, los participantes se manifiestan más favorablemente a un enfoque metodológico que compatibilice la enseñanza de idiomas con la promoción de habilidades de razonamiento.

Aunque la naturaleza de los datos del cuestionario de percepciones –obtenidos mediante un instrumento de autoinforme y derivados del análisis de ítems individuales– obliga a interpretarlos con prudencia, es incuestionable que, tanto en su conjunto como en cuanto a ítems relacionados por su contenido, resultan coherentes y revelan una tendencia de cambio en las perspectivas del estudiantado encuestado hacia posiciones promovidas por la intervención. Además, esta diferencia de concepciones y percepciones expresadas por los ítems del cuestionario entre antes y después de la intervención es estadísticamente significativa en la generalidad de los casos y moderada en cuanto a la magnitud del efecto, lo cual puede considerarse un éxito habida cuenta de la extensión temporal en la que se desarrolló el proyecto innovador.

Asimismo, los datos obtenidos de la prueba que pedía a los participantes simular tareas docentes (elaborar preguntas a partir de textos y calibrar su complejidad en función del reto cognitivo) constatan una mejora perceptible en la línea deseada.

Finalmente, el incremento experimentado por los tres grupos de futuros docentes en rendimiento en la prueba de inteligencia creativa *CREA* puede ser interpretado como un indicador de mejora de la capacidad creativa de los participantes; no hay que olvidar a este respecto que se ha encontrado que esta prueba correlaciona estrechamente con medidas tradicionales de la creatividad y con factores que estas medidas incorporan, tales como la flexibilidad, la producción divergente, la fluidez y la originalidad (Corbalán y Limiñana, 2010; López Martínez y Navarro, 2008), componentes a los que contribuye inequívocamente un enfoque didáctico como el adoptado en el transcurso de la intervención.

Podemos concluir, por consiguiente que, a juzgar por los resultados y habida cuenta de la tendencia y coherencia de los cambios que éstos evidencian tras la intervención en el conjunto de las medidas utilizadas, puede afirmarse que la intervención innovadora ejerció un impacto evidente en la dirección impulsada en cuanto a concepciones, en conocimiento e identificación de habilidades cognitivas activadas por actividades de aprendizaje, en generación de preguntas en torno a un texto de lectura y en una medida de la creatividad.

Es preciso interpretar los resultados con cautela, dada la inexistencia de un grupo de control. No obstante, entendemos que el sistema escolar podría verse beneficiado si la formación inicial de los docentes incorporara deliberada y sistemáticamente la capacitación en la didáctica específica de las diferentes materias curriculares conjuntamente con una formación específica e integrada de enseñanza y estimulación de procesos cognitivos complejos.

## 5. Referencias

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- ANDERSON, L. W. (Ed.), KRATHWOHL, D. R. (Ed.), AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., RATHS, J., & WITTROCK, M. C. (2001): A *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A*

*Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York. Longman.

- BEYER, B. K. (1987): *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston. Allyn and Bacon.
- BLOOM, B. (1956): *Taxonomy of educational objectives: Handbook I. Cognitive Domain.* New York. David McKay.
- COHEN, J. (1977): *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Revised Edition. New York. Academic Press.
- CORBALÁN, F. J., MARTÍNEZ, F., DONOLO, D., TEJERINA M. y LIMIÑANA, R. M. (2003): *CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.* Madrid. TEA Ediciones.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES). (2005): *Leading in Learning. Exemplification in Modern Languages. Key Stage 3 National Strategy*. Department for Education and Skills. Disponible en: <http://education.staffordshire.gov.uk/NR/rdonlyres/FF871EAF-9707-45DE-B011-850AFA56C094/137762/thinkingskills.pdf>. Consultado el 3 de abril de 2014.
- MCGUINNESS, C. (1999): *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. Nottingham. DfES.
- RESNICK, L.B. (1987): Education and learning to think. Washington, DC. National Academy Press.
- ROSENTHAL, R. (1991): *Meta-Analytic Procedures for Social Research* (Revised ed.). Newbury Park, CA. Sage.

**<u>Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:</u>**

- ADEY, P. (2006): A model for the professional development of teachers of thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 49-56.

  CORBALÁN BERNÁ, J. y LIMIÑANA GRAS, R. M. (2010): El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico "El test CREA, inteligencia creativa". *Anales de Psicología*, 26 (2), pp. 197-205.

- CORNFORD, I. R. (2002): Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Longlife Education*, 21(4), 357-68.
- CSAPÓ, B. y NIKOLOV, M. (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 209-218.
- FUNG, D. y HOWE, C. (2012): Liberal Studies in Hong Kong: A new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (2), 101-111.
- LANDIS, J. R. y KOCH, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- LI, L. (2011). Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (3), 146-158.
- LIMIÑANA GRAS, R. M., CORBALÁN BERNÁ, J. y SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. P. (2010): Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26 (2), 273-278.
- MARTÍNEZ ZARAGOZA, F. (2010): Impulsividad, amplitud atencional y rendimiento creativo. *Anales de Psicología*, 26 (2), 238-245
- MAYER, R. E. (2002): Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41 (4), 226-232.
- MCGUINNESS, C. (2005): Teaching thinking; theory and practice. En *British Journal of Educational Psychology* Monograph Series II, 3 Pedagogy-Teaching for Learning, 1, (pp. 107-126).
- NAVAJAS, A. y FERRER, A. (2012): Using SCOBAs to help Learners Develop Self-regulation. *Frontiers of language and teaching*, Vol. 3, 239-247.
- PICA, T. (2000): Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 28 (1), 1-18.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. L., SANZ DE ACEDO BAQUEDANO, M. T., GOICOA, T., & CARDELLE-ELAWAR, M. (2009): Enhancement of thinking skills: Effects of two intervention methods. *Thinking Skills and Creativity* 4 (1), 30-43.

- ZOHAR, A. (2006): El pensamiento de orden superior en las clases de ciencias: Objetivos, medios y resultados de investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(2), 157-172.

# Anexo I

**Prueba *ad hoc***

**1. Imagina que usas en tu clase de 4º de Educación Primaria este texto de lectura** (instrucción facilitada al futuro profesorado de Educación Primaria) **/ Imagina que usas en tu clase de 2º de ESO / 1º de EOI** (instrucción facilitada al futuro profesorado de Educación Secundaria o Escuela Oficial de Idiomas) **este texto de lectura y elabora preguntas (al menos 8) que se te ocurran sobre el texto o que lo utilice como motivo, estímulo o punto de partida.**

Nota: El texto acompañado de imágenes, extraído del libro *Zoom 5* (Student's book), publicado por Richmond Publishing (pp. 36-37), se mostró a los participantes a través de un proyector de cuerpos opacos. Se reproduce a continuación el texto escrito.

## Save the tiger

1. Tigers are amazing animals. They're the biggest cats in the world. They're nearly four metres long from head to tail. They can move very fast and jump nearly nine metres in one big jump!
2. Tigers live in Asia. Most big cats don't like water but tigers are excellent swimmers. It's difficult to see them in a forest. They can hide in the trees so other animals can't see them.
3. Tigers eat a lot of animals: fish, birds, crocodiles and deer. No animal eats tigers, but people hunt them for money.
4. One hundred years ago there were about 100,000 tigers in Asia. Now there are about 6,000 wild tigers in the world. Some people are working very hard to save the tiger.

**2. A continuación se te presentan una serie de ejercicios. Indica la finalidad que crees que se pretende con cada uno de ellos de entre las que se explican a continuación (señala la opción correcta –es decir, una única opción).**

**a. Recordar**: Reconocer y recuperar o rememorar información relevante de la memoria (p. ej., hechos, reglas, obras, fechas, definiciones, teorías...)

**b. Comprender**: Entender hechos e ideas organizando, comparando, interpretando, asociando, transformando, resumiendo, exponiendo las ideas principales, derivando efectos y consecuencias...

**c. Aplicar**: Resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, o técnicas y reglas, practicar una teoría o usar conocimientos y destrezas en situaciones nuevas.

**d. Analizar**: Examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.

**e. Evaluar**: Exponer y sustentar opiniones realizando juicios; seleccionar, valorar y validar en base a criterios establecidos.

**f. Crear**: Compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos para producir algo diferente, proponiendo distintas alternativas de solución, generando ideas o alternativas.

| | **Finalidad** |
|---|---|
| 1. Look at the pictures and classify the animals.<br> <br>Mammals: _____ _____<br>Birds: _____ _____<br>Insects: _____ _____ | a b c d e f |
| 2. How do you know this animal is an amphibian? | a b c d e f |
| 3. Read and choose:<br>_____ eats cereal in the morning.<br>{*You / We / He*} | a b c d e f |
| 4. Can you think of a hypothesis to explain why over 30% of Andalusian children are overweight? | a b c d e f |
| 5. In the text above you have read information on healthy eating. Now write a menu with three different healthy breakfasts for the school canteen. | a b c d e f |
| 6. Look and write. foot ear eye arm<br> | a b c d e f |
| 7. Write a different ending to the story of "Little Red Riding Hood". | a b c d e f |
| 8. Go in to these two links (http://www.b-eat.co.uk/> and <http://www.bbc.co.uk/health/emotional_health/mental_health/mind_eatingdisorders.shtml>) and summarise a definition of eating disorders. | a b c d e f |
| 9. What conclusions can we draw from the text above on the topic of pollution? | a b c d e f |
| 10. Think of the advantages and disadvantages of living in a big city. | a b c d e f |

Imágenes: UVic Humanities Computing and Media Centre and Half-Baked Software < http://hcmc.uvic.ca/clipart/>

# VII

# LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN PROFESORES DE DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

**Marta Abanades Sánchez** (U. Europea de Madrid -España-)

## 1. Introducción

### *1.1. El rol del docente*

A lo largo del tiempo, en el área educativa estamos viviendo transformaciones muy rápidas. En los centros reciben cada día más alumnos y cada vez más heterogéneos y los cambios socio económicos que estamos sufriendo han obligado a los docentes a cambiar de sombrero continuamente para poder adaptarse a cada una de las situaciones vividas en el día a día. Hay un paso muy significativo que ha tenido la figura del docente en los últimos años, y es como ha ido evolucionando llegando a convertirse en un profesional no solo con la capacidad de poder transmitir conocimientos, sino también aquel profesor con la capacidad de reelaborar sus métodos de enseñanza aprendizaje constantemente, adaptándose a las tecnologías, a los constantes cambios culturales y sociales, potenciador de la sociedad del conocimiento, mediador entre sus alumnos, con la habilidad de controlar emociones y gestionar conflictos. La propia figura del simple transmisor de contenidos con la única función de prepararse sus materias, quedo enterrada para llegar a convertirse en un coach de sus alumnos no solo en conocimiento sino también en habilidades. Todos estos acontecimientos tan significativos, también han surgido debido a las diferentes modalidades de estudio que podemos encontrar en los centros. En la educación superior se ha pasado de tener clases con unos

horarios tradicionales de lunes a viernes, a poder estudiar e ir clase los fines de semana o realizarlo de manera on line desde el domicilio, con la posibilidad de compaginar trabajo y familia a la vez. En las etapas infantil y primaria cada son más las horas que profesores y niños se encuentran dentro del centro educativo por la imposibilidad de que los padres puedan ir a recoger antes a sus hijos. En estos momentos, son más los profesionales en el área de educación que siguen formándose en las universidades con la posibilidad de ampliar su currícula, conseguir nuevas posibilidades y destinos en otros centros, o formarse en áreas o lenguas para poder asumir alguna necesidad surgida en su propio centro. Pero no solo han cambiado las modalidades de estudio, sino también las diferentes formas de enseñanza – aprendizaje, esto me hace replantearme algunas consideraciones: ¿somos capaces los docentes de poder asumir los nuevos roles que nos demandan los centros?, ¿sabemos cómo afrontar la nueva demanda educativa?, en definitiva ¿se encuentran los docentes preparados?, se necesitan nuevos profesionales del aprendizaje, con un papel y un estatus redefinidos. El profesor tiene que ser un mediador, pedagogo eficaz, un facilitador, que trabajara con su equipo docente, diseñara y gestionara sus propios recursos, manejara las tecnologías que formaran parte de su currículum, utilizara el error como fuente de aprendizaje y fomentara la autonomía del alumno. (Muñoz, 2003).

### *1.2. Las competencias del docente: Inteligencia Emocional*

No nos centraremos en el campo de las competencias adicionales del currículum que requiere el profesor docente en el siglo XXI, pero si en una de las destrezas individuales tan significativa que nos puede ayudar a entender el desempeño del docente en su profesión, como es el constructo denominado *Inteligencia Emocional*. La inteligencia emocional es una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular emociones propias y la de los demás (Mayer y Salovey 1997, citado por Extremera, Fernández-Berrocal y Duran, 2003). Esta destreza en los docentes nos puede ayudar a entender como la susceptibilidad de las emociones y cómo poder manejarlas influye en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Diferentes estudios sobre ansiedad y estrés en el ámbito organizacional demuestran que la profesión de profesor está considerada como

una de las más vulnerables para padecer entre otros, problemas de salud mental, enfermedades físicas, síntomas conductuales etc. (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Requiere de gran importancia valorar la situación por la que los docentes se sienten más capaces de desarrollar con éxito su profesión, logrando buenos resultados, controlando situaciones, orientando de manera efectiva a los alumnos en su aprendizaje, gestionando de manera asertiva las relaciones con su institución o con el equipo docente del centro, organizando actividades para enfocar de manera práctica los conocimientos teóricos, etc., pero esto no es siempre la realidad. Estudios de investigación demuestran un alto número de casos que presentan estresores, baja motivación que se desencadenan en un deterioro de la salud mental y corporal, alteraciones psicofisiológicas que finalmente dan lugar a causas de absentismo o baja laboral en los centros. Que los docentes tengan en su currículum las destrezas suficientes dentro y fuera del aula para poder gestionar el día a día en el centro, ya no es una opción sino una obligación para el profesional que se dedica a la docencia. Los centros buscan la posibilidad no solo de contratar a docentes con la formación mínima requerida para el puesto sino también que posea inteligencia emocional para saber gestionar y mediar con el alumno tan exigente y diverso existente en las aulas. En el contexto educativo y sobre todo en el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario que los docentes desarrollen y utilicen la inteligencia emocional dentro del aula, para poder controlar emociones, utilizar la intuición y desarrollar una buena acción en el proceso de enseñanza. La inteligencia emocional implica poder manejar emociones, equilibrarlas y regularlas, utilizando las energías producidas para desarrollar nuevas competencias (Martín y Boeck, 1997 citado por Fernández. O, 2009). Cuando hablamos del constructo de inteligencia emocional, hablamos de desarrollar y controlar competencias emocionales, no solo como un medio prioritario para desarrollar de mejor manera nuestra función docente dentro del aula, también para cumplir con las indicaciones de nuestro propio sistema educativo español, donde se generan títulos universitarios y planes de estudios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Según normativa, nos orientan para trabajar por competencias, aunque no solo podemos ceñirnos en el caso de la educación superior sino que atraviesa todos los niveles educativos (LOE 2006). Desde finales del s.XX se ha mostrado gran importancia por la afectividad y las emociones en los

alumnos de los centros educativos, docentes y agentes educativos que trabajan en la educación a todos los niveles, se han dado cuenta de la importancia y de la necesidad de promover no solo el desarrollo de los niños y jóvenes a nivel académico sino también a desarrollar las competencias sociales y emocionales de estos. (Elias et l., 1997; Greenberg et al., 2003 citado por Martín, R. P., Berrocal, P. F., & Brackett, M. A. 2008).

En los últimos años, ha habido una mayor trascendencia, importancia y concienciación social sobre el uso, desarrollo y control de emociones por parte del individuo, no solo en contextos educativos, sino también como estrategia de contratación de talento para las empresas y organizaciones. Hoy en día, la docencia, está considerada como una de las profesiones más estresantes, debido a que para el docente implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe de hacer un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, compañeros, padres…etc. (Brotheridge y Grandey, 2002 citado por citado por Martín, R. P., Berrocal, P. F., & Brackett, M. A. 2008). Damos por obviedad que los docentes tienen adquiridas todas las competencias emocionales y sociales, por qué las han aprendido a lo largo de su trayectoria personal/profesional, pero no en todos los casos, los docentes se encuentran igualmente preparados para enfrentarse a situaciones no solo estresantes, sino también en la toma de gestionar conflictos dentro del aula. Uno de los hándicaps es poder enseñar y mostrar a los profesores como afecta el desarrollo socio-emocional en el aprendizaje académico y aunque el EEES y las diferentes leyes orgánicas a todos los niveles educativos intentan dar respuesta a estas necesidades educativas, en ocasiones, no hay formación suficiente para el docente, para que pueda afrontar con éxito las nuevas exigencias y demandas que le propone no solo su institución sino también el entorno social que le rodea. Estudios desarrollados confirman que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente. Este estudio concluye con la recomendación de desarrollar explícitamente las competencias tanto sociales como emocionales no sólo en la escuela sino también que las enseñen en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado (Weare y Grey, 2003, citado por citado por Martín, R. P., Berrocal, P. F., & Brackett, M. A. 2008). Si los docentes tienen carencias a la hora de desarrollar competencias

socio-emocionales dentro del aula y tampoco se les forma para afrontar las nuevas situaciones en el centro educativo, estos no podrán asumir las nuevas exigencias que los títulos legales requieren, tampoco comprenderán todos los cambios educativos que anuncian las nuevas leyes y finalmente no entenderán la importancia que tienen los sentimientos, para poder llegar a desarrollar competencias emocionales y sociales. La competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal y para su efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula en general, y en el desarrollo socio-emocional en los alumnos (Sutton y Wheatly, 2003, citado por citado por Martín, R. P., Berrocal, P. F., & Brackett, M. A. 2008).

### *1.3. Educación emocional*

Si bien hemos comentado que es necesario que los docentes se encuentren más capacitados para poder educar para la vida, que puedan potenciar aptitudes de respeto y tolerancia en sus alumnos, que sean capaces de ponerse en el lugar de los demás, tener un equilibrio personal y desarrollar en sus alumnos una conciencia emocional, tendremos que ponernos en antecedentes de por qué hasta el momento no se había trabajado en todos estos aspectos. Desde la educación más temprana y con un marco jurídico-educativo español actual, los centros educativos han centrado sus enseñanzas en desarrollar un desarrollo cognitivo en los alumnos, centrándose en un aprendizaje de habilidades académicas como las matemáticas, la lengua, las ciencias, etc., pero dejando en el olvido una educación emocional que pudiera fomentar la personalidad de los alumnos para conseguir en igual medida que en el desarrollo cognitivo un desarrollo emocional que les ayude a prepararse para interactuar con el mundo. El profesor Delval (1999, p.10) en su ensayo aprender en la vida y en la escuela, nos comenta:

"Los nuevos programas cambian los nombres de las cosas y dejan todo el resto igual. (…) Pero no se reflexiona sobre el sentido de lo que se hace en las instituciones escolares, que siguen ancladas en el pasado y no consiguen adaptarse a los rápidos cambios de las sociedades actuales".

Los centros educativos colegios, universidades, se encuentran centrados en otras problemáticas, como la de poder atender a grupos cada vez más heterogéneos, intentar responder

de manera educativa a un número cada vez más elevado de alumnos por aula y a otros requisitos burocráticos y administrativos como poder alcanzar los objetivos de la programación anual del centro y cumplir de manera positiva con el inspector que recoja de manera sistemática el cumplimiento de los mismos o en el caso de la educación superior demostrar haber realizado correctamente todos los objetivos y clases estipuladas.

Partiendo del hecho de que en los centros educativos no se trabaja desde un punto emocional, nos encontramos en estos momentos con docentes dentro del aula, incapaces de poder potenciar el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Esto sucede en todos los niveles de la educación. Al igual que no podemos garantizar que en su totalidad los centros educativos están caracterizados por un desarrollo más cognitivo que emocional, tampoco podemos hacerlo con el rol de los docentes, es decir, podemos encontrarnos con docentes preocupados por inculcar una educación emocional en sus alumnos y con capacidad suficiente para contribuir a desarrollar una personalidad integral dentro del aula.

### *1.4. Estilos docentes*

Gregorio Marañón (1940), en su ensayo Tiempo Viejo Tiempo Nuevo, nos detalla una reflexión sobre la clase docente y escribe sobre cuatro tipos de grupos de docentes.

a) Un grupo minoritario, que lo forman personas con una gran capacidad humana además de una formación intelectual, a este grupo de docentes los denomina "heroicos" realizan su trabajo con amor, ilusión y entusiasmo.
b) Un segundo grupo de docentes que inician su camino en la docencia con gran entusiasmo y alegría pero que poco a poco van perdiendo esa energía inicial. Las diferentes problemáticas que se van encontrando día tras día y la poca solvencia o capacidad para resolverlos, va apagando ese entusiasmo y "han tirado la toalla".
c) En un tercer grupo, según términos utilizados por Marañón, estarían los docentes "agriados y resentidos por su propio fracaso social"
d) Y por último, el formado por los docentes "agriados y resentidos por su propio fracaso interior".

Poder valorar en los centros educativos de infantil/primaria y formación superior, a aquellos docentes que se encuentran en el grupo número 1 es una tarea ardua y complicada. En este capítulo mí intención es mostrar los estados emocionales de docentes que se encuentran en diferentes etapas educativas (infantil/primaria) y (educación superior), y corroborar si existen diferencias en ambos niveles con respecto a las dimensiones de percepción comprensión y regulación de estados emocionales. También he querido considerar la variable del género para tener una visión general de sí existen diferencias significativas. En este capítulo se mostraran unos datos generales para saber si los docentes que trabajan actualmente en varios niveles educativos, se perciben con niveles aceptables en las tres dimensiones (Percepción, Comprensión y Regulación) y las posibles diferencias encontradas. Para llevar a cabo una enseñanza o educación en inteligencia emocional en la práctica y aprendizaje dentro del aula, Hernández (2000, p.222) nos comenta cuales serían los puntos que están decelerando el desarrollo de la educación socio afectivo:

- …un currículum complejo, de aspectos afectivos, comportamentales, personales, sociales, etc.,.
- Concretar y evaluar un conocimiento es fácil, pero operacionalizar una actitud, una habilidad o un hábito es difícil.
- Los docentes no suelen recibir una preparación adecuada.
- Se requiere mayor implicación y compromiso personal, por parte del docente. Lo importante no es transmitir conocimientos, sino, actitudes, valores y en definitiva vida.

# 2. Metodología

### *2.1. Muestra*

El estudio está compuesto por 100 sujetos, 47 docentes activos de universidad privada y 53 docentes que se encuentran trabajando en las etapas de educación infantil y primaria en centros educativos públicos, privados y concertados. Todos los profesores rellenaron el siguiente cuestionario de manera anónima y voluntaria.

### *2.2. Cuestionario*

Se utilizó el siguiente instrumento, para obtener los datos: Trait Meta Mood Scale (TMMS;Salovey et al, 1995). Este cuestionario contiene 24 ítem (versión Española, adaptada por Fernández-Berrocal et al., 1998) y fue diseñado para evaluar las tendencias, percepciones y comportamientos que las personas tienen acerca de su capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma clara, para saber si comprenden sus propios estados de ánimo emocionales y si son capaces de regular los estados emocionales correctamente. En la dimensión de la percepción, de sentir y ser capaz de expresar los sentimientos, encontramos ítems como "Normalmente me preocupo mucho por lo que siento" o "Presto mucha atención a los sentimientos". En la dimensión de la comprensión de los estados de ánimo emocionales, encontramos ítems como: "Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas" o "Siempre puedo decir cómo me siento". En la dimensión de la regulación de estados emocionales, encontramos ítems como: "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista" o "Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo". La valoración de cada una de las afirmaciones acerca de sí mismos se realiza mediante una escala de Likert del 1 al 5 donde la puntuación 1 muestra no estar nada de acuerdo con la frase y la puntuación 5 muestra estar totalmente de acuerdo.

### *2.3. Resultados*

En un primer análisis descriptivo de los datos, encuentro que toda la muestra tiene niveles aceptables en las tres dimensiones (percepción, comprensión y regulación). Para poder entender los datos, se adjunta en anexo el cuestionario con los puntos de corte para hombres y mujeres y la puntuación adecuada en cada uno de los factores.

Variable etapa educativa: teniendo en consideración ambos niveles educativos (infantil/primaria) y (educación superior) encontramos en el siguiente gráfico las siguientes valoraciones:

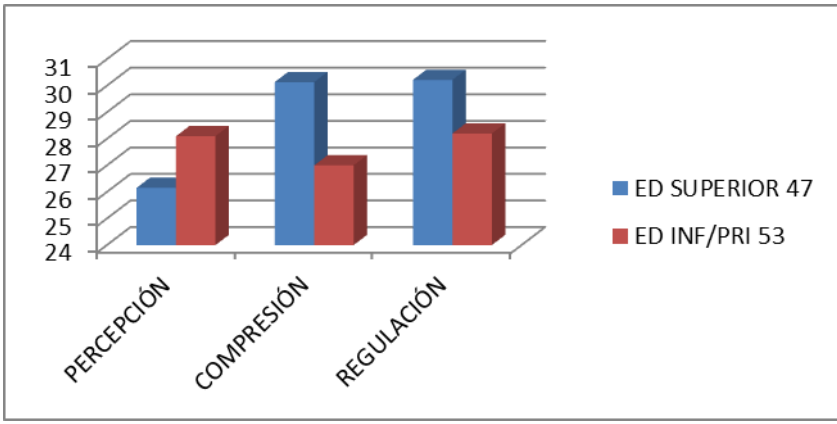



*Grafico 1. Diferencias Etapas Educativas.*
*Fuente: Elaboración propia.*

Calculando la media en cada uno de los factores y teniendo en consideración que en las dimensiones Comprensión y Regulación, cuanto mayor es la puntuación, mejor es el resultado obtenido se puede observar la siguiente interpretación de los datos: siendo ambos valores, tanto en educación superior como en las etapas de infantil/primaria, adecuada en las tres dimensiones, se percibe una mayor compresión de los propios estados emocionales y una mayor capacidad para regular las propias emociones de manera correcta en los profesores de educación superior. Sin embargo, en el factor de la Percepción, a la hora de ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, los docentes en las etapas de infantil/primaria, muestran mejor puntuación en esta dimensión, los valores son más adecuados por lo que tienen mayor capacidad para poder transmitir lo que sienten y piensan.

Variable Género: teniendo en cuenta la variable de género para considerar diferencias entre mujeres y hombres docentes en las diferentes etapas educativas, (infantil/primaria y educación superior), en el siguiente gráfico se muestra los siguientes resultados.

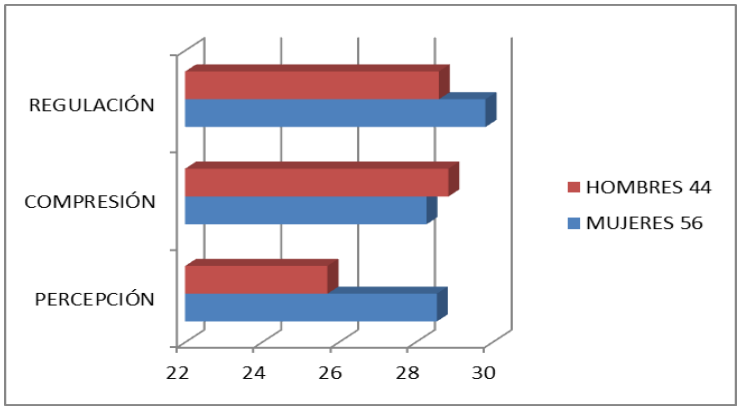



*Grafico 2. Diferencias de género. Fuente: Elaboración propia.*

Aunque los valores son adecuados en cada uno de los factores, existen mínimas diferencias entre ambos: en la dimensión de la regulación, las mujeres muestran una mayor capacidad para regular los estados de emocionales correctamente, sin embargo en el factor de la compresión, por los resultados obtenidos, los hombres tienen mayor capacidad a la hora de comprender sus propios estados de ánimo emocionales. En la dimensión de la percepción, por los datos obtenidos, apenas hay diferencias en la capacidad que tienen para sentir y expresar sus sentimientos de manera adecuada.

## 3. Conclusiones

Aunque el análisis descriptivo muestra valores aceptables en cada uno de los factores y habiendo elegido diferentes variables, etapas educativas y género, no se aprecian grandes diferencias significativas. Los resultados me hacen replantearme que los profesores se perciben con una inteligencia emocional adecuada, pero no se acercan a resultados de excelencia en regulación y comprensión. Considero necesario una especial atención según los resultados obtenidos, ya que el profesor, docente, generalista, humanista, debe ser ese transmisor de conocimientos con un alto grado de desarrollo emocional. Es necesario que exista una concienciación docente social que acoja con los brazos abiertos el poder de la educación emocional para poder empaparse en ella y tener la posibilidad de contagiar a los demás. Como sugerencias, sería necesario poder implantar más formación teórico-práctica a los docentes de las diferentes etapas

educativas, en los propios centros de formación para profesorado o en las aulas de las universidades. Los docentes, aun perteneciendo a diferentes etapas educativas y teniendo alumnos muy heterogéneos, sería conveniente que desarrollaran una mayor educación emocional trabajando juntos de manera transversal, utilizando diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje como talleres, role-playing, aprendizaje colaborativo, en definitiva actividades que a su vez podrían utilizar con sus alumnos. En las etapas educativas tempranas también es necesario poder transmitir el valor de estos conocimientos a los diferentes agentes educativos, padres, profesionales no docentes, etc., para poder conseguir una mayor concienciación y transformación social.

## 4. Aplicaciones futuras

En estudios futuros me planteo la posibilidad de poder recoger información sobre la aplicación práctica de la educación emocional en el aula, para poder conocer las estrategias y herramientas que los docentes están utilizando en estos momentos y averiguar si están totalmente preparados. El propósito será intentar saber que estaría frenando el desarrollo de esta educación emocional, identificando debilidades para poder identificar métodos de actuación que puedan ayudar a los docentes a entrenarse y seguir trabajando en el desarrollo emocional.

## 5. Bibliografía

**Libros**:

- DELVAL, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N (2002). *Evaluando la inteligencia emocional*. Fernández-Berrocal P y Ramos, N (Eds.), Corazones Inteligentes. Editorial Kairós: Barcelona.
- HERNÁNDEZ, P (2000). *Enseñanza de valores socio afectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal*. Intervención psicopedagógica y currículum escolar (pp.217-254). Madrid. Pirámide.

- MARTÍN, D. y BOECK, K. (1997). *¿Qué es la inteligencia emocional?* Madrid: Ibérica Grafic. S.L.
- MARAÑON, G. (1940/1956). *Tiempo Viejo y Tiempo Nuevo*. Madrid. Col. Austral. Espasa Calpe.
- MAYER, J.D., y SALOVEY, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp.3-31). New York: Basic Books.


**Capítulos o artículos en libros o revistas de papel:**


- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., ALCAIDE, R., DOMÍNGUEZ, E., FERNÁNDEZ-MCNALLY, C., RAMOS, N.S., y RAVIRA, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de meta conocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.


**Artículos web:**


- BROTHERIDGE, C.M. y GRANDEY, A.A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879101918159. Consultado el 12 de febrero 2014.
- DORESTE, J. S., & CATASUS, J. G. La Inteligencia Emocional en la docencia. http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=la+inteligencia+emocional+en+la+docencia+por+josefa+sanchez+doreste+y+jaume+gaya+catasus&btnG=&lr=.Consultado el 11 de febrero 2014.
- ELIAS, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58, 466-474. http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-05959-009. Consultado el 12 de febrero 2014.
- ELIAS, M., J., WEISSBERG, R., Frey, K., GREENBERG, T., HAYNES, N., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M., y SHRIVER, T. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

http://www.thomstecher.com/images/CASEL%20SEL%20and%20Academics.pdf. Consultado el 12 de febrero 2014.

- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., & DURÁN, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, *1*(5), 260-265. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf. Consultado el martes 24 de septiembre de 2013.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf. Consultado el 13 de febrero 2014.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. MESTRE, J.M. y GUIL, R. (en revisión). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF7contexto_educativo.pdf. Consultado el 13 de febrero 2014.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. y RAMOS. N. (en prensa). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trais Meta-Mood Scale. Psychological Report. http://www.c-unesco-campodegibraltar.es/joomla/recursos/CURSO%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL/IE_en_Espana%202006.pdf. Consultado el 12 de febrero 2014.
- GREENBERG, M. T, WEISSBERG, R. P., O´BRIEN, M.U., ZINS, J., FREDERICKS, L., RESNIK H. y MARTÍN, R. P., BERROCAL, P. F., & BRACKETT, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, *6*(15), 437-454. http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/lite/ES.pdf. Consultado el 12 de febrero 2014.
- MUÑOZ, Ricardo Fernández (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. In *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 11, No. 1, pp. 4-7) CissPraxis. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=292590. Consultado el miércoles 11 de septiembre de 2013.

- OTILIA, F. (2009). INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. *Revista Investigación.* Pp-126. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art6.pdf. Consultado el miércoles 25 de septiembre de 2013.
- SALOVEY, P., MAYER, J.D., GOLDMAN, S.L., TURVEY, C., PALFAI, T.P. (1995). Emotional attention clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), Emotion, Disclosure, y Health (pp.125-151). Washington: American Psychological Association. http://www.uned.es/competencias-emocionales/TMMS24%20con%20referencias.pdf. Consultado el 12 de febrero 2014.
- WEARE, K y GRAY, G (2003). What works in developing children´s emotional and social competence and wellbeing?. Department for Education and Skills research report (no. 456). London: DfES. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR456.pdf. Consultado el 11 de febrero 2014.

# ANEXO 1

TMM24. (Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R., Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; N.S.; Ravira,M., 1998)

**INSTRUCCIONES:** ***A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.*** *No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| NUNCA | RARAMENTE | ALGUNAS VECES | CON BASTANTE FRECUENCIA | MUY FRECUENTE-MENTE |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Evaluación:**

| | |
|---|---|
| **Percepción** | Soy capaz de *sentir y expresar* los sentimientos de forma adecuada<br>**Sume los items del 1 al 8** |
| **Comprensión** | *Comprendo* bien mis estados emocionales<br>**Sume los items del 9 al 18** |
| **Regulación** | Soy capaz de *regular los* estados emocionales correctamente<br>**Sume los items del 19 al 24** |

**Percepción**

| *Hombres* | *Mujeres* |
|---|---|
| Debe mejorar su percepción: presta poca atención<br>< 21 | Debe mejorar su percepción: presta poca atención<br>< 24 |
| Adecuada percepción<br>22 a 32 | Adecuada percepción<br>25 a 35 |
| Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención<br>> 33 | Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención<br>> 36 |

**Comprensión**

| *Hombres* | *Mujeres* |
|---|---|
| Debe mejorar su comprensión < 25 | Debe mejorar su comprensión < 23 |
| Adecuada comprensión<br>26 a 35 | Adecuada comprensión<br>24 a 34 |
| Excelente comprensión >36 | Excelente comprensión > 35 |

**Regulación**

| *Hombres* | *Mujeres* |
|---|---|
| Debe mejorar su regulación < 23 | Debe mejorar su regulación < 23 |
| Adecuada regulación<br>24 a 35 | Adecuada regulación<br>24 a 34 |
| Excelente regulación > 36 | Excelente regulación > 35 |

# VII

# EVOLUCIÓN DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE EDUCADORES AMBIENTALES EN FORMACIÓN COMO MUESTRA DE SU COMPROMISO AMBIENTAL

**María del Carmen Acebal Expósito** (U. de Málaga -España-)
**Vito Battista Brero Peinado** (U. de Málaga -España-)
**María Cecilia Sampietro Acebal** (U. de Málaga -España-)

## 1. Introducción

La búsqueda de modelos de profesores incide en la actualidad en la figura del profesional reflexivo y crítico. Esta propuesta comienza a recogerse en los programas de formación del profesorado (Stenhouse, 1984; Perrenoud, 2007 y Russell, 2012).

En el caso del profesor de ciencias, esta búsqueda de modelos de formación destaca la necesidad de hacer explícitos los resultados de investigación para el desarrollo profesional del docente, entre ellos el de concebirlo como aprendiz en tanto que innovador o investigador que participa en la construcción de la «ciencia de enseñar ciencia», es decir, en la didáctica de la ciencia" (Porlán, 1998; Gil, Carrascosa y Martínez Terrades, 2000).

Un hecho aceptado mayoritariamente es que existe en el profesorado una concepción personal construida intuitivamente desde su experiencia, primero como alumno y después como profesor novel. Este hecho, que dificulta inicialmente el desarrollo profesional docente, sirve también como plataforma de

cambio e innovación didácticas (Tobin y Espinet, 1989; Carretero y Limón, 1996).

Los profesores en formación, con sus ideas preconcebidas sobre educación, han de comprometerse en la búsqueda, elaboración y reconstrucción del conocimiento didáctico. Por ello la idea de profesor como investigador novel que trabaja en equipo en investigaciones didácticas dirigidas a la innovación, es coherente con estos planteamientos (Furió, 1994a; Furió y Gil, 1999).

El proceso de innovación o cambio didáctico debe asumirse como continuo y natural en la formación profesional del "enseñante de ciencias". Por ello, en el desarrollo de sus competencias profesionales, inicial y permanente, hay que preparar al profesor no sólo en el campo de la enseñanza de las ciencias, sino también en el trabajo colectivo y de autoevaluación de su tarea. Esto implicará entender la enseñanza como una propuesta educativa que hay que ensayar y evaluar (Furió, 1994; Perrenoud, 2004).

En la actualidad se viene insistiendo en la necesidad de considerar una visión más amplia sobre otros aspectos que se deben tener en cuenta en la formación de los docentes –el profesional, el social y el personal- en los que se tiene que desarrollar diversas competencias (Perrenoud, 2004). A esta reflexión también debe incorporar otros aspectos personales (Korthagen, 2010) y dentro de ellos los emocionales (Hugo, Sanmartí y Adúriz-Bravo, 2013).

En el ámbito de la Educación Ambiental podemos decir que aquellos individuos que se sienten identificados con la naturaleza tienden a realizar acciones de protección hacia la misma, además de considerar a los sujetos que se encuentran más expuestos en los ambientes naturales como relacionados o identificados con el medio natural" (Nisbet, Zelenzky, Murphy, 2008; Schultz, Shirver, Tabanico y Khazian, 2004; Vining, Merrick y Pirce, 2008).

En la línea de investigación acerca de la conciencia ambiental de los futuros formadores (Acebal, 2010), hemos percibido la dificultad que presentan para identificar y poner de manifiesto la posesión de aspectos que consideramos necesarios para actuar como educadores ambientales.

La preocupación por el grado de enrolamiento ambiental que determina el compromiso con el medio ambiente que poseen nuestros educandos, se fundamenta en la necesidad de posesión

del mismo como condición imprescindible para la actuación como educadores ambientales con capacidad de promover la generación de conductas ambientalmente favorables.

## 2. Diseño del trabajo

### 2.1. *Objetivos:*

En la cuarta edición del curso de Especialistas en Educación Ambiental, Título Propio de la Universidad de Málaga. Se proponía alcanzar, al menos, los siguientes objetivos:

- Conocer y valorar los grandes problemas ambientales de la actualidad desde diferentes perspectivas, científica, técnica, social.
- Desarrollar competencias referidas a conocimientos científicos, habilidades y actitudes básicas para elaborar planes de actuación docente en Educación Ambiental.
- Reflexionar sobre valores propios y comportamientos ambientales.

### 2.2. *Metodología:*

Se estableció una secuencia de fases de actuación de la manera siguiente:

#### 2.2.1. *Primera fase: Caracterización del grado de enrolamiento ambiental.*

Como punto de partida, denominado caracterización del grado de enrolamiento ambiental, se determinó la necesidad de identificar el perfil ambiental de cada participante debido a la percepción de las dificultades que el alumnado mostraba para reconocerse en una serie aspectos como:

- Caracterización del ambiente propio,
- Identificación del rol personal e individual en ese ambiente,
- Reconocimiento de problemáticas locales y su relación con las globales.

- Carencia de recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales para el diseño de actividades de Educación Ambiental.
- Valoración de la Educación Ambiental como generadora de conciencia ambiental.

La finalidad perseguida es la de hacer explícitas la posición personal y colectiva desde el punto de vista ambiental. Para alcanzar las metas, individual y grupal, es necesario compartir experiencias y conocimientos, desplegar habilidades sociales, estrategias de negociación, de mediación y búsqueda cooperativa de alternativas (Glinz Pérez, 2005).

A lo largo de este proceso de aprendizaje se estimula y refuerza en los estudiantes el ejercicio de la participación, el sentimiento de pertenencia a la comunidad y la generación de actitudes y conductas ambientalmente favorable.

Con objeto de hacer una valoración de las percepciones anteriormente citadas, se diseñó la siguiente encuesta sobre "Enrolamiento Ambiental":

- Esta encuesta inicial pretende dar una primera orientación del rol o papel ambiental que desempeña cada estudiante con su comportamiento cotidiano.
  Por favor, medita tu respuesta y exprésala sinceramente.
  - Explica brevemente lo que entiendes por Educación Ambiental.
  - Describe el ambiente en el que vives.
  - ¿Qué papel o rol ambiental crees que desempeñas?
  - Si crees que no lo cumples completamente, indica por qué.
  - Cita el problema ambiental más importante que identificas en: tu barrio, ciudad, región y país.
  - Enumera posibles soluciones para los problemas que has citado.

De los problemas identificados escoge uno y diseña una actividad educativa para llevar a la práctica con el alumnado de tercer ciclo de educación primaria.

El estudio de la información aportada en las respuestas se ha realizado de manera principalmente descriptiva, y los

comentarios de los resultados incluyen las variaciones más destacables.

Se detalla a continuación una relación de las preguntas propuestas y las categorías surgidas a partir del análisis de las respuestas:

1. Explica brevemente lo que entiendes por Educación Ambiental.

- Concienciación: incluye las respuestas que se refieren a la necesidad de concienciar como objetivo implícito de la Educación Ambiental.
- Valores y respeto: agrupa las consideraciones hacia la Educación Ambiental como trasmisora de valores para el respeto del medio ambiente.
- Cuidado y aprovechamiento: aglutina respuestas que trasmiten la idea de Educación Ambiental para enseñar a cuidar y utilizar el medio ambiente en provecho del ser humano.
- Conocimientos, conceptos: aquellas respuestas que interpretan la Educación Ambiental como transmisora de conocimientos científicos ambientales.
- Problema, solución: interpretación de la Educación Ambiental como facilitadora para la identificación de problemas ambientales, así como de las posibles soluciones.

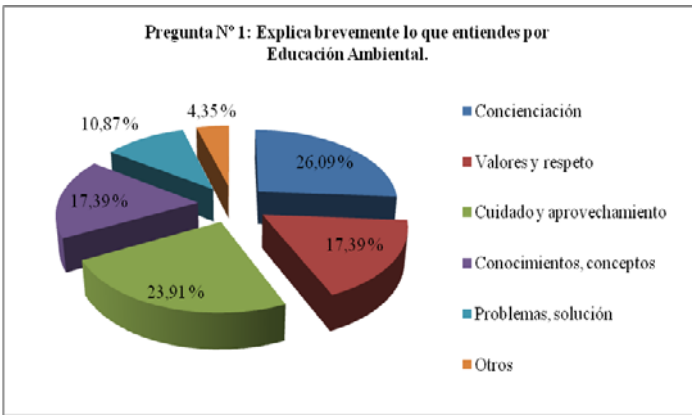



*Gráfico 1. Pregunta Nº 1: Explica lo que entiendes por Educación Ambiental. Fuente Elaboración propia.*

2. Describe el ambiente en el que vives.

Relacionan el ambiente en el que viven con las causas siguientes:

- Ambiente - campo/ciudad: se identifica el ambiente según el grado de contaminación y a su vez ésta depende del tipo de ambiente (ciudad/campo). Se establece correspondencia entre ambiente rural con baja contaminación y urbano con alta contaminación.
- Ambiente - vegetación: relacionan el grado de contaminación ambiental según la presencia de vegetación.
- Ambiente - agente contaminación: transporte, ruido, luz y fábricas: reúne aquellas respuestas que han identificado su ambiente como contaminado por…
- Ambiente - relaciones humanas: identificación ambiental de acuerdo a las buenas o malas relaciones sociales.
- Ambiente - apariencia: identifican su ambiente con características como tranquilo, protegido, limpio…

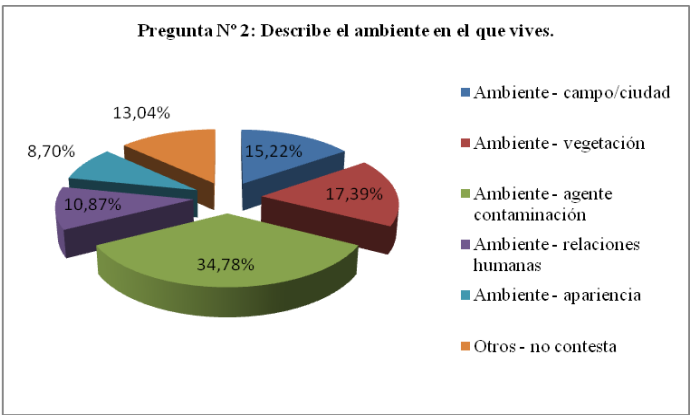



*Gráfico 2. Pregunta Nº 2: Describe el ambiente en el que vives. Fuente: Elaboración propia.*

3. ¿Qué papel o rol ambiental crees que desempeñas?

- Contaminador y fabricante de residuos.
- Contaminador y reciclador.
- Seleccionador y reciclador: incluye las respuestas que se refieren a reciclar y las que se refieren a seleccionar sin diferenciar los conceptos.

- Ciudadano pasota / resignado: entendiendo pasota como indiferente y resignado como impotente.
- Ciudadano comprometido / responsable.

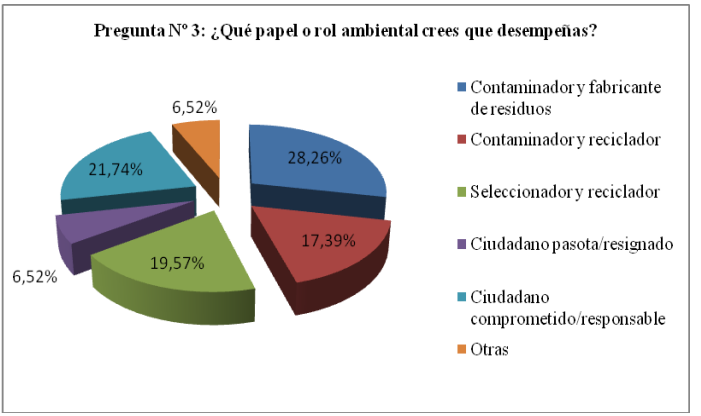
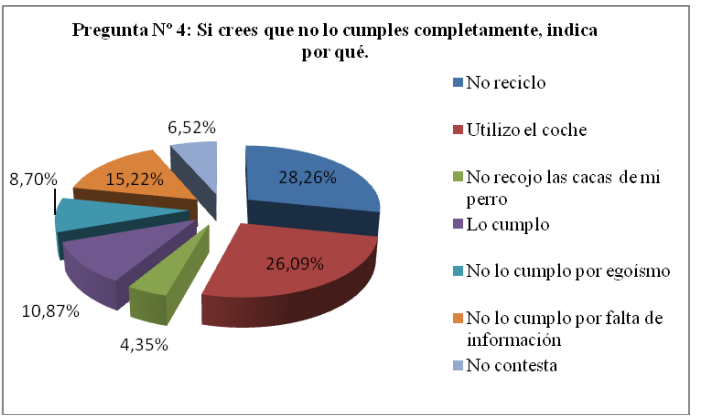



*Gráfico 3. Pregunta Nº 3: ¿Qué papel o rol ambiental crees que desempeñas? Fuente: Elaboración propia.*

4. Si crees que no lo cumples completamente, indica por qué.

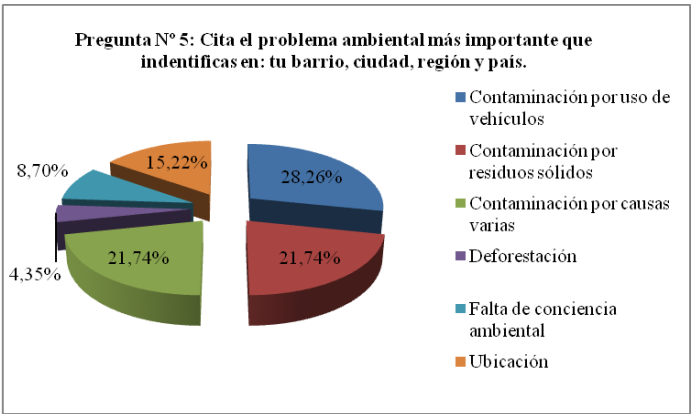
- No reciclo.
- Utilizo el coche.
- No recojo las cacas de mi perro.
- Lo cumplo.
- No lo cumplo por egoísmo.
- No lo cumplo por falta de información.
- No contesta.



*Gráfica Nº 4: Pregunta Nº 4: Si crees que no lo cumples completamente, indica por qué. Fuente: Elaboración propia.*

5. Cita el problema ambiental más importante que identificas en: tu barrio, ciudad, región y país.

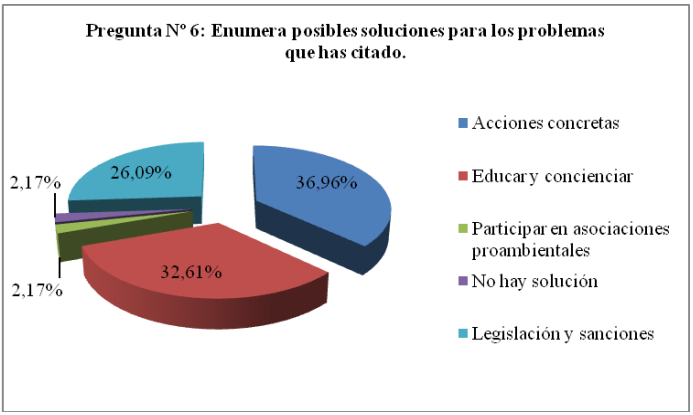
- Contaminación por uso de vehículos.
- Contaminación por residuos sólidos: presencia de basura en espacios públicos.
- Contaminación por causas varias: ruido, luces, gases.
- Deforestación.
- Falta de conciencia ambiental.
- Ubicación: aquellas respuestas que han identificado el problema en su barrio, ciudad, región, país.




*Gráfica Nº 5: Pregunta Nº 5: Cita el problema ambiental más importante que indentificas en: tu barrio, ciudad, región y país. Fuente: Elaboración propia.*

6. Enumera posibles soluciones para los problemas que has citado.

- Acciones concretas: al problema planteado anteriormente proponen una solución puntual.
- Educar y concienciar.
- Participar en asociaciones proambientales.
- No hay solución.
- Legislación y sanciones: reclaman normativas, multas…

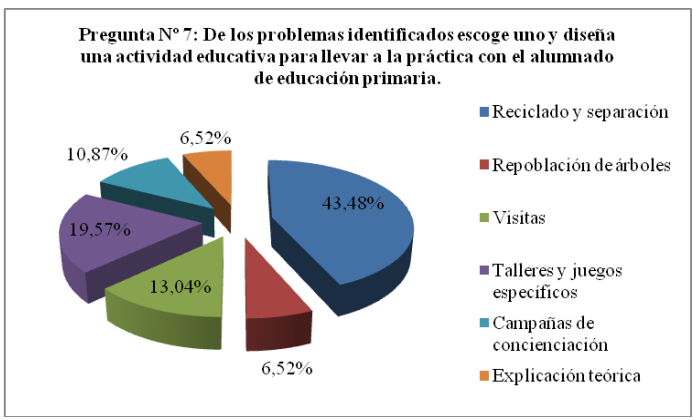



*Gráfica Nº 6: Pregunta Nº 6: Enumera posibles soluciones para los problemas que has citado. Fuente: Elaboración propia.*

7. De los problemas identificados escoge uno y diseña una actividad educativa para llevar a la práctica con el alumnado de educación primaria.

La categorización se ha realizado en función del tema y/o la estrategia didáctica:

- Reciclado y separación: del tipo clase práctica.
- Repoblación de árboles: salida al medio para plantar árboles.
- Visitas: a plantas depuradoras, playas, espacios protegidos.
- Talleres y juegos específicos.
- Campañas de concienciación: blogs, murales, charlas…
- Explicación teórica: transmisión de contenidos.



*Gráfica Nº 7: Pregunta Nº 7: De los problemas identificados escoge uno y diseña una actividad educativa para llevar a la práctica con el alumnado de educación primaria. Fuente: Elaboración propia.*

Con esta encuesta se pretendía identificar el grado de enrolamiento ambiental de cada uno de los participantes en los diferentes grupos de trabajo, comprobando que responden a las percepciones planteadas inicialmente: dificultades para caracterizar su ambiente, para reconocer el rol ambiental, para encontrar relación entre problemas ambientales locales y globales y todos estos aspectos repercuten claramente en el diseño de actividades educativas.

### 2.2.2. *Segunda fase: Diseño de un proyecto educativo ambiental*

La metodología de trabajo propuesta consistió en trabajar en pequeños grupos (dos a tres participantes) un tema referido a un problema ambiental actual relevante, previamente identificado y consensuado:

- En un primer momento, trabajar en pequeños grupos (dos a tres participantes) un tema referido a un problema ambiental actual para ahondar en su conocimiento. Esto determina conocimiento científico del problema o base teórica en la que puedan ir discriminando: generalidades o ideas fundamentales que dan sentido al tema, causas como efectos o consecuencias que se producen en el medio, prevenciones y soluciones, es decir, formas o métodos de solucionar o minimizar los efectos por tanto, el problema ambiental.
- En segundo lugar, se propone la elección de estudiar el problema ambiental elegido desde dos perspectivas diferentes mediante la realización de: 1) un estudio experimental o 2) estudio social sobre creencias ambientales de una muestra de población.
    - Cada grupo de trabajo realiza una indagación/investigación sobre hábitos cotidianos personales relacionado con el tema ambiental objeto de trabajo, obteniendo datos de la realidad. Se pretende desarrollar la capacidad de expresar con claridad y

operativamente situaciones/preguntas de investigación; diseñar y desarrollar procedimientos para darles respuesta; obtener, representar e interpretar datos y extraer conclusiones.

Como ejemplos de hábitos personales cotidianos objeto de estudio se contemplan:

¿Qué cantidad de recursos (residuos, agua, electricidad, combustible, productos de limpieza…) se consume en mi hogar?, ¿Cómo podría ahorrar recursos (residuos, agua, electricidad, combustible, productos de limpieza…)?. ¿Qué productos de limpieza que contaminan el agua, aire,… consumo?. ¿Cómo puedo reducir el uso de esos productos de limpieza?. ¿Qué productos de limpieza que no contaminen o lo hagan menos puedo usar ?...

- La indagación/investigación de hábitos y creencias sociales en nuestro entorno próximo, se lleva a cabo mediante la realizacion de encuestas o entrevistas diseñadas ex profeso para ello. Los asuntos ambientales responden a intereses sociales relevantes del tipo:

¿Qué comportamiento social se da en cuanto a consumo de combustibles (diesel/gasolina/…) energía…? – Se usan más automóviles diesel o gasolina? - ¿conocen los ciudadanos la diferencia contaminante diesel/gasolina?...

¿Cuáles son las especies foráneas (alóctonas) más frecuentes en nuestro entorno?, ¿Cómo se distribuyen?; ¿Cuáles son los problemas ambientales de una especie autóctona concreta? ¿Qué tipos de mascotas exóticas se comercializan más?...

Una vez aplicado el instrumento –cuestionario o entrevista- diseñado para obtener información de un entorno próximo, deben analizarse estos resultados para obtener conclusiones a fin de idear un mecanismo de intervención social, tendente a influir y modificar aquellas carencias identificadas, con la intención de actuar y al mismo tiempo multiplicar el

compromiso adquirido con la problemática ambiental analizada.

- Entre las sugerencias más interesantes y efectivas para la elaboración de materiales forjadores de opinión ambiental, merece la pena destacar el diseño de campañas de sensibilización/opinión, en diferentes formatos como trípticos, folletería o mediante Internet. En todos los casos, la puesta en valor de la creatividad se demuestra en frases o esloganes significativos, en materiales gráficos o audiovisuales impactantes, decálogos de conductas adecuadas, propuestas de activismo ambiental...

- En una tercera etapa, se propone el análisis de noticias aparecidas en diferentes medios de comunicación social. Esta actividad pretende reflexionar y valorar la información en cuanto a la actualidad de la problemática en cuestión, así como su localización e impacto espacial, el grado de trascendencia ambiental que le otorga el medio informativo…
- Finalmente, y como tarea especialmente destacable, se requirió la aplicación educativa, con una propuesta y diseño de actividades de enseñanza. Adaptación de todos los aspectos anteriores al nivel (adecuación) y características de la Educación Primaria (transversalidad). Diseño de proyectos y o actividades aplicables a todas y cada una de las áreas de escolarización primaria, para abordar el problema ambiental que se estaba analizando como un contexto de aprendizaje que permita desarrollar las competencias esperables en las edades específicas.

Ante la primera consigna de trabajo, elección de un problema ambiental podemos establecer las siguientes relaciones con la pregunta número cinco de la encuesta inicial.

De los 24 grupos de trabajo formados que integran a los 63 participantes del curso, 13 grupos se decantan por problemas relacionados con contaminación, 9 grupos por conservación de la biodiversidad y 2 grupos eligen problemáticas locales. Como podemos ver se mantiene la frecuencia para la valoración de problemáticas ambientales.

Para el segundo apartado del trabajo que consistía en realizar una investigación de tipo social o experimental/hábitos personales, se han decantado por realizar una encuesta social para obtener información acerca de los conocimientos sobre el problema escogido en una muestra. Esto pone de manifiesto la resistencia a hacer visible la falta de conductas ambientales positivas personales y la disposición a trasladar las responsabilidades a otros.

Para el tercer apartado que consistía en la elaboración de instrumentos para una campaña de sensibilización relacionada con la problemática escogida, la tendencia ha sido a informar sobre los contenidos científicos que justifican el problema, mediante la utilización de trípticos, ignorando aspectos conductuales, actitudinales, proselitismo….

En el cuarto apartado, análisis de noticias relacionadas, en la reflexión es notorio el reconocimiento de la cantidad de problemáticas locales que encuentran en los medios de comunicación, en relación al problema escogido, detectando incluso tendencias contradictorias.

El último apartado, que se corresponde con el diseño de actividades de Educación Ambiental, y considerando que se realiza en la última etapa del curso, pone de manifiesto el desarrollo de las competencias que aparecían como ausentes en la pregunta número 7 de la encuesta inicial, ya que, aquellas reproducían actividades tomadas fielmente de libros de texto.

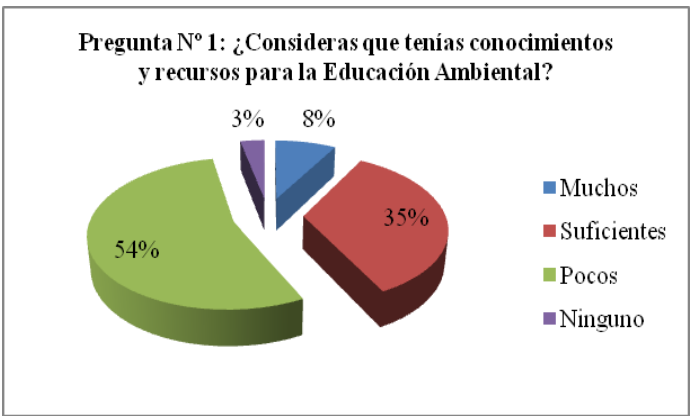
Luego de apropiarse de los contenidos científicos, realizar su trabajo de investigación y la campaña de difusión, son capaces de proponer actividades que responden totalmente a formadores comprometidos con la resolución de problemáticas ambientales. Así han diseñado actividades tendentes a seguir la dinámica del curso en mayor proporción, consideran el aspecto trasversal de la Educación Ambiental y proponen proyectos educativos que involucran a las diferentes áreas de educación primaria.

### 2.2.3. *Tercera fase: Valoración del curso por el alumnado.*

Al finalizar el curso se elaboró una encuesta final a modo de autoevaluación de las competencias adquiridas, lo que podría suponer una evaluación indirecta de los objetivos planteados y la metodología diseñada.

Pregunta Nº 1: ¿Consideras que tenías conocimientos y recursos para la Educación Ambiental?

- Se observa que el 57% de los encuestados manifestaron tener poco o ningún conocimiento o recurso para la Educación Ambiental.
- El 35 % de la muestra considera poseer suficientes conocimientos o recursos para Educación Ambiental. Estos resultados se corresponden con el alumnado procedente de las carreras de ciencias, tales como, Ciencias Ambientales y Geografía.
- Con el 8 % se representa al grupo de respuestas que consideran tener muchos conocimientos para actuar como educadores ambientales.

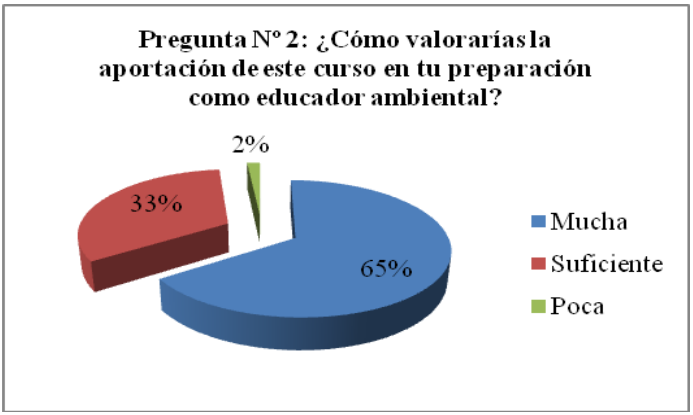



*Gráfica Nº 8: Pregunta Nº 1: ¿Consideras que tenías conocimientos y recursos para la Educación Ambiental? Fuente: Elaboración propia.*

Pregunta Nº 2: ¿Cómo valorarías la aportación de este curso en tu preparación como educador ambiental?

Se obtuvieron las siguientes valoraciones:

- El 65 % de alumnado encuestado considera que el curso le ha aportado mucha preparación.
- El 33 % de los estudiantes manifiesta que el curso le aporta suficiente preparación.
- Sólo el 2 % de la muestra opina que el curso aporta poca preparación.

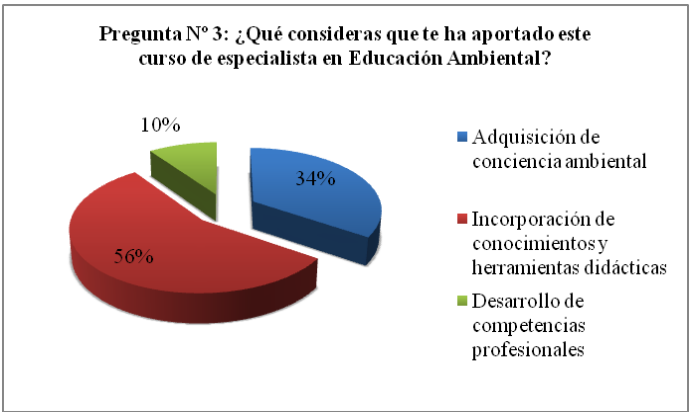



*Gráfica Nº 9: Pregunta Nº 2: ¿Cómo valorarías la aportación de este curso en tu preparación como educador ambiental?*
*Fuente: Elaboración propia.*

Pregunta Nº 3: ¿Qué consideras que te ha aportado este curso de especialista en Educación Ambiental?

En esta pregunta las respuestas se corresponden con la aportación de la realización del curso para la adquisición de conciencia ambiental y de competencias necesarias para actuar como educador ambiental. Se destacan las tres siguientes categorías:

- Adquisición de conciencia ambiental. Representa el 34 % de la muestra.
- Incorporación de conocimientos y herramientas didácticas. Ha sido la respuesta destacada por el 56 % del alumnado.
- Desarrollo de competencias profesionales. Implica las respuestas del 10 % del alumnado encuestado.




*Gráfica Nº10: Pregunta Nº 3: ¿Qué consideras que te ha aportado este curso de especialista en Educación Ambiental?*
*Fuente: Elaboración propia.*

La experiencia ha permitido explorar el potencial formativo que, en el contexto y circunstancias de las enseñanzas propias, ofrece un tipo de metodología, como el aprendizaje significativo grupal, valorado por el equipo investigador como particularmente interesante para promover procesos formativos encaminados a la generación de conductas ambientales, como consecuencia del previo reconocimiento del rol ambiental individual y grupal de los participantes.

## 3. Conclusiones

- En la etapa inicial del curso se constatan las percepciones planteadas a priori, determinando la necesidad de seguir generando estrategias innovadoras que garanticen la continuidad en la formación permanente de los formadores, al mismo tiempo que llaman la atención sobre la ausencia de identificación con roles ambientales propios.
- La metodología del curso, que incluye aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, induce su adopción como modelo para el diseño de actividades de Educación Ambiental, al menos cuando se aplica a la participación en la resolución de problemáticas locales cercanas a los intereses particulares que conlleva la demanda de interacción social.

- La reflexión acerca del papel o rol ambiental que individualmente nos corresponde parece promover la identificación del mismo y la sensibilidad para aceptarlo y generar comportamientos ambientalmente favorables, en nuestro caso conductas de difusión de la problemática escogida así como de actividades de aprendizaje concretas.
- La apropiación de cierta responsabilidad ambiental se indica desde la sensibilización hacia la actuación como multiplicador para generar compromiso ambiental en el grupo social que tiene relación con el ambiente en el que se es capaz de identificar el papel o rol ambiental, enrolamiento.

## 4. Bibliografía


- ACEBAL, M. del C. (2010). *Conciencia Ambiental y formación de maestras y maestros*. Tesis doctoral. Málaga. RIUMA.
- FURIÓ, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), pp. 188-195.
- FURIÓ, C.J. y GIL, D. (1999). Hacia la formulación de programas eficaces en la formación continuada del profesorado de ciencias, en Sánchez, J.M., Oñorbe, A. y Bustamante, I. (eds.). *Educación científica*, pp. 129-146. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- GIL-PÉREZ, D., CARRASCOSA, J. y MARTÍNEZ-TERRADES, F. (2000). La Didáctica de las Ciencias: una disciplina emergente y un campo específico de investigación. En Perales, J. y Cañal, P. (Eds.), Didáctica de las Ciencias: Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias. Alcoy: Marfil.
- GLINZ PÉREZ, P. (2005): Un acercamiento al trabajo colaborativo, *Revista Iberoame-ricana de Educación*, Versión Digital. Boletin nº 35/2. [Fecha de consulta: 24.03.2013] http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF
- HUGO, D.; SANMARTÍ, N. Y ADÚRIZ-BRAVO, A. (2013). Estilos de trabajo emocional del futuro profesorado

de ciencias durante el prácticum. Enseñanza de las Ciencias, 31(1), 153-170.

- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 83-101.
- NISBET, E., ZELENZKY, y J., MURPHY, S. (2008). The Nature Relatedness Scale: Linking Individuals' Connection with Nature to Environmental Concern and Behavior. *Environment and Behavior* Publicado el 1 de agosto.
- PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. GRAO.
- PERRENOUD, P. (2007): *Desarrollar la práctica reflexiva en el* oficio de enseñar. Barcelona: Grao. 3ª edición.
- PORLÁN ARIZA, R. (1998). Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. *Investigación y enseñanza*; V. 4. Sevilla: Díada.
- RUSSELL, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13 71-91.
- SCHULTZ, W., SHIRVER, CH., TABANICO, J. y KHAZIAN, A. (2004). Implicit Connections with Nature. *Journal of Environmental Psychology* 24, 31- 42.
- STHENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.
- TOBIN, K. y ESPINET, M. (1989). Impediments to change: applications of coaching in high school science teaching. *Journal of Research in Science Teaching* 26 (2), 105 – 120.
- VINING, J., MERRICK, M. y PIRCE, E. (2008). The Distinction between Humans and Nature: Human Perceptions of Connectedness to Nature and Elements of the Natural and Unnatural. *Human Ecology Review*, 15(1), 1-11.

# VII

# LA COMPETENCIA LECTORA EJE DEL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS

**Josu Ahedo Ruiz** (U. Internacional de La Rioja -España-)
**Ignacio Danvila del Valle** (U. Complutense de Madrid -España-)

## 1. Introducción

Los últimos informes PISA han confirmado los excelentes datos de la educación en Finlandia. Este éxito se debe a varios elementos que lo han convertido en un modelo a imitar. Su principal rasgo distintivo es la selección y la formación del profesorado. Además, los centros educativos cuentan con un alto grado de autonomía profesional. La atención a los estudiantes se centra en una educación personalizada con clases de apoyo para aquellos que no llegan a los mínimos establecidos. La evaluación solo busca mejorar, nunca se emplea para penalizar. El aprendizaje se fundamenta en la metodología de *aprender a aprender*, basado en la comprensión lectora porque leer no es únicamente descifrar palabras, sino comprenderlas. Esto implica que el aprendizaje de la lectura se deba realizar a la edad en la que ya se ha producido el desarrollo de las capacidades, evitando la ansiedad innecesaria y desaconsejable de enseñarlo cuanto antes.

## 2. La evaluación de competencias del Informe PISA

La OCDE diseñó un Programa para Evaluación del Alumno Internacional (PISA) que recoge datos cada tres años con el fin de visualizar la calidad de los sistemas educativos. No evalúa la posesión de conocimientos específicos, sino "el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años" (OCDE,

2007, p. 6). En concreto, se evalúan tres competencias: la comprensión lectora, el nivel de matemáticas y de ciencias naturales. Se evalúa a través de preguntas de respuestas cerradas, aunque no parece que sea el método más adecuado de medir competencias (Barquín, Gallardo, Fernández, Yus, Sepúlveda y Serván, 2011). En competencia lectora, desde que comenzó a ser evaluada en el año 2000, Finlandia ha obtenido resultados similares (Gripenberg y Lizarte, 2012).

Barber y Mourshed (2007) recalcan que los países que obtienen mejores puntuaciones destacan por contratar a los profesores que rinden al máximo, interviniendo de manera especial cuando los resultados comienzan a bajar. Además, sostiene que las medidas económicas como invertir más dinero o aumentar el salario no son eficaces por sí solas. En cambio, disminuir el número de alumnos por aula o dotar de mayor autonomía a los centros escolares son eficaces si se complementan con otras medidas.

## 3. Características del modelo educativo en Finlandia

El modelo educativo finlandés ha pretendido erradicar la excesiva centralización en la educación, cambio que comenzó hace cuarenta años (Sahlberg, 2013). En Finlandia existen dos instituciones responsables de la política educativa: el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Nacional de Educación, este último encargado de implementar dicha política. Además, en 1994 se fundó la institución RPI para el "intercambio de experiencias entre el profesorado y para animarles a llevar a cabo investigaciones útiles para la enseñanza y el aprendizaje" (Husso, Korpinen y Asunta, 2008, p. 138). Las inspecciones escolares fueron abolidas a principios de los noventa, sin embargo, en la actualidad existen unas pruebas nacionales que evalúan los objetivos curriculares (Niemi y Jakku-Sihvomen, 2009).

La descentralización transfirió a los municipios la competencia educativa que incluso se encargan de establecer el número de horas dedicadas a cada disciplina (Gripenberg y Lizarte, 2012). Asimismo, los maestros gozan de autonomía pedagógica para el desarrollo curricular y para la evaluación, eligiendo el método de enseñanza y los libros de texto. Esta libertad facilita la implicación y la cooperación entre el

profesorado del mismo centro o de otros para resolver dificultades de aprendizaje. Además, los profesores tienen una tarde libre a la semana para preparar juntos las lecciones (Barber y Mourshed, 2007). Por tanto, Jakku-Sihvonen y Niemi, (2008) afirman "que los directores finlandeses señalan como fortaleza clave de sus escuelas el compromiso del profesorado y su alta ética de trabajo" (p. 32). En el fondo, se trata de entregar el liderazgo de la escuela a los profesionales de la educación (Sahlberg, 2013).

La selección del profesorado contribuye a que la docencia se haya convertido en una profesión muy estimada. La Universidad de Jyväskylä realiza una selección centralizada, admitiendo únicamente a quienes tienen 9 de media en el bachillerato. Los estudiantes admitidos cuentan con situaciones reales de enseñanza práctica para aprender cómo se debería planificar, enseñar y evaluar el trabajo de sus futuros alumnos. Además, tienen asignaturas sobre metodología de investigación educativa, útiles para aprender a solucionar problemas, realizando una revisión bibliográfica de las investigaciones recientes, con la finalidad de sintetizar resultados (Niemi y Jakku-Shinoven, 2008). Por tanto, se les prepara para que localicen las dificultades en el aprendizaje de los alumnos y para tratar de solucionarlos. En definitiva, se ha diseñado un sistema basado en una excelente calidad de los docentes.

Sahlberg (2013) remarca que los sistemas educativos deben limitar al mínimo necesario las evaluaciones de los estudiantes para primar la responsabilidad y la confianza antes que la obligación de rendir cuentas. En este sentido, el sistema de evaluación finlandés se ha planteado para motivar, ya que no penaliza lo que no se sabe, sino que se evalúa lo que se sabe porque califica el aprendizaje de competencias. Por eso, la evaluación comienza a realizarse a partir de los 9 años, pero sin nota numérica, aunque se informa a los padres del progreso educativo de sus hijos. Al finalizar la etapa de primaria se inician las calificaciones numéricas, siendo el 4 la más baja, que significa que se debe repetir el aprendizaje (Gripenberg y Lizarte, 2012). Por tanto, este sistema educativo plantea una evaluación que fomenta el aprendizaje en sentido positivo.

En Finlandia la diferencia entre los alumnos buenos y malos es pequeña, principalmente por el esfuerzo que cada centro educativo realiza por disminuir las diferencias entre los alumnos y que nadie se descuelgue (Sahlberg, 2006). Para lograrlo cada centro cuenta con auxiliares de educación que apoyan el

aprendizaje de los chicos con dificultades y tratan de ayudar al profesorado en su labor docente. Los alumnos que necesitan este programa personalizado se reúnen en aulas de cinco como máximo, con el fin de mejorar las deficiencias en el hablar, la lectura, la escritura y las matemáticas (Itkonen y Jahnukainen, 2006). Por tanto, debido a la formación recibida, cada profesor está capacitado para el diagnóstico pronto y para la detención precoz de las dificultades, tanto neurológicas, como orgánicas o de desarrollo que puede tener cada alumno. Según Vauras (2008) los profesores cuentan con conocimientos y habilidades para interpretar las competencias cognitivas y sociales de los alumnos, sus comportamientos y sus emociones.

La metodología de enseñanza en el aula es diferente ya que a la explicación del profesor le sigue una puesta en común de los alumnos, alcanzando las conclusiones entre todos. Según Enkvist (2010) este modo cooperativo de organizar el trabajo da mejor resultado. Se trata de lograr alumnos activos en el aprendizaje. Por tanto, el modelo de clase magistral no es el más adecuado porque el alumno no participa y esto no favorece el aprendizaje. En definitiva, el profesor se caracteriza porque crea situaciones de aprendizaje comprensivo. Se trata de una sistemática que propone un método caracterizado en el *aprender a aprender* hasta el punto de que probablemente "Finlandia sea el primer país del mundo en incluir una evaluación nacional de aprender a aprender como parte de un instrumento para la evaluación de los resultados educativos" (Hautamäki, Kupiainen, Arinen, Hautamäki, Niemivirta, Rantanen y Scheinin, 2008, p. 236). Por tanto, según Korkeamäki (2008) es necesario el equilibrio entre los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Respecto a la lectura, este método conlleva que no sea suficiente con aprender a leer, sino es preciso procurar un aprendizaje significativo para aprender leyendo.

## 4. La enseñanza de la lectura

De las características reflejadas del sistema educativo en Finlandia una razón clara del éxito radica en el modelo de enseñanza de lectura adoptado desde el inicio. La implicación de las madres es fundamental sobre todo en los primeros años. En este sentido, Wolf (2008) indica que la cantidad de tiempo que un niño escucha leer a sus padres predice con suficiente exactitud el nivel de lectura que alcanzará. Por tanto, el intento de convertir a

los hijos en ávidos lectores implica la necesidad de que los padres lean cuentos a sus hijos (Vieiro y Gómez, 2008). En definitiva, la comprensión lectora de los niños mejora si en los primeros años se les ha leído mucho (Whitehurst y Loningan, 1998; Whitehurst, y Loningan, 2001).

Actualmente, los distintos modelos se reducen a dos estrategias diferentes la vía directa y la indirecta. La primera diferencia reseñable es que "la vía indirecta es siempre mucho más lenta que la vía directa" (García y Manjón, 2000, p. 212). Sin embargo, la diferencia fundamental es que mediante la vía directa se pueden leer exclusivamente las palabras conocidas; en cambio, por la indirecta se leen las palabras que sigan las reglas de conversión grafema-fonema (Cuetos, 1996). Lo importante es tener claro qué es necesario en cada vía para utilizarla correctamente. En este sentido, Vázquez (2011) subraya que la habilidad lectora requiere dominar diversos procesos cognitivos como la percepción visual y motricidad, el reconocimiento de palabras, integración semántica, interpretación semántica y sintáctica, de modo que si existen problemas en alguno de ellos, no se conseguirá una buena lectura. Por tanto, los niños necesitan tener una adecuada madurez para aprender a leer comprendiendo, por lo que no es pertinente iniciarles en el hábito de la lectura prematuramente porque no se trata de que aprendan a leer, sino de que aprendan leyendo.

La vía directa es lo que se conoce como el acceso léxico que consiste en que el "lector establece una asociación entre la representación fonológica de la palabra y una representación interna de su significado existente en la memoria semántica" (De Vega, Carrreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990; Viero y Gómez, 2008, p. 28). A la segunda vía se le llama *ruta fonológica* que, según Cuetos (1996), es un proceso con cuatro pasos:

> *Identificar las letras que componen la palabra en el sistema de análisis visual; b) recuperar los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado mecanismo de conversión grafema a fonema; c) una vez recuperada la pronunciación de la palabra se consulta en el léxico auditivo la representación que corresponde a esos sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral, y d) esa representación, a su vez, activa el significado correspondiente en el sistema semántico (p.33).*

Las dos vías son válidas, sin embargo, si se prima la velocidad lectora se enseñará según la directa, pero si se pretende la comprensión lectora, se optará por la segunda, aunque sea más lento el aprendizaje. En este sentido, debemos advertir que leer no es únicamente decodificar un texto ni recordarlo porque leer es comprender (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990). Por tanto, es prioritario elegir un modelo de enseñanza que incida al mismo tiempo en la descodificación y en la comprensión (Vieiro y Gómez, 2008). Cuetos (1996) señala que "los niños con retraso en la lectura son más lentos que los normales para procesar las palabras por ambas rutas" (p. 72). Al respecto, Henry (1993) subraya que los niños que les cuesta aprender a leer no han adquirido las habilidades necesarias para decodificar el texto. Por tanto, si un niño no reconoce las palabras (etapa logográfica) leerá más lentamente y perderá comprensión. En definitiva, es necesario tener desarrollada la conciencia fonológica para la comprensión lectora (Jiménez y Ortiz, 1998).

A pesar de esto, algunos estudios sugieren que la ruta fonológica es la primera en desarrollarse (Doctor y Coltheart, 1980; Reitsma, 1984). Por lo que parece que conviene utilizar esta vía para la enseñanza de la lectura, pero para ello hay que esperar a que los niños tengan formada suficientemente la conciencia fonológica. En este sentido, Bryant y Bradley (1998) indican lo siguiente:

> *La idea es que para tener éxito en la enseñanza de la vía indirecta de lectura debemos: fomentar la conciencia de los sonidos en los alumnos, enseñarles a establecer generalizaciones ortográficas, resaltar y demostrar las relaciones entre la lectura y la ortografía y entre los aspectos fonológico y visual de la lectura y la escritura y tener presente el hecho de que cada lector retrasado puede iniciarse en la lectura de forma distinta (p. 111).*

Los padres se preguntan sobre la edad adecuada para la enseñanza de la lectura. La respuesta conlleva conocer qué capacidades debe poseer el niño para el adecuado aprendizaje (Cuetos, 1996). Wolf (2008) afirma que leer depende de la capacidad del cerebro para relacionar e integrar diversas fuentes de información. En concreto, el área visual con las áreas auditiva, lingüística y conceptual. Esta integración depende de la

maduración independiente de cada zona, de las áreas asociativas correspondientes y de la velocidad a que esas zonas pueden ser conectadas e integradas. En este sentido, Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) señalan que pocos niños logran la segmentación en fonemas antes de los seis años, condición necesaria para leer y comprender.

Según Venezky (1978) la diferencia básica entre los modelos de enseñanza de la lectura radica en el momento en que se inicia el aprendizaje de las reglas de conversión grafema a fonema. Por tanto, los niños que tienen mayor conciencia fonémica aprenden a leer con mayor facilidad porque perciben los fonemas de cada palabra uno a uno (Wolf, 2008). Elkind (1981) también indica que enseñar a leer a un niño de cuatro o cinco años es biológicamente precipitado. En definitiva, cuanto mejor organizado esté el sistema cognitivo del niño le resultará más fácil leer (Cuetos, 1996). Bradley y Bryant (1978) insisten en la necesidad de que el niño disponga de una conciencia fonológica, aunque sobre esta cuestión no hay unanimidad entre los investigadores.

En la enseñanza de la lectura la ruta fonológica requiere un conocimiento de las reglas de conversión grafema a fonema. Los lectores que más rápido leen utilizan más la visual, pero eso no conlleva que comprendan mejor porque comprender no es únicamente descifrar palabras. El problema surge cuando la conciencia fonológica no está desarrollada suficientemente al enseñar a leer, ya que el niño se acostumbrará a leer con la línea directa y esto radicará en un déficit de comprensión. Por tanto, no siempre es conveniente enseñar a leer cuanto antes a los niños.

## 5. La comprensión lectora

El aprendizaje de la lectura es útil si se une a la comprensión del texto (Colomer y Camps, 1996). Sin embargo, la comprensión lectora implica la necesidad de la activación del conocimiento previo (García y Manjón, 2000). En este sentido, Wolf (2008) diferencia entre el lector que descifra palabras y las sabe leer y el lector estratégico que sabe cómo activar el conocimiento previo antes, durante y después de leer, para decidir lo que importa de un texto, sintetizar la información y sacar conclusiones durante y después de la lectura. Por tanto, comprender es añadir lo leído a los conocimientos que el lector ya posee (Schank, 1982).

La diferencia está en el método o bien se enseña solo a leer o bien a leer y comprender, pero para la comprensión del texto se requiere la enseñanza de estrategias de lectura, ya que la decodificación es una condición necesaria, pero no suficiente (García y Manjón, 2000). Además, Delfior (1996) indica que las estrategias de comprensión no se adquieren de una manera espontánea, simplemente leyendo mucho, sino que requieren una enseñanza explícita, existiendo diversos programas para ello. Por tanto, no es suficiente enseñar al alumno a leer, sino instruirle para comprender lo que se lee.

La enseñanza prematura de la lectura conlleva que si el niño no entiende lo que lee porque la decodificación no es fluida, es probable que se genere una actitud contraria hacia la lectura, ya que su autoestima será baja y esto repercutirá negativamente en el grado de comprensión (Defior, 1996). Asimismo, el problema es según Sánchez (1993) el siguiente:

> *Al lector con baja capacidad de comprensión parece darle igual leer para estudiar, que leer para hacerse una idea global o para constatar si ciertas palabras están o no presentes en el texto. En otras palabras: lee sin una meta en la cabeza y por tanto sin realizar un esfuerzo en busca del significado (p. 28).*

En este sentido, el lector con problemas de comprensión suele enfrentarse al texto del mismo modo, con independencia de la finalidad de la actividad. Igualmente, realizan un enfoque superficial empleando estrategias de lectura como la copia, la eliminación y el repaso simple de la información, que no requiere un conocimiento previo sobre el tema leído (García y Manjon, 2000). Por tanto, el lector con problemas de comprensión se limita a la copia literal de lo que considera relevante, sin poseer una visión global del proceso ni ejercer un control reflexivo sobre su desarrollo.

Defior (1996) señala las causas que dificultan la comprensión lectora: deficiencias en la decodificación de las palabras, confusión respecto a las demandas de la tarea, escasez de vocabulario, insuficientes conocimientos previos, problemas de memoria, desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión, escaso control de la comprensión, baja autoestima y también poco interés por la tarea. En definitiva, las deficiencias de comprensión se basan en que no se ha superado convenientemente la fase de desciframiento de las

palabras. Por tanto, no basta con enseñar a leer según la vía directa, sino que es preferible centrar el aprendizaje de la lectura insistiendo en la comprensión de lo que se lee.

## 6. Mejoras del sistema español en la enseñanza de la comprensión lectora

El éxito de la competencia lectora en Finlandia se debe a varios factores. En primer lugar, la coordinación del subsistema escolar, familiar y sociocultural (Melgarejo, 2006). Además, cuentan con una amplia red de bibliotecas municipales que implica la especialización de su personal, y priorizar el acceso a ellas para todos los ciudadanos, aspecto que se logra, pues la utilizan el 80% de los estudiantes (Ministerio de Educación de Finlandia, 2008).

En segundo lugar, respecto al profesorado existen varios puntos mejorables en el sistema español. El profesorado finlandés está en continua formación, lo que implica un alto grado de motivación. Sin embargo, en España faltan mecanismos de motivación, añadido a que los profesores son funcionarios, lo que puede suponer "una cierta relajación en el puesto de trabajo o que el corporativismo impida una evaluación e inspección eficaz" (García y Martín, 2012, p. 81). También, la ratio profesor-alumno es más alta en España. Asimismo, hay un procedimiento por el que los profesores finlandeses intercambian su conocimiento e investigan para resolver las diferentes problemáticas, sin embargo, en España esto no se exige ni se fomenta. Además, en Finlandia, en los primeros años de enseñanza se sitúa a los mejores profesores porque es el momento de poner el fundamento de aprendizajes como la reestructuración de esquemas mentales o los hábitos de trabajo (García y Martín, 2012). Igualmente, existe poca movilidad de los profesores de escuela primaria. Por tanto, los alumnos tendrán el mismo profesor durante los primeros años (Sahlberg, 2006).

En tercer lugar, la implicación del profesorado se observa en Finlandia porque cuando los niños acceden a los seis años al jardín de infancia es el profesor el responsable de identificar sus aptitudes para determinar el momento más favorable para incorporarlos a la etapa de los aprendizajes fundamentales, ya que según Korkeamäki (2008) la principal tarea del profesorado de los primeros cursos debe ser la enseñanza de la lectoescritura.

## 7. Conclusiones

La explicación de los buenos resultados en la competencia lectora del sistema finlandés se debe a varias razones. En primer lugar, por la calidad de la selección del profesorado, así como la continua formación que reciben del Estado. En segundo lugar, porque en la Universidad aprenden a investigar resolviendo problemas prácticos y a detectar las dificultades de aprendizaje. En tercer lugar, porque el mejor profesorado imparte, de modo estable, clase en los primeros años. En cuarto lugar, por la alta implicación de los padres en la educación de los primeros años. En quinto lugar, por la red de bibliotecas nacionales y el elevado uso por parte del alumno. En sexto lugar, porque no se enseña a leer hasta que el niño ha desarrollado las capacidades necesarias para ello. Por último, en séptimo lugar, por emplear el método indirecto de enseñanza de la lectura que favorece la comprensión, aunque sea más lento.

Además, se ha señalado que el aprendizaje de la lectura es más rápido por la vía directa e incluso el niño adquiere más velocidad lectora, pero para la comprensión del texto es preferible la vía indirecta, ya que aunque sea más lento, requiere el desarrollo de la conciencia fonológica. Por tanto, en Finlandia el objetivo no es enseñar exclusivamente a leer, sino que el alumno aprenda leyendo.

## 8. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- BARBER, Michael. & MOURSHED, Mona. (2007*). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx
- BRYANT, Peter. & BRADLEY, Lynette. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Editorial Alianza.
- COLOMER, Teresa. y CAMPS, Anna. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.

- CUETOS, Fernando., (1996). *Psicología de la lectura*, 3ª ed. Barcelona: Praxis.
- DE VEGA, Manuel. CARREIRAS, Manuel. GUTIÉRREZ-CALVO, Manuel. y ALONSO-QUECUTY, María. Luisa. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- DEFIOR, Sylvia. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- ELKIND, David. (1981). *The Hurried Child*. Boston: Addison-Wesley.
- GARCÍA, Jesús. y GONZÁLEZ, Daniel. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- JIMÉNEZ, Juan. Emilio. y ORTIZ, María del Rosario. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008). Educación y Ciencia en Finlandia. http://kirjakauppa.yliopistopaino.fi/ Consultado el 5 de abril de 2014.
- OCDE (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. URL: www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf. Consultado el 7 de marzo de 2014.
- SALHBERG, Pasi. (2013). *El Cambio Educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ, Emilio. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.* Madrid: Santillana.
- SCHANK, Roger. (1982). *Reading and Understanding: Teaching from the perspective of A.I.* Hillsdale: LEA.
- VÁZQUEZ, María. José. (2011). *¿Cómo acceden nuestros alumnos a la lectura?* Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol 3, nº 25 en http://www.eumed.net/rev/ced/25/mjvc.htm recuperado el 28 de febrero de 2014.
- VIEIRO, Pilar. & GÓMEZ, Isabel. (2008). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- WOLF, Marianne. (2008). *Cómo aprender a leer*. Barcelona: Ediciones B.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- HAUTAMÄKI, Jarko. KUPIAINEN, Sirkku. ARINEN, Pekka. HAUTAMÄKI, Airi. NIEMIVIRTA, Markku. RANTANEN, Pekka. & SCHEININ, Patrick. (2008). Evaluando el aprender a aprender. Herramientas polivalentes para medir y mejorar la eficacia y la equidad del sistema educativo. En JAKKU-SHIVONEN, Ritva & NIEMI, Hannele. (2008). *Aprender de Finlandia*. Madrid: Kaleida Forma.
- HUSSO, M. L. KORPINEN, Eira. & ASUNTA, T. (2008). Red del profesorado Investigador: un foro interactivo de profesionalidad y capacitación. En JAKKU-SHIVONEN, Ritva & NIEMI, Hannele. (2008). *Aprender de Finlandia*. Madrid: Kaleida Forma.
- ITKONEN, Tiina. & JAHNUKAINEN, Markku. (2006). *An analysis of accountability policies in Finland and the United States*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Francisco.
- JAKKU-SIHVONEN, Ritva. & NIEMI. Hannele. (2008). Introducción al sistema educativo finlandés y al trabajo del profesorado. En JAKKU-SHIVONEN, Ritva & NIEMI, Hannele. (2008). *Aprender de Finlandia*. Madrid: Kaleida Forma.
- KORKEAMÁKI, Riitta. Liisa. (2008). Preparando a los futuros docentes para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura. En JAKKU-SHIVONEN, Ritva & NIEMI, Hannele. (2008). *Aprender de Finlandia*. Madrid: Kaleida Forma.
- NIEMI, Hannele. & JAKKU-SHINOVEN, Ritva. (2008). *Una formación del profesorado basada en la investigación.* En JAKKU-SHIVONEN, Ritva & NIEMI, Hannele. (2008). *Aprender de Finlandia*. Madrid: Kaleida Forma.
- VAURAS, M. (2008). Las dificultades de aprendizaje como contenido de la formación del profesorado. En JAKKU-SHIVONEN, Ritva & NIEMI, Hannele. (2008). *Aprender de Finlandia*. Madrid: Kaleida Forma.
- VENEZKY, R. (1978). Reading acquisition: The occult and the obscure. En F. MURRAY & J. PIKULSKY. (Eds): *The acquisition of reading. Cognitive, linguistic and Perceptual Prerequisites*. Baltimore: University Park Press.

- WHITEHURST, Grover. J., & LONINGAN, Christopher. J. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. En *Handbook of Early Literacy Research*, Guilford: S.B. Neuman y D. K. Dickinson, pp. 11-29.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- BARQUÍN, Javier. GALLARDO, Monsalud. FERNÁNDEZ, Manuel. YUS, Rafael. SEPÚLVEDA, María. Pilar. & SERVÁN, María. José. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de Pisa, *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), pp. 320-339.
- BRYANT, Peter. & BRADLEY, Lynette. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of Reading backwardness, *Nature*, 271, pp. 746-774.
- DOCTOR, Estelle. Ann. & COLTHEART, Max. (1980). Children's use of phonological encoding when Reading for meaning. *Memory and Cognition*, 8, pp. 195-209.
- ENKVIST, Inger. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62 (3), pp. 49-67.
- GARCÍA, Nuria. & MARTÍN, Miguel. Ángel. (2012). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia, *Tejuelo*, nº 13, pp. 70-87.
- GRIPENBERG, Martín. & LIZARTE, Emilio. Jesús. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 14 – 24.
- HENRY, Marcia. K. (1993). The role of decoding in Reading research and instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, pp. 105-112.
- LIBERMAN, Isabelle. SHAKWEILER, Donald. FISCHER, F. William. & CARTER, Bonnie. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, pp. 201-212.
- MELGAREJO, Javier. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses, *Revista de Educación*, pp. 237-263.

- NIEMI, Hannele, y JAKKU-SHINOVEN, Ritva. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, pp. 173-202.
- REITSMA, Pieter. (1984). Sound priming in beginning readers. *Child Development*, 55, pp. 406-423.
- SAHLBERG, Pasi. (2006). Subiendo el listón: ¿Cómo responde Finlandia al doble reto de la educación secundaria?, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, pp. 1-30.
- WHITEHURST, Grover. J., y LONINGAN, Christopher. J. Child Development and Emergent Literacy, *Child Development*, 69 (3), 1998, pp. 848-872.

# TENDENCIAS, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LOS MODELOS ACTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

**José Antonio Alcoceba Hernando** (U. Complutense de Madrid -España-)

## 1. Introducción.

La evolución teórica de la comunicación para el desarrollo en los últimos setenta años (desde finales de la Segunda Guerra Mundial), ha sido correlativa a la transformación de las sociedades tradicionales hacia sociedades "modernas", civilizadas y avanzadas. Esta concepción del desarrollo que ha regido dichos procesos ha sufrido múltiples vaivenes a lo largo de la historia y no ha estado exenta de críticas, especialmente desde dichas sociedades tradicionales. La comunicación para el desarrollo no ha sido ajena, ni conceptualmente, ni en sus usos y prácticas comunicativas, a dichas transformaciones sociales.

Sin tratar de abordar de manera exhaustiva las diferentes teorías que se han venido sucediendo a lo largo de este periodo, sí conviene señalar algunos aspectos esenciales de las mismas, con el objeto de comprender su proceso sociohistórico.

Entre 1945 y 1965 (*Teoría de la Modernización*), la comunicación para el desarrollo centró sus estrategias en la lucha contra la pobreza de los países más desfavorecidos, reforzando la necesidad de progreso sustentado en la transferencia tecnológica de los países ricos a los pobres. Las teorías de la modernización, como se señala en el manual "*Para Comunicarnos Mejor. Capacitación para construir capacidades en comunicación para*

*el desarrollo y el cambio social"*[1] pretendían dar respuesta a tres cuestiones centrales: 1. las características estructurales que determinaban el "subdesarrollo" de un país; 2. las causas que han derivado en esa estructura; y 3. la definición de las propuestas para superarla.

Para ello se abogaba por modelos de planificación económica a cargo de estados centralizados. El desarrollo se entendía como crecimiento económico fundamentado en la mejora de indicadores cuantitativos de progreso (PIB, urbanización, alfabetización, etc.). El concepto de estado del bienestar acuñado desde los países desarrollados, debía ser adoptado por los países pobres y en vías de desarrollo, como única fórmula para superar las condiciones de pobreza en que estaban sumidos.

Esta teoría concebía la modernización como un proceso de occidentalización y de uniformización cultural de las sociedades tradicionales. Pronto se descubrió que este sistema de cooperación, al igual que los usos y prácticas comunicativas impulsados por los distintos actores del mismo, resultaban incapaces de generar desarrollo en el Tercer Mundo, ya que no contemplaban la complejidad y vinculación con otros grandes procesos: económicos, socio-culturales y políticos de dichos países.

Así, a finales de los años sesenta ya se cuestionaba abiertamente la teoría de la modernización como modelo de reproducción de las sociedades más pobres. Desde los países menos desarrollados (especialmente desde Latinoamérica) y también desde los Países No Alineados (independencia de la división bipolar del mundo durante la Guerra Fría), se empieza a observar que los patrones de desarrollo de los nuevos estados independientes surgidos tras el periodo de descolonización, reproducen las estructuras políticas y económicas de la metrópoli. Su desarrollo (económico) depende del desarrollo y la expansión de otros países, que son el origen de las causas del subdesarrollo,

---

1 http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%C3%B3n_SESION_1%C2%AA.pdf?revision_id=37295&package_id=37206

basado en las relaciones desiguales entre centro y periferia (*Teoría de la Dependencia*).

Las propuestas teóricas desde esta corriente de pensamiento apuntaban a que la vía hacia el desarrollo de estos países pasaba por la disociación del mercado global y la apuesta por procesos de desarrollo autónomos.

Las principales diferencias entre la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia, como se señalan en el citado manual, radican en que la primera nace en "occidente" y es de corte funcionalista y difusionista en materia de comunicación, mientras que esta última surge en Latinoamérica como reacción a los efectos provocados por la teoría de la modernización, y tiene un carácter menos etnocéntrico, de carácter estructuralista y marxista, y aboga por una comunicación "alternativa" para el desarrollo democrático.

En la década de los ochenta, aparece la *Teoría de la Multiplicidad*, que se cimienta en el desarrollo endógeno y autónomo, en armonía con el medio ambiente y orientado a satisfacer necesidades. No existe un único camino como patrón válido, sino múltiples perspectivas que deben tomar en cuenta la diversidad cultural. Sus principios básicos se orientaban a satisfacer necesidades básicas (materiales y no materiales), favoreciendo cambios estructurales, fomentando la democracia participativa y utilizando racionalmente los recursos naturales locales.

Esta revisión de las perspectivas del desarrollo se han correspondido con dos modelos de comunicación: el funcionalista, basado en principios difusionistas y asociado al papel de los grandes medios de comunicación de masas (Teorías de la Modernización y de la Dependencia) ; y el participativo, centrado en el eje, identidad cultural – participación en los ámbitos de decisión – desarrollo democrático. Este último, promueve la necesidad de nuevos enfoques comunicativos, más horizontales y de doble vía, que faciliten la participación de las poblaciones en su desarrollo; y pone el énfasis en que los medios de comunicación deben orientarse al servicio público: acceso, participación y autogestión. Como máximo representante de esta

corriente participativa aparece la *Pedagogía Dialógica* de Paulo Freire.

Estos dos modelos comunicativos han coexistido a lo largo de los últimos cincuenta años, sin que ninguno se haya impuesto como modelo hegemónico de la comunicación para el desarrollo a nivel global. En los últimos tiempos y asociados a los cambios globales del sistema de producción capitalista, los modelos de intervención para el desarrollo han venido transformándose. La tradicional relación Norte-Sur, basada en las relaciones verticales, que ha servido como paradigma de la cooperación y las formas de entender el desarrollo a nivel global, ha ido dando paso a nuevos modelos de relación más horizontales entre los actores que participan de dichos procesos: gobiernos, ONGs, actores sociales, etc..

## 2. Los saberes del nuevo comunicador social.

Los enfoques en los que se ha centrado el conocimiento y el aprendizaje sobre la comunicación para el desarrollo, se pueden sistematizar, según Waisbord (s/f), en los siguientes:

- Explicaciones culturales vs. explicaciones ambientales del subdesarrollo.
- Teorías e intervenciones psicológicas vs. teorías e intervenciones sociopolíticas.
- Modelos de actitud y comportamiento vs. modelos estructurales y sociales.
- Desarrollo de intervenciones centradas en el individuo vs. desarrollo de intervenciones centradas en la comunidad.
- Modelos de comunicación jerárquica y orientados por el emisor vs. modelos de comunicación horizontal y participativa.
- Concepciones de audiencias y poblaciones activas vs. concepciones de audiencias y poblaciones pasivas.
- Enfoque de la participación como medio vs. enfoque de la participación como fin.

Las competencias, habilidades y tareas del comunicador social han estado correlacionadas con los principios y

fundamentos de estos paradigmas y se pueden sistematizar en torno a:

- Formación instrumental sobre comunicación: Sobre estrategias de comunicación: Plan de comunicación, estrategias de comunicación interna y externa. Sobre competencias como informador: las propias de un licenciado en comunicación.
- Formación crítica y de sensibilización. Crítica: comprender su trabajo en función del contexto y reflexionar sobre el papel de la comunicación en la construcción de representaciones del tercer mundo. Sobre competencias de sensibilización: competencias para conectar, motivar y comprometer a las personas con las que se va a trabajar.
- Actitudes: Creer en la comunicación como motor de cambio, conceder importancia a las herramientas comunicativas dentro de los procesos de desarrollo.

Los cambios producidos por la globalización y por las nuevas formas de organización social, están suponiendo que estos perfiles profesionales necesiten de una adaptación a las nuevas realidades sociales y comunicativas que estos cambios demandan. La comunicación que necesitan los nuevos escenarios (instituciones, actores, profesionales, programas y proyectos) para la acción e intervención social en la era de la globalización, debe abarcar los siguientes ámbitos: a) comunicación pedagógica; b) comunicación científica; c) comunicación participativa; d) información de mercado; e) información técnica; f) información social, cultural y política. (Calvelo Ríos, s/f).

Gutiérrez Cruz (2011), señalaba una serie de competencias que aunque no son aplicables exactamente al comunicador para el desarrollo, sí ofrecen algunas similitudes interesantes: 1. Las competencias asociadas al saber (conocimiento teórico), remiten al conocimiento del sistema internacional de desarrollo; del marco institucional, político y normativo; aspectos principales de la economía del desarrollo y de relaciones internacionales (globalización, pobreza, exclusión, desigualdad, desarrollo humano, etc.); factores psicosociales, socioculturales, políticos, demográficos y económicos que influyen en el desarrollo…2. Las competencias orientadas al saber hacer (conocimientos prácticos), se resumen en el uso y competencias tecnológicas, redes sociales,

gestión del conocimiento y el networking; manejo de técnicas de investigación social, uso de fuenes y de planificación estratégica; Destrezas y habilidades y técnicas para la gestión del ciclo del proyecto; Competencia en la realización de trabajos de consultoría y asistencia técnica; trabajo en equipo multidisciplinar y multicultural; y por supuesto capacidad pedagógica y competencia para la comunicación eficaz. 3. En cuanto al saber estar/saber ser (actitudes), destacan, la sensibilidad y reconocimiento de la diversidad cultural (interculturalidad); Perspectiva cognitiva/ descentramiento y empatía; Enfoque de empowerment y liderazgo positivo; flexibilidad, creatividad e innovación; pensamiento crítico y proactivo; responsabilidad y conciencia organizacional; y Compromiso ético y personal con la promoción de desarrollo humano.

El nuevo comunicador para el desarrollo, o como señala Gumucio (2012), el "comunicador para el cambio social", debe cumplir las siguientes condiciones indispensables: 1.Participación comunitaria y apropiación del proceso. 2.Defensa de lenguas locales y pertinencia cultural de la intervención. 3.Generación de contenidos locales, independientemente de la percepción de la calidad que tengan los entes financiadores. 4.Uso de tecnología apropiada que permita el apropiamiento de los contenidos por parte de la comunidad. 5.Convergencias y constitución de redes.

En el informe Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Ministerio de Ciencia y Tecnología (2003), David Martín, Director del programa "*Enrédate con UNICEF*", señalaba como claves del proceso de aprendizaje en educación para el desarrollo,

- Conocer: informarse del tema o los temas que se van a tratar, como base para la compresión y la toma de conciencia.
- Comunicar: ser capaz de reflexionar y aplicarlo a la experiencia personal, adquiriendo así un sentido de participación y de compromiso.
- Actuar: Comprometerse. Plantearse qué se puede hacer dentro de las posibilidades personales y de acuerdo a la realidad.

Estos principios pueden aplicarse como marco general para la actuación de los profesionales de la comunicación para el desarrollo. Su orientación práctica, como señala Calvelo Ríos, iría orientada a desarrollar habilidades intelectuales de carácter científico y crítico, destinadas a:

1. incrementar la eficiencia de los procesos productivos,
2. mejorar sustantivamente las condiciones de vida, salud, vivienda, cultura,
3. negociar en mejores condiciones la relación con los recursos sociales y naturales,
4. incrementar las capacidades de gestión y de organización participativa
5. contribuir al desarrollo endógeno, autogestionado y sustentable.

De estas reflexiones se desprende que los perfiles de los nuevos comunicadores, sin perder de vista la formación clásica en comunicación, parece que tendrán que enfrentarse con los retos de unos nuevos escenarios más complejos, interrelacionados y globales, a los que deberán dar respuesta los nuevos perfiles profesionales:

- Del plan de comunicación vertical (MCM), a los nuevos planes de comunicación horizontal, adaptados a la diversidad cultural, a la participación y al diálogo.
- Gestión de la ciudadanía digital y de los procesos de alfabetización mediática.
- Las nuevas dimensiones web como herramientas comunicativas para el desarrollo.
- Gestión de la comunicación digital y las redes sociales: las labores del *Communiiy manager* como mediador de los procesos de desarrollo.

Celot y Pérez Tornero (2009) en una investigación sobre los niveles de alfabetización mediática en Europa, apuntan hacia dos tipos de competencias que son perfectamente trasladables a los procesos en los que interviene la comunicación para el desarrollo:

1. Competencias personales: establecidas sobre los criterios de uso de nuevas tecnologías (habilidades técnicas) y la comprensión crítica (habilidades cognitivas y críticas) de los individuos.

2. Competencias sociales: Habilidades comunicativas y participativas, que incluyen la habilidad de relacionarse socialmente y la de generar contenidos.

Como resultado de todas estas innovaciones sociales y tecnológicas, se están transformando a gran velocidad los contextos de la comunicación para el desarrollo en la era de la globalización. Los marcos institucionales globales están redefiniendo la función de los actores, de los profesionales, de los programas y proyectos en este ámbito; lo que requiere de propuestas académicas y formativas que capaciten a los profesionales en los nuevos escenarios para el desarrollo.

La globalización, como sostiene Arnanz (2010), remite a interdependencia de actores, países, instituciones y profesionales, donde las nuevas tecnologías abren un sinfín de posibilidades a la participación, al nacimiento y entendimiento entre los pueblos, al avance científico, a la toma de decisiones compartidas, a las consultas populares, a los contrastes de opiniones con los políticos, a la formación y el fortalecimiento de los movimientos sociales…en una palabra, a la construcción de la "democracia digital".

En este nuevo contexto, la comunicación para el cambio social y el desarrollo, tiene que gestionar las enormes posibilidades y de cantidad de información, teniendo en cuenta la accesibilidad a productos, conocimientos, informaciones, recursos, que antes eran poco accesibles. Complementariamente de la comunicación, se han conseguido importantes logros en medicina y en políticas sanitarias; en políticas educativas; en la desaparición de los límites geográficos; en la creación de redes entre los movimientos sociales, etc. En la consecución de dichos logros, la comunicación ha ido ganando cada vez más peso como un elemento transversal imprescindible en dichos procesos, lo que ha supuesto un importante reconocimiento por parte de las instituciones implicadas en el desarrollo.

La tecnología, más allá de su poder de seducción a partir de la novedad de algunos aparatos y herramientas, aporta nuevos modelos de percepción, lenguajes y significados sociales tanto reales como simbólicos. Lo que realmente introduce la revolución tecnológica en la sociedad, como señala Vergara (2006), no es

tanto una gran cantidad de nuevas maquinarias, sino nuevos modos de relación entre los procesos simbólicos que constituyen lo cultural, y las formas de su producción y distribución, y por lo tanto, la consecuente permeabilidad de las fronteras nacionales de la cultura.

Por tanto las TI asociadas al desarrollo requieren de un proceso de alfabetización digital tanto por parte de la ciudadanía como por parte de los profesionales implicados en este ámbito, y especialmente los encargados de dirigir, coordinar y proyectar los procesos de comunicación. Coincidiendo con Gros y Contreras (2006), quienes analizan el concepto de alfabetización digital entre los jóvenes, pero que bien puede utilizarse al ámbito de la comunicación para el desarrollo; se señalan las siguientes características de dicha alfabetización.

- Capacidad para realizar juicios de valor informados acerca de la información que se obtenga en línea, que se iguala al "arte del pensamiento crítico", la llave para "hacer valoraciones equilibradas que distingan entre el contenido y su presentación".
- Destrezas de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial.
- Destrezas de construcción del conocimiento; construir un "conjunto de información fiable" proveniente de diversas fuentes, con la "capacidad de recoger y evaluar tanto el hecho como la opinión, de ser posible sin sesgo".
- Habilidades de búsqueda, esencialmente basadas en motores de búsqueda en Internet.
- Gestión del "flujo de multimedia", utilizando filtros y agentes; creación de una "estrategia personal de información", con selección de fuentes y mecanismos de distribución.
- Concienciación acerca de la existencia de otras personas y una disponibilidad facilitada -a través de las redes- para contactar con ellas y debatir temas o pedir ayuda.
- Capacidad para comprender un problema y seguir un conjunto de pasos para resolver esa necesidad de información.

- Valoración de las herramientas del sistema como apoyo a los formatos tradicionales del contenido.
- Precaución al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible a través de los enlaces de hipertexto.

Como se puede observar, estas nuevas competencias aplicables al campo de la formación y la capacitación en comunicación para el desarrollo remiten a los marcos clásicos de conocimiento, habilidades y actitudes. La particularidad radica en que los procesos de capacitación tanto de los ciudadanos como de los profesionales deben tomar en cuenta los nuevos escenarios (virtuales), además de los presenciales y de intervención, para desarrollar capacidades comunicativas que conduzcan al empoderamiento de los ciudadanos, audiencias, beneficiarios, profesionales de la comunicación, etc.; y a los cambios sociales necesarios para conseguir la igualdad, la justicia social…

## 3. Estrategias, métodos y recursos de intervención e investigación en comunicación ante las transformaciones sociales.

La comuniación se complementa con la investigación para el desarrollo y el cambio social. Los saberes de los comunicadores sociales de los que hemos venido dando cuenta responden a un cambio de modelo en las formas de intervención social en el ámbito de la comunicación para el desarrollo. El paso de los sistemas de comunicación unidireccionales, homogéneos y pasivos, a modelos más fragmentados y participativos, también ha seguido el mismo camino en el ámbito de la intervención y la investigación para el cambio social.

Los modelos ilustrados de intervención, diseñados y ejecutados de forma vertical por instituciones y profesionales de los países desarrollados, han ido dando paso poco a poco a nuevas formas de investigación e intervención más horizontales y participativas.

La comunicación tradicional en la que se sostenía también la investigación y la intervención sociales, estaba orientada por el

acceso institucional y comercial, la concentración de los emisores e investigadores, la maximización y rentabilidad de los beneficios, la defensa de los intereses de las élites económicas, la homogeneización de los contenidos y concentración de fuentes; y tenía como finalidad el mantenimiento del statu quo a nivel social. Este modelo de investigación dirigida, era promovida por grandes promotores institucionales y fundamentada en relaciones verticales de la institución a los beneficiarios.

La crítica que se hace a este modelo a partir de los años setenta y ochenta, con los debates que surgen de las teorías de la Dependencia y de la Multiplicidad, conduce a la definición de un nuevo marco comunicativo, el de la comunicación alternativa (Monsangini, 2010): Acceso público de todos los sectores sociales; Rentabilidad social y cultural; Pluralidad y diversidad de contenidos; Diversidad de fuentes de información; Estructuras democráticas y participativas; Horizontalidad emisor-receptor; y Orientada a la transformación social

En este sentido, los modelos de investigación participativa, como segmento de la comunicación alternativa, supusieron una transformación a tres niveles:

1. *Cambio teórico:* Epistemológicamente supone romper con el binomio clásico de sujeto y objeto de la investigación. Lo cual implica que la verdad - ciencia - teoría se va logrando en la acción participativa comunitaria. La teoría es resultado del aporte popular, justificado y orientado por los métodos científicos.
2. *Cambio político:* Al proponer una democracia participativa reubica el poder y la toma de decisiones. Promueve la superación de la problemática de la identificación, a partir de la participación de las comunidades a través de sus capacidades autoorganizativas y las dinámicas culturales.
3. *Cambio metodológico:* Supone un proceso que lleve a la participación, a asumir crítica y estructuralmente la realidad, a la reflexión seria y profunda de sus causas y tendencias, a conclusiones científicas, a una planeación, a una praxis - acción renovada y transformadora en la que vaya interviniendo toda la comunidad, para hacerla cada vez más liberadora y transformadora de la realidad.

La Investigación-Acción-Participación (IAP), apareció como el paradigma que venía a reconfigurar completamente las estructuras sociales en los procesos de intervención en el ámbito del desarrollo. Bru y Basagoiti (2003) señalan la importancia de dicho cambio en cuanto al conocimiento y re-conocimiento sociales, a la formación, a la concienciación y corresponsabilidad, a la comunicación y socialización del conocimiento, a los modelos de mediación y a la proximidad.

Las Propuestas de acción, siguiendo con estos autores, deberían orientarse al menos en tres direcciones:

- Hacia arriba: hacia las Administraciones Públicas (estatal, autonómica, municipal) y otras instancias de poder, con una actitud crítica, reivindicativa y propositiva.
- Hacia los lados: hacia el tejido asociativo (otras organizaciones y movimientos sociales), para buscar una mayor coordinación de esfuerzos y conseguir efectos multiplicadores (llegaremos más lejos más veces).
- Hacia abajo: hacia la base del tejido social (la ciudadanía como agente de cambio social y de desarrollo), a través de la formación y la comunicación.

El modelo de investigación participativa fue promovido por agentes locales e intermediarios facilitadores de los proyectos de promotores institucionales, basado en relaciones horizontales en la práctica, aunque sometidas a relaciones institucionales jerárquicas.

La evolución social en este ámbito, las transformaciones y dificultades del propio modelo participativo, así como la aparición de las TIC en los procesos de desarrollo, han supuesto un nuevo escenario para la intervención en comunicación, investigación e intervención para el cambio social.

Los conocimientos y saberes tradicionales en el campo de la comunicación y el cambio social que han permanecido vigentes durante décadas se encuentran con dificultades para identificar las sinergias, canales y potencialidades que ofrece ahora la comunicación. Las nuevas necesidades investigadoras deberán

tomar en cuenta tanto al conjunto de actores sociales (instituciones, ONGs, asociaciones y grupos ciudadanos), como las nuevas estructuras reticulares para la intervención social, donde los diferentes niveles de implicación entre instituciones públicas, tercer sector, grupos de gestión local y ciudadanía en general, están aportando experiencias en proyectos de intervención en comunicación para la nueva ciudadanía (modelos de innovación, modelos de negocio social, retorno social de la inversión, etc.).

La transformación en los procesos de acción e intervención social, mediados transversalmente por el uso de las TIC, requiere de conocimiento de las nuevas formas de participación ciudadana. La investigación de la participación digital, de las redes sociales y comunidades virtuales como herramientas de comunicación innovadoras para el desarrollo y la intervención social, necesita desarrollar nuevas competencias entre los profesionales en el campo de la investigación y la acción comunicativa: *Community manager*, gestión de la ciudadanía digital, gestión del conocimiento colaborativo, etc..

Las perspectivas y desarrollos actuales de la participación (Crowd Funding, Redes colaborativas y asociativas, evaluación y gestión de la innovación, etc.) están transformando los ámbitos, espacios y dinámicas de investigación de las formas de participación ciudadana. Francisco Sierra (2013), apunta las nuevas formas de apropiación social de las comunidades locales de los nuevos equipamientos tecnológicos: las estrategias y prácticas de producción y generación de contenidos compartidos en el ciberespacio, los usos y aplicaciones productivas de las TIC en procesos de desarrollo comunitario, o las tipologías y experiencias creativas de participación ciudadana en el entorno digital. Estas nuevas dimensiones necesitan de formación en competencias investigadoras para el uso productivo de las TIC, que deberían incluirse en los planes de formación que supere la mera alfabetización tecnológica, favoreciendo la vinculación cooperativa intermodal (formas de comunicación tradicionales, MCM, TIC, etc.), entre actores, agentes e instituciones que favorezcan el desarrollo.

Estos modelos de intervención e investigación relacional, han supuesto un retroceso de los grandes promotores y un

aumento de actores menos institucionales, donde se combinan las relaciones jerárquicas y no jerárquicas en todos los niveles (proyecto de investigación, financiamiento, justificación social, etc.).

La capacitación comunicativa en materia de investigación deberá tomar en consideración, como apunta Del Valle (2013), la creciente dependencia de la masificación tecnológica como mecanismo de participación y la incorporación de las lógicas de la gobernabilidad digital, como materialización de la dependencia tecnológica. Estas nuevas competencias tienen que ver el conocimiento de la *autorreferencialidad de la participación*: Promoción social de la tecnología como avance del desarrollo social; Promoción del compromiso cívico como compromisos de participación y control; y la importancia de las normas y transformaciones legislativas en materia de participación.

Estrechamente asociado al papel de la investigación, aparece la función evaluadora de proyectos de Comunicación para el desarrollo. En la Conferencia sobre Comunicación para el Cambio Social de Ciudad del Cabo (1998), se resaltó la necesidad de medir el impacto a partir de la evaluación de proyectos de comunicación con enfoque participativo. Las premisas de dicho proceso serían (Deane y Gray, 1999): 1. Rendición de cuentas: (…) ante la gente comprometida en el acto de comunicación; 2. Progreso: comprender qué sucede y si responde a las necesidades de la gente; 3. Mejora de los procesos comunicativos para tomar decisiones tanto estratégicas, como para determinar pequeñas intervenciones más precisas que permitan optimizar los recursos; 4. Motivación: la constatación de logro es esencial para la motivación y el empoderamiento de las personas involucradas; 5. Credibilidad: contar con datos confiables sobre el impacto de la comunicación para el cambio social incrementarán la credibilidad de este campo.

## 4. **Bibliografía:**

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

o ARNANZ, Enrique. (2010). *Ciudadanía y Globalización. Una reflexión desde el Tercer Sector*. Fundación Esplai.

- CACHO SÁNCHEZ, Y., LLANO MARTÍNEZ, L. y POLANCO PORRAS, A. (2011). *Diagnóstico de la cooperación universitaria para el desarrollo*. Universidad de Cantabria. Disponible en: http://www.unican.es/NR/rdonlyres/000107a1/bdxfswtesmhdigtwwphddxdatgsvitdg/guiadiagn%C3%B3sticoUC.pdf. Consultado el 24 de febrero de 2014.
- CELOT, P. & PÉREZ-TORNERO, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed.* Brussels: European Commission.
- MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (Ed.) (2003). *La Sociedad de la Información en el Siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Buenas prácticas y lecciones aprendidas.* Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- MONSANGINI, Giorgio (2010). *Documental para la Transformación. Guía para la elaboración de Documentales Sociales Participativos.* Acsur-Las Segovias.
- SCHULER, Douglas (2010) *Online Deliberation and Civic Intelligence" en Open Government. Collaboration, Transparency, and Participation* in Practice, Lathrop, Daniel & Laurel Ruma (Edited by), O´Reilly, USA, First Edition.
- SIERRA, F. (Coord.), (2013). *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital.* Gedisa: Barcelona.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- GUTIÉRREZ CRUZ, A, GUIJARRO, M. Y DOMÍNGUEZ, R. (2011). La formación en cooperación internacional para el desarrollo: Aportes desde el enfoque de competencias. Comunicación presentada al V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Cádiz, 6-8 de abril.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- BRU, P. y BASAGOITI R. (2003). La Investigación - Acción Participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria. Diponible en: http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/docu

mentos_investigacion.pdf Consultado el 16 de marzo de 2014.

- CALVELO RÍOS, J. Manuel. (s/f). Desarrollo: Comunicación, Información y Capacitación - Bantaba. Disponible en: http://www.bantaba.ehu.es/sociedad/files/view/desarrollo_comunicacion_informacion_y_capacitacion.pdf?revision_id=62828&package_id=32988 Consultado el 24 de marzo de 2014.
- CARDOZO CARDONA, John Jairo. (2010). Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento. Disponible en http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/RLE2284_Cardozo.pdf. Consultado el 20 de marzo de 2010.
- DEANE, J. y GRAY FELDER, D. (1999). Communications for Social Change: A Position Paper and Conference Report. Pág. 24. Panos Institute. Disponible en: en: http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/documentos_investigacion.p. Consultado el 12 de marzo de 2014.
- GROS, B. Y CONTRERAS, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación* , 42, 103-125.
- GUMUCIO, Alfonso. (2012). Comunicación para el Cambio Social: Clave del Desarrollo Participativo. Communication for Social Change Consortium. Disponible en http://www.communicationforsocialchange.org/publications-resources?itemid=20. Consultado el 2 de marzo de 2014.
- VERGARA, Enrique. (2006). Medios de comunicación y globalización: ¿destrucción o reconstrucción de identidades culturales, *Revista Anàlisi. Quadern de Comunicacio i Cultura*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- WAISBORD, Silvio (s/f); Árbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias en la comunicación para el desarrollo. Fundación Rockefeller, Mimeo. Disponible en: http://www.wuranga.com.ar/images/pdfs/recomen/wais.pdf. Consultado el 4 de marzo de 2014.

# VII

# EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS CURRICULARES DEL GRADO EN ADE

**Mª Isabel Bonilla Delgado** (U. de Castilla-La Mancha -España-)
**Carolina Martín López** (U. de Castilla-La Mancha -España-)

## 1. Introducción

La creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha representado una oportunidad de cambio profundo del sistema universitario. Como es sabido, una de las novedades introducidas es que los planes de estudios deben tener como finalidad esencial la adquisición de competencias por parte del estudiante, y que éstas se correspondan con las necesidades específicas de su perfil profesional.

De acuerdo con la normativa vigente, se posibilita a las Universidades establecer convenios que permitan a los estudiantes realizar prácticas formativas como parte integral de su currículo académico o como complemento de sus estudios universitarios.

La introducción del concepto de adquisición de competencias por parte del estudiante, y la incorporación de las prácticas externas curriculares, hace necesario que la Universidad se adapte a esta situación definiendo nuevas estrategias y actualizando procedimientos, y, es en este ámbito en el que debemos enmarcar el trabajo que aquí presentamos.

Las prácticas externas son parte esencial del currículo de todos los nuevos planes de estudios, por ello creemos necesario impulsar un proceso de reflexión sobre los procedimientos de

implantación, desarrollo, gestión y evaluación de las Prácticas Externas Curriculares en el marco de una filosofía de calidad, y de estrecha vinculación de la Universidad con el entorno socioeconómico en el que se encuentra.

Por ello, nos planteamos elaborar un Proyecto Formativo en el que deberán concretarse los objetivos educativos y las actividades a realizar por los estudiantes de prácticas, y permita determinar los puntos de encuentro entre el ámbito formativo y el profesional en términos de competencias y conocimientos.

Presentamos, además, una propuesta metodológica para la evaluación, seguimiento y tutorización de las prácticas externas, contribuyendo a mejorar, en definitiva, la calidad del proceso formativo de los estudiantes que realizan las mismas.

## 2. Normativa reguladora

La armonización de los sistemas universitarios europeos para la implantación del EEES ha llevado a la Universidad española a la reorganización de sus enseñanzas, a la adaptación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de graduado, y a adoptar nuevas maneras de enfocar la labor docente, basándose la formación en el proceso de aprendizaje del estudiante y en el desarrollo y adquisición de competencias, tanto transversales como específicas de su titulación en concreto, y que dichas competencias se correspondan con las necesidades específicas de su perfil profesional.

Todo ello conlleva una nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales que ha puesto un especial énfasis en la realización de prácticas externas por los estudiantes universitarios. De tal modo que su importancia como actividad formativa ha crecido en los últimos años en el marco de los nuevos programas universitarios adaptados al EEES.

En la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, introducida con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, y desarrollada por el RD 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el RD 861/2010 de 2 de julio, se dotó de especial relevancia la realización de prácticas externas como parte de los planes de estudio universitarios.

Los cambios impulsados por el EEES se reflejan también en el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por el RD 1791/2010, de 30 de diciembre, en cuyos artículos 8 y 9, se

reconocen los derechos de los estudiantes de Grado y Máster a "disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas" y a "contar con tutela efectiva, académica y profesional (…) en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios".

Además, en el artículo 24 de dicho Estatuto, se regulan las prácticas académicas externas, sus clases y sus características generales, así como la extensión de su realización a todos los estudiantes matriculados en cualquier enseñanza impartida por las universidades o centros adscritos a las mismas.

Por otro lado, a través del RD 1493/2011 se regularon los términos y condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de personas que participen en programas de formación en el que podrían estar incluidos los estudiantes en prácticas. A pesar de que este aspecto no se menciona de manera explícita en dicho RD, posteriormente la Tesorería General de la Seguridad Social elaboró un informe (2 de febrero de 2012) poniendo de manifiesto que las prácticas curriculares de estudiantes de títulos oficiales quedan exentas de cotización a la Seguridad Social (siempre que no superen 900 horas de dedicación), al igual que las prácticas realizadas en los programas de movilidad internacional. Sin embargo, las prácticas en los Másteres Propios de Universidad, si éstas son remuneradas, los estudiantes deben ser dados de alta el Régimen General de la Seguridad Social, como becarios (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, 2013).

## 3. Justificación

Si bien es cierto que en algunos países las prácticas externas llevan tiempo siendo una materia obligatoria en muchos planes de estudios, en España no existe tanta tradición en este aspecto, excepto en el campo de la medicina y la educación. Por tanto, dicha actividad formativa constituye una novedad en muchas áreas de conocimiento, lo que implica una necesidad de reorganización de las enseñanzas, así como la necesaria adaptación de los planes de estudio a esta nueva realidad. Por ello, desde la titulación de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) creemos necesario impulsar un proceso de reflexión sobre los procedimientos de implantación, desarrollo, gestión y evaluación de las Prácticas Externas Curriculares.

Así pues, nos planteamos la necesidad de elaborar a modo de guía, un proyecto que nos permita una adecuada implantación de esta materia, en el que se incluya un protocolo para la correcta gestión de las prácticas externas, un proyecto formativo en el que deberán concretarse los objetivos educativos y las actividades a realizar por los estudiantes de prácticas, así como una propuesta metodológica para la evaluación, seguimiento y tutorización de las mismas.

## 4. Metodología y contenido del trabajo

Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa y tienen como principal objetivo permitir al estudiantado aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, así como favorecer, al mismo tiempo, la adquisición de competencias que los preparan para el ejercicio de actividades profesionales, facilitan su empleabilidad y fomentan su capacidad de emprendimiento. Es decir, éstas brindan a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en sus programas de estudios universitarios, en una situación concreta y así, adquirir y desarrollar ciertas competencias transversales, específicas y profesionales, que forman parte de los resultados formativos de los planes de estudios universitarios (Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles-CRUE, 2010).

Así pues, aquéllas se constituyen como herramienta formativa esencial para la mejora de la cualificación profesional y de las perspectivas laborales de los graduados, constituyendo uno de los ejes fundamentales de la modernización de la educación superior europea constituyéndose como parte esencial del currículo de todos los nuevos planes de estudios.

Por ello, desde nuestra titulación nos planteamos la necesidad de elaborar un Proyecto Formativo en el que se especifiquen los objetivos y las actividades a realizar por los estudiantes de prácticas del Grado de ADE, y que permita determinar los puntos de encuentro entre el ámbito formativo y el profesional en términos de competencias y conocimientos.

La definición de los objetivos se realiza considerando las competencias que se quiere que los estudiantes desarrollen. De tal modo que los contenidos de las prácticas se diseñarán de forma que se asegure la relación directa de las competencias a obtener con las tareas y actividades que el estudiante realizará en cada uno de los posibles roles que puede desempeñar en los distintos tipos de empresas, entidades e instituciones en las que se lleven a cabo las prácticas.

Por otro lado, y dado que las prácticas constituyen un primer momento de encuentro entre el mundo educativo y el laboral donde los conocimientos adquiridos por el estudiante se enfrentan a la realidad del mundo del trabajo, esta primera experiencia laboral les permite desarrollar la cualificación y competencias adquiridas durante el período de formación, y por lo tanto, las prácticas deben estar diseñadas teniendo en cuenta que son la vía más eficaz para visibilizar la adaptación de la formación recibida a las necesidades demandadas en el mundo laboral.

El siguiente paso será elaborar, además, una propuesta metodológica para el seguimiento, tutorización y evaluación de las prácticas externas, contribuyendo a mejorar, en definitiva, la calidad del proceso formativo de los estudiantes que realizan las mismas.

Con estos instrumentos se pretende,, en primer lugar, identificar los perfiles profesionales que los estudiantes de ADE pueden ofrecer, y servir de este modo como herramienta de difusión de los nuevos perfiles, poniendo en conocimiento de las entidades colaboradoras y de los futuros ocupadores/as cuáles son las competencias adquiridas por el estudiantado en sus estudios universitarios, que le van a permitir desarrollar sus tareas en la entidad que más se adecue a su perfil competencial.

En segundo lugar, obtener una guía que permita una correcta y eficaz gestión y evaluación de esta actividad formativa, identificando las actividades que cada estudiante pueda realizar en las distintos tipos de empresas, vincularlas a las competencias que las prácticas de empresas nos deben permitir adquirir, y así poder establecer un sistema de reconocimiento de créditos que asegure la adquisición de dichas competencias por parte de los estudiantes

## 5.- El proyecto formativo

En el proyecto formativo se concretan los objetivos educativos y las actividades a realizar por los estudiantes de prácticas. Este proyecto formativo debe venir establecido en el módulo de prácticas externas del título de ADE, que se establece considerando las competencias que se quieren desarrollar en los estudiantes. Los contenidos de las prácticas se diseñarán de forma que aseguren la relación directa de los mismos con los estudios cursados.

El proyecto formativo contendrá, al menos, los objetivos, competencias, y actividades formativas del módulo de prácticas externas establecidos para el título de Grado en ADE.

### *5.1. Objetivos de las prácticas externas*

Desde el punto de vista de los agentes que participan en el proceso (estudiantes, empresas e instituciones y Universidad) los objetivos puede subdividirse en tres grupos (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, 2013).

#### *5.1.1. Objetivos formativos para los estudiantes*

El objetivo general de estas prácticas es que los estudiantes alcancen el aprendizaje profesional en el contexto laboral a través de su participación en empresas a las que se orienta su perfil profesional, con el objetivo de poner en práctica, valorar y evaluar el grado de conocimiento real de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de sus estudios.

Por otro lado, como objetivos más específicos tenemos el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), y facilitar la transición al mercado de trabajo.

#### *5.1.2. Objetivos de las Universidades*

Las prácticas externas permiten alcanzar dos objetivos principales a las Universidades: por un lado, completar materias y competencias incluidas en el plan de estudios correspondiente y que requieren un entorno de aprendizaje extra-académico. Y por otro, colaborar con empresas o instituciones en proyectos conjuntos de formación e investigación.

#### *5.1.3. Objetivos de las empresas o instituciones*

Los objetivos principales que persiguen las empresas o instituciones con las prácticas externas son:

- Acercar el mundo empresarial o institucional al mundo universitario, lo que conlleva ampliar el conocimiento mutuo, en un sentido amplio.
- Formar y seleccionar a futuros profesionales que puedan integrarse en la propia empresa o institución, esto es, servir de proceso óptimo en la selección para posteriores inserciones laborales.
- Fomentar la innovación y la formación continuada de su personal a través de los conocimientos teóricos que el estudiante pueda aportar.
- Colaborar con la sociedad, en facilitar y mejorar la formación práctica del estudiantado, lo cual revierte en una mejor capacitación profesional de los futuros directivos, directivas y profesionales.

### *5.2. Contenido de las prácticas*

Con el objetivo de formar profesionales capaces de ejercer tareas de gestión, asesoramiento y evaluación en todo tipo de organizaciones (públicas, privadas), el contenido de las prácticas, es decir, las tareas y actividades a realizar por el estudiante podrán desarrollarse tanto en el ámbito global de la organización o en las diferentes áreas funcionales: producción, administración, recursos humanos, organización, contabilidad, informática, etc.

Asimismo, los/as estudiantes deben estar en condiciones de contribuir con su actividad al buen funcionamiento de la organización y a la mejora de sus resultados. En este ámbito, deben ser capaces de identificar y anticipar oportunidades, asignar recursos, realizar búsquedas de información e investigación, organizar la información, seleccionar y motivar a las personas, tomar decisiones, llegar a los objetivos propuestos y evaluar resultados, comercialización, marketing, etc.

De entre las posibles tareas que debe poder realizar un/a estudiante de ADE en prácticas podemos señalar todas aquellas que se enmarcan dentro de los departamentos de:

- Administración: contactar con proveedores y clientes, contabilidad y facturación, realizar tareas administrativas, gestionar documentación, etc.

- Atención al cliente/venta: realización de diferentes operaciones comerciales, contactar con clientes para darles información o resolver problemas, etc.
- Calidad/Auditoría: ayudar en la supervisión de los procesos internos de la empresa, redactar informes y proponer cambios, mejorar la comunicación entre los distintos departamentos de la empresa, entrevistar a los empleados para conocer la situación global y la de los diferentes procesos productivos, etc.
- Comercial: realizar análisis del mercado y de la competencia, negociar con nuevos clientes, desarrollar nuevos mercados, etc.
- Compras: analizar ofertas, contactar con clientes y proveedores, elaborar documentos, control de pedidos y entregas, gestionar transportes, etc.
- Contabilidad: facturar y gestionar caja, controlar los movimientos de capital, gestionar los resultados del ejercicio contable, conocer los estados financieros y el informe contable y tomar decisiones, etc.
- Informática: manejar bases de datos y distintos sistemas operativos, utilizar herramientas ofimáticas, etc.
- Publicidad: estudios de mercado, análisis de la competencia, estrategias de marketing (diseño, embalaje, precio, punto de venta, etc.) y de comercialización, campañas publicitarias, etc.
- Recursos humanos: redactar contratos laborales, evaluar el rendimiento de los empleados, asistir en la formación de los empleados, entrevistar y reclutar a empleados, etc.

En todo momento, el/la estudiante cuenta con la supervisión de un tutor externo (tutor de empereza); algunas de estas tareas las podrá realizar de forma inmediata y autónoma y otras en colaboración y/o con apoyo de su tutor externo.

### *5.3. Competencias a alcanzar*

Tal y como refleja la Memoria Verificada por ANECA del plan de estudios del grado en ADE, las competencias que el estudiante debe adquirir con las prácticas externas son las siguientes:

Genéricas:

- Poseer habilidades para el aprendizaje continuado, autodirigido y autónomo, lo que les permitirá desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Capacidad para comprender la responsabilidad ética y la deontología profesional de la actividad de la profesión de economista. Conocer y aplicar la legislación y reconocimiento de los derechos humanos, así como las cuestiones de género.
- Desarrollar la comunicación oral y escrita para elaborar informes, proyectos de investigación y proyectos empresariales, y ser capaz de defenderlos ante cualquier comisión o colectivo (especializado o no) en más de un idioma, recogiendo evidencias pertinentes e interpretándolas de forma adecuada.
- Utilizar de manera adecuada las TIC, aplicándolas al departamento empresarial correspondiente con programas específicos de dichos ámbitos empresariales.
- Capacidad para trabajar en equipo, liderar, dirigir, planificar y supervisar equipos multidisciplinares y multiculturales, en el entorno nacional e internacional

Específicas:

- Gestionar y administrar una empresa u organización, entendiendo su ubicación competitiva e institucional, e identificando sus debilidades y fortalezas.
- Administrar el espíritu emprendedor, la capacidad de adaptación a los cambios y la creatividad en cualquier área funcional de la empresa u organización.
- Establecer la planificación y la organización de cualquier tarea en la empresa con el objetivo final de ayudar en la toma de decisiones empresariales.
- Incorporar la capacidad de integración en cualquier área funcional de una empresa u organización, para desempeñar y ser capaz de liderar cualquier labor en ella encomendada.

- Desarrollar la capacidad de a partir de registros de cualquier tipo de información sobre la situación y posible evolución de la empresa, transformarla y analizarla en oportunidades empresariales.
- Capacidad para la dirección general, dirección técnica y dirección de proyectos de investigación, desarrollo e innovación en cualquier tipo de empresa u organización.
- Capacidad de elaborar información económico-financiera relevante para la toma de decisiones.
- Capacidad para valorar económicamente los diferentes elementos patrimoniales de la empresa en distintos momentos del tiempo y con distintos niveles de riesgo.
- Comprender el comportamiento de las personas en el ámbito de las organizaciones para gestionar individuos y grupos de trabajo desde una perspectiva de recursos humanos.
- Conocer el funcionamiento y las consecuencias de los distintos sistemas económicos.
- Comprender el rol de las instituciones y los agentes en la actividad económica y social.
- Comprender el marco jurídico y fiscal que condiciona la actividad económica y empresarial.

## 6. Modelo de Evaluación

Creemos de crucial importancia el desarrollo de un modelo de evaluación que conjugue la verificación de la adquisición de competencias por parte de los/las estudiantes con la satisfacción de los agentes que participan en el proceso, incluyendo en éste a los académicos, tutores formativos de empresas e instituciones, y los estudiantes participantes.

Queda demostrado que la adquisición de conocimientos curriculares, competencias, habilidades y destrezas de los estudiantes se correlaciona directamente con la satisfacción de los agentes que intervienen en el proceso formativo de las prácticas externas universitarias (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, 2013).

Garantizar que esto ocurra es una labor que se facilita con el diseño y la aplicación de un método de evaluación mixto, que

combina la evaluación continua y la final, y que destaca por su rigurosidad y sencillez.

### *6.1. Método y criterios de Evaluación*

#### *6.1.1. Evaluación Continua*

Durante el período de prácticas el tutor académico guiará al estudiante y controlará sus actividades, aclarando cualquier duda y facilitando las relaciones entre el/la estudiante y la empresa o institución.

Es importante que el tutor académico, antes de que comience la práctica, establezca un contacto con el tutor externo y el/la estudiante para verificar que el programa de actividades que va a desempeñar es el idóneo para la alcanzar los objetivos formativos de la práctica. Además, durante la realización de la práctica deberá mantener contacto directo y constante con el/la estudiante y periódico con el tutor externo con el fin de verificar la información obtenida de ambas partes.

#### *6.1.2. Evaluación final*

Al finalizar la práctica, el/la estudiante deberá elaborar y entregar una memoria a su tutor académico que realizará una evaluación del periodo de dicha práctica con el/la propio/a estudiante. La finalidad de esta evaluación es, por un lado, verificar la información contenida en la memoria, de acuerdo con el grado de consecución de los objetivos formativos y, por otro, contrastar con el tutor externo dicha información.

Obviamente, es imprescindible evaluar el cumplimiento de los objetivos formativos y de las competencias asociadas a las prácticas externas que vienen definidas en esta materia dentro del plan de estudios de ADE.

El tutor académico evaluará la memoria final elaborada por el estudiante. Dicha memoria deberá contener, al menos, los siguientes aspectos:

- Descripción concreta de las tareas realizadas, trabajos desarrollados y departamentos de la entidad a los que ha estado asignado.
- Descripción de las competencias y habilidades adquiridas con la práctica y su relación con los

conocimientos y competencias adquiridos en los estudios de grado de ADE.
- Valoración de la función de acompañamiento-guía del tutor de empresa.
- Problemas planteados durante la práctica y el procedimiento seguido para su resolución.
- Identificación de las aportaciones que, en materia de aprendizaje, han supuesto las prácticas.
- Evaluación global de la práctica y sugerencias de mejora.

El tutor de la empresa deberá elaborar un informe sobre la práctica realizada que permite a la empresa aportar su punto de vista sobre el desarrollo de las tareas y actividades, consecución de los objetivos y el grado de satisfacción con la realización de las prácticas efectuadas por el estudiante.

### *6.2. Calificación del estudiante*

Tal y como se recoge en la Memoria Verificada del grado en ADE, el tutor académico es que el determina la calificación final del estudiante en base a:

- La evaluación del tutor de empresa (informe del tutor de empresa) será de 0 a 10 de acuerdo a lo establecido en el RD 1125/2003, con una ponderación del 30% en la nota final. Si dicha evaluación está por debajo de 5, el estudiante deberá realizar un nuevo periodo de prácticas, bien en la misma empresa o bien en otra distinta.
- La evaluación del tutor de la universidad será de 0 a 10 de acuerdo a lo establecido en el RD 1125/2003, con una ponderación del 70% en la nota final.

La evaluación del tutor de la UCLM empieza a partir de que el alumno ha sido evaluado favorablemente (5 o más) por el tutor de empresa. El tutor de UCLM, evaluará tanto y el proceso de seguimiento individualizado, como la memoria final de prácticas presentada por el estudiante. Si la evaluación es negativa (suspenso), el estudiante podrá someterse a una nueva evaluación de dicha memoria en la convocatoria extraordinaria.

Si la calificación final de las prácticas externas es de 5 o más, se le reconocerá al estudiante en su expediente 12 créditos de carácter optativo, tal y como se recoge en el plan de estudios de ADE de la UCLM, créditos que se agregan a los obtenidos en las restantes asignaturas para la obtención del título.

## 7. Garantía de calidad del programa de prácticas externas

La calidad de las prácticas externas realizadas por los alumnos de la titulación de ADE en la Facultad de CC Sociales de Talavera de la Reina ha de ser evaluada con el fin de proporcionar información coherente y fiable sobre la adecuación de dichas prácticas a las competencias planteadas en el correspondiente proyecto formativo. Dicha información se utilizará en el proceso de mejora continua del programa de prácticas externas.

### *7.1. Participación en la evaluación de calidad*

Al término de su período de prácticas externas, el alumno deberá cumplimentar la Encuesta de Satisfacción del Estudiante en Prácticas Externas, en la que evaluará tanto las prácticas realizadas y su adecuación a su formación académica, como la gestión de las mismas.

Al término del curso académico, todas las empresas o entidades colaboradoras que han acogido alumnos en prácticas de la titulación cumplimentarán la Encuesta de Satisfacción de la Entidad de Prácticas Externas para evaluar el programa de prácticas de la Universidad.

Al terminar la estancia de un alumno en prácticas en una empresa su tutor académico en la Universidad deberá valorar mediante la Encuesta de Evaluación del Tutor de Prácticas Externas, la adecuación tanto de la empresa como de la actividad desarrollada en la misma por el alumno que ha realizado las prácticas (Universidad de Extremadura, 2009).

### *7.2. Medición y análisis de la satisfacción de todos los implicados en el proceso*

Una vez realizadas todas las encuestas con el fin de realizar un análisis de los aspectos más importantes del desarrollo de las

prácticas, los resultados de las mismas se remitirán tanto a la subcomisión de calidad de la titulación (ADE), como a la comisión de calidad y al equipo de dirección del centro.

A la finalización de cada curso académico se elaborará una memoria donde se reflejen y recojan los indicadores más significativos de las prácticas realizadas en el curso anterior, incluyendo los ratios de superación, de participación y de oferta (Universidad de Extremadura, 2009).

Los posibles indicadores utilizados serán:

- número de estudiantes en prácticas/potenciales estudiantes que puedan realizarlas.
- número de convenios nuevos/ número de convenios existentes en el que los estudiantes pueden realizar prácticas.
- número de estudiantes solicitantes.

Además, se dispondrá de un buzón de sugerencias de los implicados en el proceso.

### *7.3. Comunicación de resultados*

La memoria final en la que se incluirán los resultados de las encuestas será pública y se remitirá a la Junta de Centro y a la Comisión de Calidad de la Universidad para su análisis.

### *7.4. Revisión, modificación y mejora de las prácticas*

La Junta de Centro y la subcomisión de calidad (ADE) a partir de los resultados de satisfacción y de los indicadores presentados, modificará el proceso en aquellos aspectos que se estimen mejorables.

## 8. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- AGENCIA PARA LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CASTILLA Y LEÓN (2013): Guía para la Gestión de Prácticas Curriculares Externas en las Universidades de Castilla y León.1ª Ed. Disponible en: http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/export/system/modul

es/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2013/Guxa_de_prxcticas_ACSUCYL_ed1_06mayo2013.pdf. Consultado el 15 de febrero de 2014.

- ALONSO, Luis Enrique; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carlos y NYSSEN, José María (2008): El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Madrid: Aneca. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf.Consultado el 18 de febrero de 2014.
- COMISIÓN EUROPEA (2008): ¿Qué es el marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente? Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/es/-qu-es-el-marco-europeo-de-cualificaciones-para-el-aprendizaje-permanente--pbNC3008271/?CatalogCategoryID=t1UKABst5vYAAAEjxZAY4e5L. Consultado el 3 de marzo de 2014.
- RED UNIVERSITARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES-CRUE (2010): Principios Orientadores de las Prácticas Externas. Área de Trabajo de Empleo, Madrid.
- UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA (2014): Memoria Verificada del título de Grado en Administración y Dirección de Empresas. Disponible en: http://www.uclm.es/to/fcsociales/ade/pdf/memoria.pdf. Consultado el 8 de marzo de 2014
- UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA (2014): Normativa de prácticas académicas externas de los estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en https://www.uclm.es/organos/vic_empresas/normativa.asp. Consultado el 8 de marzo de 2014.
- UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (2009): Proceso de Gestión de Prácticas Externas. Disponible en http://www.unex.es/conoce-la-uex/estructura-academica/centros/ciencias/archivos/ficheros/sgic/manual-de-calidad-procesos-y-procedimientos/Proceso%20de%20gestion%20de%20practicas%20externas%20-PPE.pdf. Consultado en 12 de marzo de 2014.

- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2014). Desarrollo de Competencias Profesionales a través de Prácticas en Empresa en La Universidad Politécnica de Cartagena. Disponible en: http://www.upct.es/seeu/_coie/practicas_empresa/documentos/tutor/GUIA_EVALUACION_COMPETENCIAS.pdf. Consultado el 7 de marzo de 2014.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (2011): Libro Blanco sobre las Prácticas Externas en la Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Disponible en: http://innovacioneducativa.upm.es/documentos/otros/LIBRO_BLANCO_PRACTICAS_EXTERNAS.pdf. Consultado el 7 de marzo de 2014.


**Artículos, bitácotas o actas en publicaciones web:**


- RUIZ CALLADO, Raúl (2011): ¿Cómo evaluar las prácticas externas universitarias? Retos, alternativas, propuesta de un modelo y análisis de sus resultados. *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (p. 126). Universitat d'Alacant. Disponible en: http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/175657.pdf. Consultado el 3 de marzo de 2014.
- YÁNIZ, Concepción (2008): Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1. Disponible en: http://revistas.um.es/redu/article/view/10621/10211. Consultado el 3 de marzo de 2014.

# VII

# LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS DE BLENDED-LEARNING

**Encarnación Cordón Lagares** (U. de Huelva -España-)

## 1. Introducción

La calidad docente en el ámbito universitario requiere de un compromiso de mejora continua y cambios en la metodología de enseñanza que demanda el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por este motivo, en el presente trabajo nos proponemos ofrecer nuestras experiencias en relación a la utilización de los métodos combinados que integran la enseñanza presencial y virtual (Williams, 2002), también denominado "blended learning", aprendizaje híbrido o combinado en las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa de la Universidad de Huelva.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, supuso un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, fomentando la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, garantizando una enseñanza de gran calidad y adoptando una dimensión europea en la enseñanza superior. Así, el EEES está planteando nuevos desafíos a la Universidad, mediante la adaptación progresiva a un nuevo modelo educativo más flexible y centrado en el alumno.

La utilización de la Plataforma virtual de aprendizaje Moodle ha ofrecido un conjunto de servicios telemáticos que

permiten a los profesores implicados en las asignaturas aprovechar los recursos que aportan las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) para crear nuevos ambientes de comunicación y aplicar métodos innovadores dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. De hecho, Seymor (1988) advertía de la importación de la innovación educativa como objetivo fundamental para la educación superior.

Asimismo, cabe resaltar que esta modalidad de aprendizaje juega un importante papel en la educación superior debido a que la misma añade más flexibilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje. De hecho, mediante la utilización de los medios más adecuados se pretende que los estudiantes sean más responsables en su propio aprendizaje, creando también más oportunidades de interacción entre los alumnos y profesores.

Los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción de los alumnos sobre la calidad docente para el área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa resaltan los beneficios que esta modalidad de aprendizaje. De hecho, observamos que los estudiantes se sienten satisfechos con la planificación de la enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de la enseñanza, la metodología utilizada para impartir los conocimientos, la evaluación de los aprendizajes, y sienten que sus profesores son accesibles en las tutorías, lo cual sugiere que los estudiantes creen que están recibiendo una educación de calidad.

El trabajo se ha estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan nuestras experiencias de “blended learning” en las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa. En esta sección, se describen los materiales y métodos utilizados con el propósito de que los estudiantes adquieran las competencias correspondientes a la materia y la asignatura. En segundo lugar, se discuten los resultados preliminares obtenidos y, finalmente, se presentan las principales conclusiones de este trabajo.

## 2. Experiencias en el área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa

El espíritu inquieto y renovador que anima al grupo de profesores/as que imparten asignaturas del área de Métodos

Cuantitativos para la Economía y la Empresa, ha venido propiciando desde hace años mejoras e innovaciones continuas en el campo de la docencia.

De hecho, la implantación del EEES y, especialmente, del nuevo sistema adoptado por todas las universidades del EEES para garantizar la homogeneidad y la calidad de los estudios que ofrecen, el crédito ECTS (European Credit Transder System o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), ha trasladado el peso desde la enseñanza, como acto de los profesores/as o docentes, al aprendizaje, como proceso del alumno/a. Ello conlleva a que se tenga que llevar a cabo inevitablemente un replanteamiento profundo de los modos y formas de enseñar, y consecuentemente se produzcan cambios importantes.

Los profesores/as que imparten las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa utilizan tanto la enseñanza presencial como virtual, y han realizado una adaptación de las asignaturas al nuevo escenario previsto por el EEES en el cual se requiere una mayor participación por parte de los estudiantes. De hecho, en este escenario los profesores/as guían el aprendizaje de los/as estudiantes, situando a los mismos como los/las verdadero/as protagonistas de su aprendizaje.

Así, una definición de "blended learning" según Williams (2002), Coaten (2003) y Marsh et al. (2003) es *"la combinación de aprendizaje presencial y online"*, o según Reay (2001), Rooney (2003), Sands (2002), Ward y LaBranche (2003), Young (2002), Garrison y Kanuka (2004), y Macdonald (2008) se puede caracterizar por *"la combinación de instrucción online y presencial"*. Por su parte, Bartolomé (2004) lo describe como *"aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, y cuya idea clave es la selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa"*.

A su vez, también se puede clasificar en dos categorías: entorno de aprendizaje combinado síncrono y entorno de aprendizaje combinado asíncrono, Negash y Wilcox (2008). De este modo, el "blended learning" combina los beneficios de la enseñanza presencial y virtual, y se selecciona generalmente por las siguientes razones: mejora la pedagogía, incrementa el acceso y la flexibilidad, y mejora los resultados académicos de los/las estudiantes, Graham (2006).

Los métodos y materiales de enseñanza/aprendizaje utilizados en las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa han sido implementados en base a

las competencias generales y específicas de las asignaturas del área que ha propuesto la Universidad de Huelva para los grados en Administración y Dirección de Empresas (ADE), Finanzas y Contabilidad (FICO) y Turismo. Las Tablas 1 y 2 muestran a modo general las competencias generales y específicas, respectivamente, de las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa.

***Tabla 1.*** *Competencias generales de las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*

| Código | Descripción |
|---|---|
| CG1 | Acceder a diferentes fuentes de información económico-empresarial, gestionarlas, seleccionarlas y analizarlas de forma crítica, sintética, relacional e interpretativa |
| CG2 | Aplicar los conocimientos teóricos a la práctica |
| CG3 | Conocer los medios educativos que la Universidad de Huelva pone a su alcance y saberlos usar de forma adecuada |
| CG4 | Conocer y aplicar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos empresariales |
| CG5 | Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación y conocer la importancia de la investigación en la empresa y ser capaz de convertir un problema empírico en un objeto de investigación y elaborar conclusiones |
| CG6 | Desarrollar la capacidad de expresarse de forma correcta, oral y escrita en idioma nativo |
| CG7 | Desarrollar la creatividad y la capacidad de generar nuevas ideas |
| CG8 | Diseñar, redactar, ejecutar y gestionar proyectos |
| CG9 | Estar capacitado para tomar decisiones, evaluando las consecuencias de distintas alternativas de acción y seleccionar las mejores dados los objetivos |
| CG10 | Potenciar el uso y dominio de una lengua extranjera |
| CG11 | Desarrollar una marcada sensibilidad ambiental y social |

***Tabla 2.*** *Competencias específicas de las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*

| Código | Descripción |
|---|---|
| CE1 | Analizar una empresa y su entorno usando diversos instrumentos técnicos |
| CE2 | Aplicar técnicas instrumentales en el análisis y solución de problemas empresariales y en la toma de decisiones |
| CE3 | Comprender la utilización de los modelos económicos para hacer predicciones acerca del mundo real |
| CE4 | Conocer las fuentes de datos estadísticos y económicos relevantes así como las herramientas de análisis adecuadas para preparar la toma de decisiones en empresas y organizaciones, especialmente en los niveles operativo y táctico |
| CE5 | Conocer los métodos cuantitativos y cualitativos aplicados a la empresa |
| CE6 | Conocer y aplicar diversos instrumentos técnicos de análisis económico para el estudio de la empresa y su entorno |
| CE7 | Conocer y aplicar los conceptos básicos de Estadística |
| CE8 | Conocer y aplicar los conceptos básicos de Inferencia Estadística |
| CE9 | Aplicar las herramientas estadísticas y econométricas adecuadas para el análisis de la empresa y su entorno a partir de datos de interés económico-empresarial |
| CE10 | Conocer y aplicar diversos instrumentos técnicos de análisis económico para el estudio de la empresa y su entorno |
| CE11 | Dominar las herramientas informáticas y el lenguaje matemático y estadístico |
| CE12 | Identificar la Fuentes de información económica relevante y su contenido |
| CE13 | Conocer y aplicar las principales políticas de estructuras de capital de administración del activo |

Así, las competencias generales comprenden las capacidades y destrezas que pueden ser utilizadas en muchas situaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el área de estudio concreta. Estas competencias, en su mayor parte, se desarrollan utilizando métodos y formas de enseñanza-aprendizaje adecuadas. Además, de estas competencias generales, cada titulación intenta potenciar competencias específicas, vinculadas al área de estudios (habilidades y conocimientos). De hecho, las habilidades vinculadas con el área de estudio hacen referencia a los métodos y técnicas propias y pertinentes del área en cuestión.

Por su parte, los nuevos retos que requieren los aprendizajes en la formación por competencias hace útil y necesaria la utilización del método combinado que integra la enseñanza presencial y virtual, también denominado "blended learning", aprendizaje híbrido o combinado. Para ello, en nuestro caso se ha utilizado la plataforma virtual Moodle, la cual es libre, muy adaptable, y permite la adaptación de la educación Universitaria al EEES. En este entorno virtual de aprendizaje se han utilizado diferentes herramientas tales como foros y chats tutoriales y se ha proporcionado a los/las estudiantes diversos contenidos multimedia.

Respecto a los métodos y materiales que se utilizan en las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresas vienen recogidos en la Tabla 3.

Asimismo, cabe destacarse que la evaluación de los aprendizajes en la formación por competencias, se hace más evidente cuando se utilizan los métodos de blended-learning.

No obstante, la utilización de estos métodos combinados, hace necesario también un cambio en la concepción pedagógica, así como una renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que requiere la selección de estrategias de evaluación idóneas. Todo ello, supone un proceso complejo, no exento de retos y dificultades a que se enfrentan los docentes.

***Tabla 3.*** *Métodos y materiales utilizados en las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*

| Métodos | Actividades | Descripción | Materiales |
|---|---|---|---|
| Clases presenciales | Clases teóricas | Clases magistrales, fomentando participación alumnos/as. Fundamentos y planteamientos teóricos | Presentaciones PowerPoint de los contenidos |
| | Clases prácticas | Problemas y casos prácticos: planteamiento/ resolución problemas | Archivos electrónicos |
| | | Aula informática: desarrollo de habilidades TIC y manejo Software específico | - Presentaciones PowerPoint<br>- Multimedia (Videos) |
| | Evaluación | Exámenes parciales/finales, escritos u orales | Exámenes |
| Trabajos autónomos tutelados | Preparación trabajos individuales | Documentación<br>Lectura<br>Empleo de TIC<br>Resolución de problemas y casos | Archivos electrónicos |
| | Estudio y preparación de contenidos | Contenidos teóricos y prácticos | Archivos electrónicos |
| | Actividades académicas dirigidas | Realización de trabajos | - Fuentes de información estadística-económica<br>- Elaboración de un trabajo<br>- Presentaciones PowerPoint y presentación en clase |
| Tutorías | Individuales | Presenciales o no (Moodle; email) | Foros<br>Chats tutoriales |
| | Grupales | Presenciales o no (Moodle; email) | Foros<br>Chats tutoriales |

## 3. Resultados

La Universidad de Huelva viene realizando a los estudiantes encuestas de satisfacción en los últimos años, siendo las mismas una herramienta necesaria para la evaluación de la satisfacción del alumnado. Dichas encuestas examinan la satisfacción de los estudiantes con varios aspectos relacionados con la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Respecto a los resultados de las encuestas para las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, la Tabla 4 muestra la evolución de algunas cuestiones relacionadas con ciertos aspectos sobre los métodos y materiales utilizados, las actividades propuestas durante el curso y las tutorías presenciales y virtuales. En términos generales, podemos observar cómo los resultados de la evaluación han mejorado en los últimos cursos académicos como consecuencia de la implementación del método de aprendizaje utilizado, "blended learning", con el propósito de adaptar estas asignaturas al nuevo escenario previsto por el EEES en el cual se requiere que los estudiantes sean más activos. De hecho, observamos que los estudiantes se sienten satisfechos con la metodología utilizada para impartir los conocimientos y sienten que sus profesores son accesibles en las tutorías, lo cual sugiere que los estudiantes creen que están recibiendo una educación de calidad.

***Tabla 4.*** *Evolución de los resultados de las Encuestas de satisfacción para las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*

| Preguntas | 2006/ 07 | 2007/ 08 | 2008/ 09 | 2009/ 10 | 2010/ 11 | 2011/ 12 | 2012/ 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P1 | 5,95 | 6,68 | 7,12 | 7,28 | 8,04 | 8,32 | 8,98 |
| P2 | 6,80 | 6,98 | 7,1 | 7,36 | 7,5 | 7,78 | 8,28 |
| P3 | 8,75 | 8,96 | 9,18 | 8,08 | 8,96 | 8,52 | 9,6 |
| Valoración del área | 7,17 | 7,54 | 7,80 | 7,57 | 8,17 | 8,21 | 8,95 |

P1: El profesor ha utilizado métodos y recursos didácticos que favorecen aprendizaje.

P2: Las distintas actividades que se realizan ayudan a afianzar los conocimientos de la asignatura.

P3: Es accesible y cumple adecuadamente su labor de tutoría (presencial o virtual).

Así, los resultados evidencian que la valoración global del área se ha incrementado en un 24,83% del curso 2006/07 al curso 2012/13. En este sentido, cabe destacarse que la implantación de los nuevos grados en la Universidad de Huelva ha tenido lugar en el curso 2010/11. Por su parte, en cuanto a la pregunta 1 de si el profesor ha utilizado métodos y recursos didácticos que favorecen aprendizaje, la valoración de las encuestas de satisfacción por parte de los estudiantes se ha incrementado en un 51% en los siete cursos académicos. Ello revela que las diferentes actuaciones que se están llevando a cabo por los profesores/as que imparten las asignaturas del área en relación a las mejoras e innovaciones continuas, ha producido un incremento de la puntuación en las encuestas por parte de los/las alumnos/as, de hecho, los alumnos perciben que las metodologías utilizadas les resultan más favorables en el aprendizaje de la asignatura.

## 4. Conclusiones

El trabajo que aquí se presenta no es más que la manifestación expresa del interés por la mejora de la calidad docente que los profesores del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa de la Universidad de Huelva procuran alcanzar y mantener.

Los nuevos retos que la Universidad se plantea y a los cuales debe dar respuesta son variados. El cambio en la visión de la enseñanza ha traído consigo también cambios en las conductas docentes y en la manera de plantear la organización y planificación de la docencia.

Así, los profesores que imparten asignaturas en el área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa de la Universidad de Huelva como gestores del proceso de aprendizaje de los/las alumnos/as, se han esforzado en la utilización de métodos y recursos didácticos que favorecen el aprendizaje de los mismos, llevando a cabo una docencia centrada en los estudiantes, capacitándolos en el aprendizaje autónomo y dotándolos de herramientas para el estudio. De hecho, el feedback que se consigue entre el/la profesor/a y los/las estudiantes es constante tanto en los procesos de comunicación como de resultados.

En todo caso conviene transmitir nuestra valoración positiva en la experiencia realizada de "blended learning" en las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa en base a los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción. Asimismo, nos gustaría resaltar los beneficios que esta modalidad de aprendizaje juega en la educación superior debido a que la misma añade más flexibilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje, los estudiantes son más responsables en su propio aprendizaje y se crean más oportunidades de interacción entre los/as alumnos/as y profesores/as a través de las tutorías virtuales, chats y foros.

Las TIC juegan un papel fundamental en la creación de nuevos ambientes de comunicación y en la aplicación de métodos innovadores dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, consideramos que el papel de los/as docentes es fundamental en la consecución de un EEES de calidad. Y en este sentido, la innovación educativa ocupa un papel primordial en la mejora de la calidad docente, destacando los proyectos de innovación docente como una herramienta para llevar a cabo dicha innovación.

Sin embargo, el proceso de mejora de la calidad docente en la educación universitaria es un proceso continuo, que requiere de una reflexión acerca de las fortalezas y debilidades manifestadas por los/as estudiantes, que permitirá la mejora de la enseñanza mediante la utilización de métodos y recursos didácticos que favorece su aprendizaje. De hecho, la calidad docente es una exigencia fundamental a la hora de garantizar el adecuado funcionamiento de la educación en la Universidad.

## 5. Bibliografía.

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- BAUTISTA, J.M. (2004): *La Universidad y su espacio europeo en la encrucijada de la calidad*. Hergué. Huelva. 78-90.
- BIGGS, J. B. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario.* Narcea. Madrid.
- BLANCO, A. (2009): *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Narcea. Madrid.

- MACDONALD, J. (2008): *Blended learning and online tutoring. Planning learner support and activity design*. USA. Gower Publishing.
- SEYMOUR, D. (1988): *Developing Academic Program: the climate for innovation. Higher regulation, self-study and program review in Higher Education*. Lemma. Columborg.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION, The Bologna Declaration of 19 June 1999.
- GRAHAM, C.R. (2006): Blending learning Systems: Definition, current trends, and future directions, en BONK, C.J. y GRAHAM, C.R. (Eds.) (2006): *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing. San Francisco, CA.
- NEGASH, S. y WILCOX, V. M. (2008): E-Learning Classifications: Differences and Similarities, en NEGASH, S., WHITMAN, M., WOSZCZYNKI, A., HOGANSON, K. y MATTORD, H. (Eds.): *Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*, IGI Global. Hershey: Information Science.
- PARCERISA, A. (2008): Docencia y aprendizaje en la Universidad; retos y dilemas, en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coords.): *Organizaciones Educativas al servicio de la sociedad*. Wolters Kluwer. Madrid.
- ROBLES, S., MARTÍNEZ, B., HUEGÚN, A., LAREKI, A., MARTÍNEZ DE MORENTIN, J. I., SOLA, J. C. y SÁNCHEZ-ELVIRA, A. (2010): Recursos tecnológicos para la coordinación, en RUÉ, J. y LODEIRO, L.: *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Narcea. Madrid.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- BARTOLOMÉ, A. (2004): Blended learning. Conceptos básicos. Pixel-Bit. *En Revista de medios de comunicación*, nº 23.
- BLIUC, A. M., GOODYEAR, P. y ELLIS, R.A. (2007): Research focus and methodological choices in studies into students' experiencies of blended learnig in higher education.

*En Revista Internet and Higher Education*, nº 10, págs. 231-244.

- CABERO, J. y LORENTE, M.C. (2009): Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en blended learning. *En Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* Vol. 10, nº 1.
- COATEN, N. (2003): Blended e-learning. *En Revista Educaweb*, nº 69. Disponible en: http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp. Consultado el 2 de abril de 2014.
- GARRISON, D.R. y KANUKA, H. (2004): Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *En The Internet and Higher Education*, nº 7(2), págs. 95-105.
- REAY, J. (2001): Blended learning – a fusion for the future. *En Knowledge Management Review*, 4(3), pág. 6.
- ROONEY, J. E. (2003): Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *En Association Management*, nº 55(5), págs. 26-32.
- SANDS, P. (2002): Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to- face instruction in hybrid courses. *En Teaching with Technology Today*, nº 8(6).
- WARD, J., y LABRANCHE, G. A. (2003): Blending learning: The convergence of e-learning and meetings. *En Franchising World*, nº 35(4), págs. 22-23.
- WILLIAMS, C. (2002): Learning On-line: A review of recent literature in a rapidly expanding field. *En Journal of Further and Higher Education*, nº 26(3), págs. 263-272.
- YOUNG, J. R. (2002): 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *En Chronicle of Higher Education*.

# VII

# LA PROSPECCIÓN DE FUTURO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

**Rosa Mª Esteban Moreno** (U. Autónoma de Madrid -España-)

## 1. Antecedentes

Parece lejana la fecha del 25 de mayo de 1998, donde en la Sorbona, cuatro ministros del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania hacían las primeras declaraciones en las que se insistía en el papel central de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas. A esta primera declaración le siguió la declaración de Bolonia, del 19 de junio de 1999, donde se proponían los objetivos de: adopción de un sistema de titulaciones comprensible y comparable, basado en dos ciclos fundamentales; el establecimiento de un sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System); promoción de la movilidad, la cooperación europea y las dimensiones europeas. Todos ellos respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía universitaria.

En marzo de 2001, se reúnen en Salamanca y se ratifica la necesidad de titulaciones que se compartan en Europa y un marco para compatibilizar las cualificaciones. El 19 de mayo de 2001, se reúnen los ministros en Praga, siguiendo con los objetivos de Bolonia, se plantean un sistema de calidad que brinde confianza, relevancia, movilidad y compatibilidad al espacio europeo, a través de la evaluación, acreditación y certificación, facilitando la comparación de las calificaciones en toda Europa. También en esta reunión se fortalece el papel de los estudiantes en los estudios y se señala al aprendizaje a lo largo de la vida, como un elemento

esencial del espacio europeo de enseñanza superior (Declaración Praga, 2001).

En el año 2003, el 19 de septiembre, se reúnen en Berlín para dar seguimiento a las acciones iniciadas, centrando la atención en el sistema de garantía de calidad, la adopción de los dos ciclos, promoción de la movilidad, establecimiento del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos, atraer a la Educación Superior Europea y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, incluyendo dos pilares fundamentales cono el área de Educación Superior Europea y el Área de Investigación Europea. El proceso se abría a 40 países europeos. La siguiente reunión se convocó en Bergen (Noruega) en mayo de 2005 y recogía como desafíos y prioridades futuras, la Educación Superior y la Investigación, con una apuesta conjunta por los programas de doctorado, apareciendo así un tercer ciclo en los estudios (grado, master y doctorado), la dimensión social de los estudios universitarios, la movilidad y la cooperación con otras partes del mundo. Londres, será el escenario de la reunión del día 18 de mayo de 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve, el de la reunión de abril de 2009, Budapest-Viena, el de marzo de 2010 y la última en Bucarest, en abril de 2012, una vez pasado el objetivo de 2010. En esta última reunión sobrevolaba la preocupación de la crisis europea, donde un número muy elevado de egresados se encuentran sin empleo, por lo que la Universidad tiene que contribuir al crecimiento y la empleabilidad, fijando que en el año 2020, el 20% de los graduados europeos hayan realizado parte de sus estudios en el extranjero y un 40% de jóvenes tenga cualificaciones de educación superior.

En el año 2001, desde Bolonia se establece un intenso trabajo con el proyecto Tuning Europa (elegido el término del vocablo inglés “to tune”, afinar en términos musicales), para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la universidad entraba en una nueva dinámica de adaptación a una nueva sociedad, donde se estaban produciendo grandes cambios, por tanto, la universidad tenía que situarse en un contexto de gran competitividad con calidad y capacidad de cambio, necesitaba mejorar su gestión, adaptarse a las demandas de empleo (Zabalza, 2002; Rodríguez, 2007), incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, reubicarse en un escenario globalizado, con el dominio de las lenguas, la movilidad de

estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos, etc (Zabalza, 2002)

La noción, nueva, de la competencia, que Le Boterf (2001) define como una construcción, combinando recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente, movilizados para un desempeño, o la UNESCO como conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (Argudín, 2005) o la misma definición de competencia del proyecto Tuning como combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, habilidades, aptitudes y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos como producto final de un proceso educativo (Tuning, 2006), daba un giro radical a nuestras instituciones universitarias, al centrar el hacer de la universidad no en la enseñanza del docente, sino en el aprendizaje del estudiante. Este proceso de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es lineal (Aristimuño, 2004) y además es bastante desconocido por los docentes universitarios, ya que los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren. La necesidad de desarrollar una serie de competencias generales y otras específicas, determinan la confección de los nuevos planes de estudio en las universidades y por tanto, el perfil de egresado que se busca en cada una de las titulaciones (González, 2004).

> "*Las competencias representan una combinación de atributos respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento) y al saber cómo ser (valores)"* (Beneitone, 2007. Pág. 25)

Europa, se comprometía a que a partir del año 2010, se compartiría el mismo espacio de Educación Superior, con el trabajo desarrollado por 135 universidades.

## 2. El proyecto Tuning-América

El 29 de junio de 1999, se convoca en Río de Janeiro, la Primera Cumbre entre los Jefes del Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea con el objetivo de

fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico y cultural entre las dos regiones. En el año 2000, París, es el escenario para la Conferencia ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe, sobre la enseñanza superior y poniendo énfasis en la necesidad de establecer una alianza de cooperación e incrementar la movilidad de los estudiantes, profesores, etc… y se convoca una primera reunión en Buenos Aires en marzo de 2005.

De la propuesta europea, en la ciudad de Córdoba con la IV Reunión de seguimiento del Espacio de Enseñanza Superior UEALC, celebrada en octubre del año 2002, surge el proyecto Tuning- América Latina 2004-2006, (fue aprobado en 2003 por la Comisión Europea), de manera que en América, dentro del fenómeno de globalización e independientemente de qué lado del océano se esté, se compartía la preocupación de una enseñanza universitaria competitiva en cualquier contexto, porque en todos los lugares se enfrenta a desafíos y responsabilidades, sin olvidar su papel trascendental en el desarrollo social y económico, sobre todo en la formación de personal cualificado.

El proyecto Tuning-América Latina deseaba la adaptación a sus diferentes realidades, en un diálogo constante con la sociedad y en un deseo de colaborar con la realidad europea. Participaron 18 países, desde los contextos propios, donde América vio la necesidad de iniciar un proyecto comparativo con Europa (González, et al, 2004), como elemento clave para las relaciones bilaterales y multilaterales entre los Estados.

El proyecto Tuning-América Latina tenía cuatro líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas. En marzo de 2005, el proyecto Tuning América Latina, tuvo su primera reunión general en Buenos Aires, donde se elaboraron 27 competencias genéricas:

- Instrumentales.- conocimientos sobre el área de estudio y profesión; habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad para organizar y planificar el tiempo; capacidad de comunicación en un segundo idioma; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad de comunicación oral y escrita; habilidades para buscar,

procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; capacidad para tomar decisiones.

- Interpersonales.- compromiso ético, capacidad de trabajo en equipo, capacidad crítica y autocrítica, habilidad para trabajar en contextos internacionales, habilidades interpersonales, responsabilidad social y compromiso ciudadano, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y
- Sistémicas.- capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; compromiso con la preservación del medio ambiente; compromiso con su medio socio-cultural; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad de actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa; habilidad para trabajar de forma autónoma; compromiso con la calidad; capacidad para formular y gestionar proyectos; capacidad de investigación (Proyecto Tuning, 2006)

Las competencias elaboradas se pasaron a consulta a académicos, graduados y empleadores para en el segunda reunión de Bello Horizonte, en agosto del 2005 definir las competencias específicas para las áreas temáticas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. La participación final fue de 62 universidades centroamericanas, en cuatro grupos de trabajo de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En cada uno de estos países, para fines de organización, se crea un Centro Nacional Tuning, que tiene la misión de articular al interior de su país y con otros centros latinoamericanos los avances que se registren al interior del proyecto (Confluencia, 2004). Las tres siguientes reuniones fueron en San José de Costa Rica en febrero del año 2006, en Bruselas en junio de 2006 (donde se sustentaron las competencias específicas) y en México en febrero del 2007 donde se presentaron los informes finales de la fase II del Programa TUNIGAL (Bravo Salinas, 2007)

## 3. **La evaluación de competencias docentes universitarias**.

En pleno desarrollo del proyecto Tuning-América, en el año 2009, un grupo de profesores pertenecientes a varias universidades centroamericanas, vieron la necesidad de tomar el pulso a las competencias del profesorado universitario, debido a que se estaba dando una renovación de los planes de estudio, a imitación del proyecto Tuning Europeo. Con la subvención de la AECID (Agencia Española para la Cooperación y el Desarrollo) y la contraparte de la Universidad Autónoma de Madrid, las universidades de El Salvador, Costa Rica, Honduras (en sus sedes de Tegucigalpa y San Pedro Sula), Nicaragua (Sede León) y Panamá y el apoyo de la universidad de Barranquilla (Colombia) se realizó una investigación, en las Facultades de Medicina, en la que participaron casi 300 docentes y unos 3500 estudiantes para evaluar las competencias docentes del profesorado y tomar las medidas adecuadas para dar respuesta a las necesidades detectadas.

En el estudio se evaluaron las siguientes competencias docentes (Zabalza, 2006): planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, selección y presentación de los contenidos disciplinares, competencia comunicativa, manejo didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), diseño de la metodología y organización de actividades, comunicación y relación con los alumnos, tutoría, evaluación, reflexión e investigación sobre la enseñanza e identificación con la institución y trabajo en equipo.

Para el desarrollo de la investigación se utilizó de la metodología cuantitativa con los cuestionarios dirigidos a los profesores y estudiantes y de la metodología cualitativa con los grupos de discusión organizados entre los estudiantes, las entrevistas en profundidad a los docentes e historias de vida.

## 4. **Resultados de la investigación**

Como resultados más sobresalientes del estudio (Esteban y Menjívar, 2011), se constataba "*la necesidad de adquirir nuevas competencias y destrezas para el ejercicio de su actividad docente*" (Antón Ares, 2005. Pág. 101), ya que hasta hace poco se pensaba que el profesorado universitario solamente necesitaba

poseer capacidad cognitiva y la realidad nos ha demostrado que debe dominar otro tipo de competencias (Esteban et al. 2012).

La valoración del profesorado en todas las competencias era más alta que la valoración de los estudiantes, manifestando como resultados más altos (sobre 5), de 4,8 en la relación del profesor-alumno y de 4,6 en la competencia de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje e información y explicación comprensible y en el sentido de pertenencia institucional; siendo el más bajo, con 3,8, el manejo didáctico de las tecnologías de la información. Los estudiantes manifestaban los resultados más altos, de 4,3 en el sentido de pertenencia institucional y de 4,2 en la relación profesor-alumno y la información y explicación comprensible, mientras que el resultado más bajo era de 3,5 en el manejo didáctico de las tecnologías de la información, con lo cual en esta competencia, tanto los profesores como los estudiantes estaban de acuerdo en su bajo dominio (Esteban y Menjívar, 2011)

El profesorado universitario constataba con su participación en el estudio que tenía:

- Necesidad de formación didáctica, tanto en la planificación como en el desarrollo de los contenidos porque no está presente en la formación de base del profesorado universitario.
- Necesitaban mejorar sus habilidades, conocimientos y actitudes en relación con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La tutoría está infravalorada y el profesorado no le da credibilidad, por lo que es necesario reglamentarla a nivel institucional y formarse en técnicas de comunicación y de trabajo personal con los estudiantes.
- La evaluación de los aprendizajes no debe desvincularse de los demás componentes del proceso educativo porque sirven para mejorar, de la misma manera que si los estudiantes participan en ese proceso de evaluación.
- Fomentar en el profesorado universitario la participación en la investigación y por tanto, en proyectos, como un elemento sustancial de la vida docente

- Necesidad de hacer propio el aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Esteban y Menjívar, 2011)

Es importante resaltar, que derivado de los datos cualitativos, en concreto de las historias de vida, los profesores señalaban como importantes, competencias que no habían sido objeto de estudio, pero que sí están recogidas como competencias generales en el proyecto Tuning: la educación virtual, el dominio de un segundo idioma y el trabajo en equipo (Esteban et al., 2012). Es llamativo que estas afirmaciones se recogieran de un profesorado muy bien valorado por sus estudiantes, pero que en algún caso, se encontraban en situación de jubilación. Haciendo especial hincapié en que esas competencias se habían adquirido por la experiencia y la inquietud profesional y la formación recibida, lo cual apoya la idea que nos ha llevado al planteamiento del programa de formación docente para profesores universitarios.

## 5. Prospección de futuro: Programa de formación en competencias docentes

Derivado del estudio, durante el año 2013, el grupo inicial se comprometía a promover y participar en el diseño e implementación de un Programa de Formación Docente, que tuviera como eje articulador los currículos innovadores, ya que son una línea de acción-reflexión de todas las Universidades participantes y de las que se podrían considerar socias potenciales del programa (Esteban y Calderón, 2013). Dicho compromiso se materializó en el seminario taller centroamericano "Construyendo un Programa Regional para el desarrollo de competencias docentes para los currículos innovadores", que se organizó en Honduras en junio del año 2012 y que tuvo como objetivos:

> "*conceptualizar los programas de formación de competencias docentes, definir los resultados de aprendizaje y sus indicadores, identificar las estrategias metodológicas y las buenas prácticas a implementar en los dos programas, identificar los contenidos sustantivos para los programas y perfilar la estrategia de evaluación de los programas*" (Esteban y Calderón, 2013. Pág. 178)

Se ha constituido una red de investigación y formación del profesorado y se ha puesto en marcha el diseño de un programa de formación en sus vertientes presencial y virtual, para que el profesorado pueda desarrollar sus competencias y mejorar en ellas, dando así un impulso a la formación de todo el profesorado. Este programa se hará de forma conjunta en todos los países participantes en la investigación, con lo cual entraría en la modalidad de formación en red, siendo pioneros en este tipo de formación a gran escala, planteando la posibilidad de que sea reconocido como diplomatura y posterior maestría.

Este programa de formación ha sido diseñado a partir de los resultados alcanzados en la investigación y se ha organizado en cuatro niveles: un curso propedéutico y tres módulos: planificación didáctica o del proceso educativo; metodologías para un aprendizaje significativo y efectivo y un tercer módulo sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión curricular. A lo largo de los tres módulos, se abordarán ejes transversales, como temas planificados, pero también como elementos del currículo oculto, que son en sí competencias a desarrollar por el profesorado: comunicación educativa, investigación aplicada al proceso educativo, relación profesor-estudiante, tutoría, tecnologías de la información y la comunicación y trabajo en equipo.

La planificación del programa tendrá sentido estratégico, vinculado con las políticas estratégicas de la universidad, de manera que se formen profesionales que puedan implantar currículos innovadores, contribuyendo al cambio de la Universidad y del país. También se tendrá en cuenta la facilidad de los créditos académicos, ya que la CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano) aprobó en octubre de 2009, el crédito Académico Centroamericano que las universidades miembros debían adoptar en el año 2012.

En la base del programa estará que el propio docente pueda experimentar el aprendizaje constructivista que va a querer inculcar a sus estudiantes, de manera que pueda romper con el anacronismo de una pedagogía universitaria de perfil transmisor y bancario para aprender haciendo (Miguel Díaz et al., 2006), capacitarlo como profesional que esté más cerca de ser un trabajador del conocimiento, un diseñador de entornos de aprendizaje (Gros y Silva, 2005).

En el diseño del programa de formación se tendrá presente la constitución de comunidades de aprendizaje entre todos los

participantes, asegurando que la participación es en abierto y de forma horizontal, el acceso de todos se dará en igualdad de condiciones, sin tener en cuenta el lugar donde habiten, se planteará el trabajo colaborativo entre grupos y el alumno se situará como centro de los objetivos del aprendizaje (Flecha y Tortajada, 1999; Aubert et al. 2008; Alonso y Blázquez, 2012).

En cuanto a los e-contenidos, tendrán que atender a las siguientes características: estructura lógico-formal; objetividad; adecuación a hechos reales; actualidad, ejemplaridad y representatividad; adecuación al desarrollo cognitivo; necesidades e intereses de los estudiantes; transferibilidad; beneficiosos para otros aprendizajes; durabilidad; significatividad; apoyados en anteriores saberes y funcionalidad, que sean útiles en el momento actual o en el futuro (García Aretio, Ruiz y Domínguez, 2006). La oportunidad del aprendizaje virtual es que permite introducir todo tipo de contenidos como son: archivos de texto, imágenes, audio, videos, multimedia e interactivo, mapas conceptuales, blogs y páginas wikis, programas, programas de autor, enlaces a distintos recursos web, reutilización de contenidos en IMS o SCORM, glosario y documentación variada (Alonso y Blázquez, 2012) y además es necesario facilitar que no sea un profesor quien facilite el contenido, sino quién guíe en la creación de los mismos a los estudiantes.

Las actividades deben ser promotoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, significativas, que animen a la participación y que tengan un nivel de dificultad suficiente como para que motiven pero con esfuerzo. Habrá que tener en cuenta tanto actividades individuales como el diario, portafolios o cuaderno de bitácora; la búsqueda de información, la elaboración de la información, el estudio de casos, la resolución de problemas y los proyectos, como las actividades colaborativas, como las wikis, el aprendizaje basado en problemas, los foros, blogs, chats, etc… Para el trabajo colaborativo será necesario transmitir a los participantes la idea de que es necesario crear y construir conjuntamente significados. El wiki se puede utilizar para elaborar conjuntamente contenidos: diseñar proyectos, resúmenes y valoraciones críticas. El aprendizaje basado en problemas permitirá aprender partiendo de situaciones que motiven a los estudiantes.

La metodología está basada en el trabajo cooperativo, tal y como se ha comentado en las comunidades de aprendizaje, de

manera que los individuos sepan diferenciar y contrastar sus puntos de vista de manera que construyan juntos el conocimiento, la tarea planteada sea realizada de forma compartida y asegurarse de que cada miembro ha conseguido el dominio de la totalidad del contenido, aprendiendo en la diferencia (Guitert y Jiménez, 2000)

El programa lleva a la aplicación de los conocimientos en el trabajo docente, de manera que suponga un cambio irreversible, por tanto, se necesita evaluar cómo se han aplicado los conocimientos adquiridos en la práctica (Esteban y Calderón, 2013)

La evaluación es tanto diagnóstica, sumativa y formativa, por lo que en el diseño se proponen actividades de carácter evaluable a lo largo de la formación (Alonso y Blazquez, 2012). Wilcox y Wojnar (2000) señalan que la evaluación es un elemento útil a la hora de valorar el conocimiento de los alumnos y también muy eficaz para proporcionarles nuevos retos. La evaluación diagnóstica se realiza de forma inicial para lograr un mayor conocimiento del alumno y facilitar el diseño del proceso formativo; la evaluación sumativa se realiza al final para averiguar el grado de consecución de los objetivos y la evaluación formativa, se debe desarrollar a lo largo de la formación, para que pueda ofrecer al estudiante información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que también permitirá al docente flexibilizar su práctica docente (Alonso y Blazquez, 2012)

Es necesario mencionar el efecto que en la educación universitaria están causando los MOOCS, como cursos de formación masivos abiertos en línea, para integrarlos dentro del programa de formación del profesorado, donde se da la posibilidad de entrar en el conocimiento de forma abierta y sin mediación, por medio de la tecnología. En algún caso, se hace alusión a que estos cursos masivos tendrán resultados de aprendizaje diferentes para cada persona y utilizarán de recursos diferentes como video lecciones, exámenes de respuesta múltiple, cuestionarios, tareas, preguntas a profesores, etc…

La base de los MOOCs está en el conectivismo, como señala Downes (2011) cuando apunta que los MOOCs combinan el contenido abierto, con la enseñanza abierta y la participación masiva, lo que se logra con una pedagogía y estructura conectivista. En este diseño será importante conocer la consecución de los objetivos y será la investigación formativa y la evaluación de la calidad, los medios principales para verificar que el programa cumple las funciones que le han sido asignadas.

Estando abierto a las nuevas tendencias y las nuevas forma de aprendizaje, tendremos que conseguir entre todos superar las dificultades que no radican en las ideas, "*sino en escapar de las viejas ideas, que se ramifican, como consecuencia de la educación que hemos recibido la mayoría de nosotros, por todos los rincones de la mente*" (Keynes, 1936. Pág. 8)

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- Alonso y Blazquez (2012) *El docente de educación virtual*. Madrid: Narcea.
- Argudín, Y. (2005) *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México: Trillas
- Aubert, A., Flecha, A., García, C. y Flecha, R.; Racionero, S. (2008) *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Beneitone, P. et al. (eds.) (2007) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen
- Bravo Salinas, N. (2007) Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. Disponible en: http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf Consultado el 10 febrero de 2014.
- Declaración de Bolonia y otros documentos relevantes del proceso. Disponible en: http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm Consultado el 2 de febrero de 2014.
- Esteban Moreno, R. y Menjívar, S. (coords) (2011) Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Barcelona: Octaedro
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y Domínguez Figaredo, D. (2006) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Madrid: Ariel.
- Le Boterf, G. (2001) Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000
- Miguel Diaz, Mario de (coord.) (2006) Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.

- Zabalza, M.A. (2002) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea
- Tuning Educational Structures in Europe (2006) Informe final. Disponible en: http://www.unideusto.org/tuning/ Consultado el 1 de marzo de 2014.
- Zapata-Ros, M. (2013) MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. Disponible en: http://hdl.handle.net/10760/18658 Consultado el 21 de febrero de 2014


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel**:


- Antón Ares, P. (2005) Motivación del Profesorado Universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de las utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1). pp 101-110
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999) Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* pp.13-28 Barcelona: Graó.
- González, J.; Wagenaar, R. y Beneitone, P. Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación.* Nº 35 (2004), pp. 151-164
- Gros Salvat, B. y Silva Quiroz, J. (2005) La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.36 nº 1
- Guitert, M. y Jiménez, F. Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart Montoliu, J.M. y Sangrà, A. (coords) (2000) *Aprender en la virtualidad*. Gedisa: Universitat Oberta de Catalunya. 113-134
- Rodríguez Esteban, A. Las competencias docentes en el EEES: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*. Vol.6 Año 2007 (139-153)
- Wilcox, B. L. y Wojnar, L. C. (2000) Best practice goes online. *Reading online*, 4 (2)


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web**:


- Aristimuño, A (2004) Las competencias en la educación superior ¿demonio o oportunidad? Disponible en: http://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&co

ntinue=/scholar%3Fhl%3Des%26as_sdt%3D0,5%26scilib%3D1%26scioq%3Dproyecto%2Btuning%2Beuropa&citilm=1&citation_for_view=SJUKokgAAAAJ:u5HHmVD_uO8C&hl=es&oi=p Consultado el 22 de marzo de 2014.

- Conferencias de Ministros responsables de la Educación Superior (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009; Budapest-Viena, 2010) Disponible en: http://eees.universia.es/documentos/reuniones-ministros-educacion-superior-europea/ Consultado 1 de marzo de 2014
- Confluencia (2004) Proyecto Alfa Tuning 2004-2006. Nº 132. Año 12. Noviembre-Diciembre. Disponible en :http://www.anuies.mx/servicios/_anuies/publicaciones/confluencia/133/1.html Consultado el 2 de febrero de 2014.
- Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 19 de junio de 1999. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf Consultado el 19 de marzo de 2014.
- Downes, S. (2011) MOOC 2011: The Massive Open Online Course in Theory and in Practice. Disponible en: http://www.slideshare.net/Downes/xmooc-the-massive-open-online-course-in-theory-and-in-practice Consultado 2 de marzo de 2014
- Esteban Moreno, R.M. et al (2012) Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, vol 10 Nº 2 mayo-agosto 2012 pp 103-121 Disponible en: http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/67 Consultado el 13 de febrero de 2014.
- Esteban Moreno, R.M. y Calderón Padilla, R. (2013) La experiencia de investigación y formación con el profesorado universitario en Centroamérica. *Práxis Educacional*. v.9, n.15, julio-diciembre 2013 pp 167-186, jul./dez. 2013. Disponible en: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/124 Consultado el 2 de marzo de 2014
- Keynes, J.M. (1936) The General Theory of Employment, Interest and Money. Royal Economic Society: Macmillan Cambridge University Press. Disponible en: http://www.marxists.org/reference/subject/economics/keynes/

general-theory/preface.htm Consultado el 12 de enero de 2014

- Ministros de Educación Superior (2012) La reforma de la educación superior es clave para el empleo y el crecimiento. Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-394_es.htm Consultado el 3 de febrero de 2014)
- Proyecto Tuning (2006) Competencias genéricas de América Latina. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246 Consultado el 1 de marzo de 2014.

# VII

# UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA ECONOMÍA

**Mariona Farré Perdiguer** (U. de Lleida -España-)
**Mercè Sala Ríos (**U. de Lleida -España-)
**Teresa Torres Solé (**U. de Lleida -España-)

## 1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha implicado un cambio relevante en el planteamiento de la enseñanza. El estudiante debe adquirir un aprendizaje que incluye, no solo el conocimiento específico de su carrera sino también un conjunto de capacidades y habilidades cuyo desarrollo requiere de la aplicación de metodologías activas, en las que el estudiante ocupe un papel protagonista.

En esta línea, el trabajo presenta una experiencia de aprendizaje cooperativo aplicada a la asignatura de Economía del grado de Turismo en la Universidad de Lleida, con la que se pretende evaluar tres de las competencias de la asignatura, esto es; favorecer la capacidad de análisis y síntesis, fomentar el trabajo en equipo y desarrollar habilidades de comunicación. Para alcanzar dicho objetivo se ha utilizado una técnica basada en la metodología del puzzle o jigsaw. Con esta técnica se pretende promover el aprendizaje y motivar a los estudiantes a generar una mayor responsabilidad y tener más iniciativa.

Los estudiantes se dividen en grupos de 4 de manera que en cada uno hay un alumno que se especializa en una parte del trabajo que deben realizar. Los estudiantes especialistas en cada tema se reúnen y, guiados por el profesor, realizan un informe que presentan a sus compañeros de grupo y a partir de la información

que cada especialista aporta al grupo, se elabora un informe final. Se trata de propiciar la interacción entre estudiantes y a la vez, que las discrepancias entre ellos sean generadoras de conocimiento. Se favorece la interdependencia entre estudiantes y se refuerza la importancia del trabajo de cada estudiante dentro de su equipo.

El sistema de evaluación utilizado para valorar el trabajo de los grupos exige la participación de todos los estudiantes y consecuentemente exige que todos ellos se corresponsabilicen del trabajo común. La evaluación la realizan por un lado los profesores pero como novedad, se ha introducido también la evaluación entre iguales. Se pide a los estudiantes que evalúen a sus propios compañeros de clase en la fase de exposición de los trabajos y a la vez también que evalúen el nivel de participación e implicación de sus compañeros y la suya misma en el grupo.

Los resultados muestran que esta técnica ha resultado adecuada para alcanzar el objetivo propuesto, la valoración de competencias colaborativas, de aprendizaje y comunicación.

La comunicación se estructura en tres apartados. En primer lugar, se realiza una breve descripción de la metodología del puzzle. A continuación se describe nuestra experiencia de evaluación de competencias a través del aprendizaje colaborativo. Finalmente, se muestran los resultados y conclusiones.

## 2. Metodología

En la evaluación de competencias la atención se centra, por una parte, en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza, y por otra parte, en el rol activo del alumno para construir su conocimiento. Es por ello que valoramos la técnica del puzzle como apropiada para nuestro objetivo, puesto que se sitúa en el contexto de las metodologías del aprendizaje cooperativo. Johnson y Johnson (1978) definían el aprendizaje colaborativo como una metodología inductiva, en la que los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de modo que cada uno de ellos solamente podrá alcanzar su propio objetivo, si y solo si el resto consigue alcanzar el suyo.

La técnica de aprendizaje cooperativo conocida como puzzle o *jigsaw* fue propuesta por el profesor Elliot Aronson en 1971. Se trata de una técnica que promueve el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Permite que se propicie una interacción entre estudiantes y que las discrepancias entre ellos

sean generadoras de conocimiento. Resulta especialmente útil en aquellas situaciones de aprendizaje en las que los contenidos son susceptibles de ser fragmentados en diferentes partes. Favorece la interdependencia entre estudiantes, ya que cada uno se responsabiliza de conocer a fondo la información que le corresponde y de transmitirla a los demás, a la vez que refuerza la importancia del trabajo de cada estudiante dentro de su equipo. Ningún miembro del grupo puede alcanzar el objetivo sin que el resto del grupo también lo consigan.

Los pasos que se siguen para llevar a cabo la técnica son los siguientes; formación de grupos cooperativos (grupo base), fragmentación de los contenidos a trabajar y asignación a cada estudiante del aprendizaje de una de estas partes, formación de los grupos de expertos en cada tema y reunión de nuevo de los grupos base, en dónde cada experto explica al resto de estudiantes el tema en el que es especialista. De este modo, se fomenta la participación de todos los participantes, a la vez que son los alumnos los principales generadores del aprendizaje.

En el desarrollo de esta técnica se realizan tres tareas. Las tareas presenciales que se desarrollan en el aula. Las tareas de trabajo cooperativo tanto dentro como fuera del aula y las tareas individuales que se realizan fuera del horario de la asignatura. Finalmente, también se lleva a cabo la evaluación que recoge todo aquello que ha sido objeto de estudio.

Para una mayor descripción y desarrollo de la técnica del puzzle véase Ovejero (1991), Camps, Conejero y Sanabria (2004), Ibánez y Gómez (2005), Ríos y Holgado (2009), Martínez y Gómez (2010) o la página oficial del *Jigsaw* (http://www.jigsaw.org).

La aplicación de esta técnica a experiencias de aprendizaje cooperativo en el ámbito del EEES no es novedosa, véase los trabajos de Traver y García (2004), Anguas, Díaz, Gallego, Lavado, Reyes, Rodríguez, Sanjeevan, Santamaría y Valero (2006), Martínez, Herrero, González y Ruiz (2006), Mella (2008), Farré y Allepuz (2011) o Abadía, Muñoz, Sierra y Bueno (2013). Sin embargo, la aplicación a la asignatura de Economía del grado de Turismo no ha sido explotada, siendo esta la novedad de nuestro trabajo.

## 3. La evaluación de competencias mediante el aprendizaje cooperativo

La asignatura en la que se ha realizado la experiencia docente es Economía, asignatura básica de 6 créditos de primer curso del grado en Turismo, de la Universidad de Lleida. El número de alumnos oscila cada año entorno a los 50-60. La evaluación de las competencias se realiza a través de la evaluación continuada. Es precisamente en la segunda de las actividades que forman parte de la evaluación continuada donde decidimos utilizar el método de aprendizaje cooperativo tipo puzzle para evaluar las siguientes competencias (tabla 1):

| **Tabla 1. Competencias a evaluar** |
|---|
| **Competencias generales o básicas:** |
| Capacidad de análisis y síntesis. |
| Ser capaz de trabajar y aprender de forma autónoma y, simultáneamente, interactuar adecuadamente con el resto a través de la cooperación y colaboración. |
| **Competencias específicas:** |
| Comprender los principios del turismo, su dimensión espacial, social, cultural, jurídica, política, laboral y económica. |
| **Competencias estratégicas universidad:** |
| Correcta expresión oral y escrita. |
| Dominio de las TIC. |

*Fuente: Elaboración propia.*

Para ello, a inicio del semestre se entregó y se comentó a los estudiantes un dossier que recogía toda la información relacionada con la actividad a realizar. En el dossier se explicitaban los objetivos y las competencias de la actividad, la metodología utilizada, el calendario, las tareas a realizar y el sistema de evaluación de la misma. Toda la documentación que se manejó en la actividad estaba a disposición de los estudiantes a través del campus virtual. La actividad era obligatoria para todos los estudiantes.

Como se ha indicado, las tareas asociadas al puzzle son de tres tipos; tareas presenciales que se desarrollaron en el aula con todo el grupo (en concreto, tras la presentación de la actividad-semana 1-, se realizaron tres sesiones de trabajo presenciales en el aula- semanas 3,4 y 5- y la exposición del trabajo final en la semana 6), tareas de trabajo cooperativo tanto dentro como fuera del horario reservado para la asignatura- semana 3 y 5- y tareas

individuales que los estudiantes debían realizar individualmente fuera del horario de la asignatura- semana 2-.

La actividad pretendía acercar el estudiante al manejo de documentación en el ámbito del turismo sostenible, capacitarle para elaborar informes, favorecer la capacidad de análisis y síntesis, fomentar el trabajo en equipo y desarrollar habilidades de comunicación. La actuación del profesorado es relevante para seleccionar y preparar la documentación de la actividad, para pautar el desarrollo de las sesiones presenciales y para resolver dudas.

**1ª semana:** Pedimos a los estudiantes que voluntariamente formaran grupos de 4 estudiantes (grupo base). Posteriormente, el profesorado asignó el rol de experto, en una parte de la materia que se pretendía analizar, a cada uno de los miembros del grupo base. De este modo, en cada uno de los grupos base estaban presentes todos los expertos. La tabla 2 recoge los contenidos temáticos de las partes que constituían el puzzle.

| **Tabla 2. Contenido temático del Puzzle** |
|---|
| El turismo sostenible |
| Las marcas turísticas catalanas |
| Indicadores de turismo sostenibles |
| Metodología para el análisis del turismo sostenible en las marcas turísticas catalanas |

*Fuente: Elaboración propia.*

**2ª semana:** Cada contenido temático tenía asociados unos materiales de autoaprendizaje que el profesor había seleccionado, y que los estudiantes debían trabajar en casa de forma individual y consultar al profesorado en el horario de tutoría. Cada experto tenía la responsabilidad de profundizar en la temática de manera que se convertía en el experto de su grupo base en uno de los temas que compone el puzzle. Esta tarea se realiza fuera del horario de clase.

**3ª semana:** Se constituyeron los grupos de expertos en cada uno de los contenidos temáticos. Los grupos se reunieron para poner en común los conocimientos que cada uno había trabajado, compartir dudas y realizar un informe a partir de un cuestionario que se les entregó. Esta tarea la iniciaron en clase y la finalizaron fuera del aula.

**4ª semana:** Se llevó a cabo la reunión de expertos con el profesor (sesiones de 30 minutos). El grupo de expertos expone al profesor el trabajo realizado, plantea dudas y se aclaran con la ayuda del profesor. El resultado de esta tarea es la realización del informe de expertos que es evaluado por el profesor.

**5ª semana:** Se reunieron de nuevo los grupos base, cada experto retornó a su grupo base y traspasó la información trabajada en el grupo de expertos así como el informe de expertos. El grupo base con toda la información recabada debía realizar el informe final a partir de unas pautas y esquema de trabajo planteado por el profesor. Para la realización de esta parte era necesario utilizar todos los conocimientos que cubrían el puzzle y que habían sido trabajados por cada experto. De este modo, cada miembro se situaba en una posición de interdependencia máxima, puesto que el trabajo de cada alumno era imprescindible para que el grupo realizase el trabajo final.

**6ª semana:** Una vez realizado y entregado el trabajo final, los estudiantes debían preparar una presentación en clase de no más de 15 minutos. En esta presentación deben participar todos los estudiantes y son los profesores los que deciden, en el momento mismo de la exposición, qué parte va a presentar cada estudiante. De esta manera se evita que sea cada experto el que exponga su parte y que todos tengan conocimiento de todo el trabajo realizado.

La tabla 3 recoge el sistema de evaluación que se ha utilizado en esta experiencia de aprendizaje cooperativo. La actividad equivalía a un 25% de la nota final de la asignatura.

**Tabla 3. Resultados a evaluar y sistema de evaluación**

| **Resultado** | **Tipo de evaluación** | **% sobre la nota final de la actividad** |
|---|---|---|
| I. Informe grupo de expertos | Grupal | 7% |
| II. Trabajo final grupo base | Grupal | 7% |
| III. Presentación del trabajo | Individual/Grupal | 7% |
| IV. Evaluación entre iguales | Individual | 4% |
| **Actividad final** | | **25%** |

*Fuente: Elaboración propia.*

La evaluación de los apartados I y II la realizaron los profesores, a la vez que se introdujo también la evaluación entre iguales en dos momentos distintos (III i IV).

Un primer momento, en la presentación de los trabajos. Se pedía a los estudiantes que evaluaran la presentación que hacían sus compañeros de clase, esto es las competencias de comunicación. Para ello, en cada presentación eran estudiantes distintos los que evaluaban a sus compañeros. La herramienta utilizada era una rúbrica, en ella se recogían las competencias a evaluar (capacidad de síntesis, dominio de las TIC, contenidos, presentación, exposición oral,…), los criterios que debían tener en cuenta (estructuración, sistematización de ideas, velocidad, volumen y modulación de la voz, uso de las TIC,…) y un rango de clasificación (1: pobre, 2: regular, 3: correcto, 4: excelente). La nota de la presentación se ha calculado a partir de la evaluación del profesor (60%) y la de los estudiantes (40%). Esta evaluación interpares no se ha realizado de forma anónima lo que sin duda desvirtúa el proceso evaluador.

El segundo momento de la evaluación por iguales se realizó al finalizar la actividad y en ella se solicitaba a los estudiantes que contestasen unas preguntas relacionadas con el nivel de participación e implicación de cada compañero en el grupo base y en el grupo de expertos así como la de ellos mismos. Esta evaluación de la competencia sobre el trabajo en equipo (implicación y compromiso en la realización del trabajo, actuaciones dominantes, opinión de todos los componentes del grupo de expertos y grupo base, integración en el grupo, …) se tomó en consideración en la nota final de la actividad (4%).

## 4. Resultados y conclusiones

Al finalizar el curso se solicitó a los estudiantes que valorasen la experiencia en esta metodología docente a través de una encuesta. La tabla 4 recoge los aspectos mejor y peor valorados por parte de los estudiantes.

El desarrollo de esta actividad de aprendizaje cooperativo ha motivado desde el primer momento a los estudiantes, lo cual ha favorecido una implicación muy activa y constante, los estudiantes son conscientes de las ventajas de la interacción y cooperación entre ellos y observan que la actitud participativa y

responsable de cada uno de ellos fortalece y enriquece el grupo, a la vez que permite alcanzar el objetivo propuesto.

| **Tabla 4. Resultados de la encuesta** | |
|---|---|
| **Aspectos mejor valorados** | **Aspectos peor valorados** |
| Se aprende más que en los sistemas de enseñanza tradicionales | El sistema de trabajo en el grupo base, formado de manera voluntaria, es mejor respecto al grupo de expertos que se forma de manera aleatoria |
| Supone una mayor implicación individual y a la vez con el resto del grupo | Los textos proporcionados en uno de los grupos de expertos eran de mayor dificultad respecto al resto de grupos |
| Promueve el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo | Las fechas de entrega son muy ajustadas, sobretodo la fecha de entrega del trabajo del grupo base |
| Supone un esfuerzo adicional, ya que al propio aprendizaje se le añade la exposición y la enseñanza de lo aprendido hacia el resto de compañeros del grupo | Supone un elevado ritmo de trabajo |
| Los debates generados en los grupos de trabajo fomentaron la reflexión y el pensamiento crítico | Cada estudiante muestra un nivel de compromiso y exigencia distinto |
| El trabajo y el aprendizaje es más ameno que en los sistemas de enseñanza tradicionales | Las fechas de entrega son muy ajustadas |

*Fuente: Elaboración propia.*

La experiencia ha permitido desarrollar las competencias que se pretendía evaluar con esta experiencia de aprendizaje cooperativo, a través de favorecer la capacidad de análisis y síntesis, fomentar el trabajo en equipo y desarrollar habilidades de comunicación. También ha contribuido a mejorar el rendimiento académico del alumnado. Sin duda, la experiencia ha resultado interesante puesto que ha permitido desarrollar competencias que no habíamos previsto, como la de desarrollar la capacidad de liderazgo por parte de algunos estudiantes que asumieron el papel de coordinador del grupo.

El profesorado de la asignatura se muestra muy satisfecho con la experiencia de aprendizaje colaborativo. Sin embargo, considera que hay cuestiones que podrían mejorarse. En primer lugar, es necesario evitar que los textos proporcionados generen mayor dificultad de comprensión en algún grupo concreto. Por otra parte, en la evaluación interpares los estudiantes indicaron que al no ser anónima no tenían suficiente libertad para expresar su sincera opinión y tienden a sobrevalorar a sus compañeros. Otro aspecto a mejorar es la autoevaluación del estudiante ya que esta se refiere solamente a su nivel de participación en los grupos de trabajo (indicando si esta ha sido muy alta, alta, mediana, baja, muy baja), sin embargo, no permite detectar cuál ha sido el grado de responsabilidad del estudiante a lo largo del periodo de trabajo, ni ofrece información sobre si la participación de todos los miembros del grupo ha sido homogénea.

Para resolver estas cuestiones es necesario mejorar el proceso de selección de los textos, en cuanto a la evaluación se sugiere introducir la evaluación interpares de forma anónima y para la segunda, sería necesario elaborar una ficha de autoevaluación mucho más amplia que contemplase diversos ítems (participación en la discusión, aportación de ideas, capacidad de liderazgo, etc.).

## 5. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- ARONSON, E; BLANEY, N; STEPHIN, C; SISES, J y SNAPP, M. (1978): The jigsaw classroom. Sage Publishing Company. Beverly Hills:
- MARTÍNEZ, Juan Pedro. y GÓMEZ, Francisca. (2010): La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo, en Arnaiz, P.; Hurtado, Mª.D. y Soto, F.J. (Coords.): 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Murcia.

- OVEJERO, Anastasio. (1991): El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. PPU. Barcelona.

- RÍOS, José Manuel y HOLGADO, Christina (2009): La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje corporativo, en GAVIDIA, Julio, LÓPEZ, José Antonio y RODRÍGUEZ, Jesús: Nuevos Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Octaedro. Cádiz. Pág.: 145-158.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- JOHNSON, David W. y JOHNSON, Roger T. (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, en *Journal of Research and Development in Education*, nº 12 (1), Pág.: 3-15.
- IBAÑEZ, Victoria Eugenia y GÓMEZ, Alemany (2005): El puzzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para profesorado y alumnado, en *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales* nº 45. Pág.: 27-33.
- TRAVER, Joan A. y GARCÍA LÓPEZ, Rafaela (2004): La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 229, Pàg.: 419-437.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- ABADIA, Ana Rosa, MUÑOZ, M. Jesús, SIERRA, Marta y BUENO, Concepción (2013): “la técnica del puzzle en farmacología veterinaria”. Congreso UNIVEST 2013. Girona.
- ANGUAS, Joaquín, DÍAZ, Luís, GALLEGO, Isabel, LAVADO, Carmen, REYES, Angélica, RODRÍGUEZ, Eva, SANJEEVAN, Kanapathipillai, SANTAMARIA, Eduard, VALERO, Miguel (2006): “La técnica del Puzzle al servicio del aprendizaje de la programación de ordenadores”. XII Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI 2006). Bilbao.
- CAMPS, Sergio, CONEJERO, José Alberto y SANABRIA, Esther (2004): "Organización del trabajo en grupo mediante la técnica del puzzle de Aronson.". Actas del III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Girona.

- FARRÉ, Mariona y ALLEPUZ, Rafael (2011): "Experiencia de aprendizaje cooperativo: la técnica del puzzle". II congreso internacional de docencia universitaria. Vigo.
- MARTÍNEZ, Fernando, HERRERO, Lúis Carlos, GONZÁLEZ, José Manuel, RUIZ, José Miguel (2006): "Experiencia de aprendizaje cooperativo tipo puzzle en la asignatura electrónica de potencia". Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Valladolid.
- MELLA, Lourdes (20089:"Reflexiones sobre una experiencia de autogestion del aprendizaje: el aprendizaje cooperativo en la materia del derecho del trabajo.". Congreso UNIVEST 2008. Girona.

# VII

# EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO MULTIDISCIPLINAR EN UN BRANDPR

**Rosana Fuentes Fernández** (U. San Jorge de Zaragoza -España-)
**Irene Bosch Frigola** (U. San Jorge de Zaragoza -España-)

## 1. Contexto

El proyecto que se va a exponer a continuación fue desarrollado en las materias "Metodología de la Investigación" y "Estadística Aplicada" del módulo de investigación del Master BrandPR: Master Universitario en Marketing y Comunicación Corporativa en el curso 2012-2013 en la Universidad San Jorge, Zaragoza.

Siendo plenamente conscientes de que la transferencia del conocimiento promovido por las universidades y los centros de investigación es trascendental para el desarrollo económico y social, la práctica propuesta fue adaptada al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la declaración de Bolonia (1999). En el nuevo contexto del EEES, la metodología se centra en el aprendizaje del alumno, donde el profesor enseña y prepara en el conocimiento de competencias que el estudiante desarrollará en su ámbito profesional tras 'aprender-haciendo' (*learning-by-doing*) en la Universidad. Partiendo de este principio y de que uno de los objetivos del Master es "*Comprender el aporte del marketing y la comunicación corporativa a la naturaleza y el funcionamiento estratégico de las organizaciones, y el valor de los activos intangibles"*, esta práctica conjunta potencia la construcción de conocimientos de manera transversal de dos materias del Master emulando con ella la práctica profesional (véase Fuentes, 2013 y Zúñiga, 2011).

Para conseguirlo se utilizan distintos métodos de investigación y análisis de datos aplicados al caso específico sin perder el objetivo de que la enseñanza en este nuevo marco promueve una docencia encaminada al desarrollo de unas competencias en las que el alumno es el protagonista: *"La responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos"* (Fernández, 2006: 42).

En las universidades europeas se facilita el aprendizaje activo y cooperativo, ampliando el método de enseñanza de la 'Lección magistral' a la 'Lección magistral participativa', término empleado por Cruz Tomé (2004). En este sentido, a la 'Lección magistral', que se corresponde con una preparación óptima de las clases y la impartición clara de una materia, se suma la oportunidad de intervenir que se da a los estudiantes, fomentando el aprendizaje cooperativo.

En la presente actividad propuesta en el Master BrandPR se pretende que el alumno obtenga el índice óptimo en el desarrollo de las competencias mediante la fundamentación del método científico a utilizar, la planificación de la investigación y su desarrollo mediante el uso teórico-práctico de la teoría asimilada. Las herramientas para llevar a cabo la parte empírica utilizadas serán la creación de un cuestionario, recogida de datos mediante el mismo y su tratamiento estadístico. El análisis de la información obtenida es utilizado para que a partir de los conocimientos y habilidades adquiridos (en el aula) y aplicándose en una situación profesional y estructural, los alumnos puedan disponer de herramientas para una buena toma decisiones.

Para el desarrollo de la actividad colaborativa se publica la información necesaria para llevarla a cabo en la plataforma *online* del Master activa a docentes y estudiantes, además de proporcionarse en las sesiones teóricas (presenciales). Estos nuevos espacios junto con el espacio físico que aporta el aula mejoran la calidad de la docencia y permiten superar las barreras espacio-temporales de las relaciones presenciales y, por otro lado, facilitan que los universitarios adquieran destrezas en el uso de unas herramientas que formarán, con mucha probabilidad, parte de su futura labor profesional (Martín, 2010).

Las nuevas tecnologías *online* constituyen *"un recurso didáctico fundamental para lograr la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y mejorar, por tanto, la calidad de la enseñanza universitaria mediante, por ejemplo, el desarrollo de la evaluación continua y formativa y la implementación de proyectos o actividades cooperativas"* (Guerra et al., 2010: 146). No obstante, entendemos estas nuevas herramientas en línea como un apoyo a la enseñanza tradicional, compartimos con Santín y otros autores (2011: 748) que, en ningún caso, deberían acabar con las clases presenciales y con el modelo tradicional de enseñanza (véase Starkings, 1999).

## 2. Metodología

### *2.1. De los objetivos a las competencias*

Como se indica, el aprendizaje de los estudiantes ocupa la posición central en la educación universitaria. El sistema de créditos anterior, que aludía al trabajo en clase por parte del profesor, deja paso al crédito europeo (ECTS) referente al volumen de trabajo efectivo del estudiante, donde se tiene en cuenta el trabajo autónomo del alumno, que encuentra apoyo en las tutorías individuales y grupales facilitadas por el docente, la metodología tendente a la preparación para su futuro profesional y la cooperación entre compañeros y docente para contribuir a ese logro. En las nuevas condiciones del EEES, el profesor/a ha de *"reflexionar sobre lo que queremos que los estudiantes aprendan más que sobre lo que enseñamos"* (Norton, 2010: 197).

La formación de competencias exige que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y hace necesaria *"la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista"* (Fernández, 2006: 43). Así, esta dinámica contribuirá al desarrollo de una estructura de colaboración e interdependencia de la que pueden resultar beneficiados todos los participantes en la dinámica de aprendizaje.

La mayor complejidad en el sistema educativo, la globalización, la diversidad entre el alumnado o las mayores expectativas sobre lo que va a aportar la formación superior en relación con un sistema social y productivo cada vez más diversificado, hace que las universidades y los resultados pautados en las distintas materias tengan que sustentarse en su

eficacia y eficiencia, teniendo en cuenta los nuevos objetivos y expectativas sociales. En definitiva, se espera que las Instituciones de Educación Superior cumplan con el objetivo formativo, pero que al mismo tiempo logren unos niveles relativos de satisfacción, tanto de los alumnos como por parte de los futuros empleadores, y dentro de los tiempos previstos para otorgarles la titulación (Rué, 2007: 14). Al integrar la metodología encaminada a desarrollar una práctica real, el estudiante se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, *"serán ellos los que hagan el trabajo duro de la indagación"* (Finkel, 2008: 78).

En el método de aprendizaje colaborativo propuesto se pretende la consecución de los siguientes resultados de aprendizaje:

| | |
|---|---|
| R3 | Conocer las fases necesarias en el proceso de elaboración de un trabajo de investigación, así como plantear correctamente los objetivos, hipótesis, metodología y marco teórico de un proyecto de investigación. |
| R6 | Utilizar en la investigación conceptos y herramientas estadísticas. |
| R7 | Conocer teórica y prácticamente las principales técnicas de investigación en ciencias sociales, tanto cuantitativas como cualitativas. |

Las competencias generales y específicas de la titulación que se motivan con esta actividad son las siguientes:

| | |
|---|---|
| A5 | Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinares para lograr metas comunes, resolver problemas e imprevistos y anteponer el interés colectivo al personal. |
| A6 | Capacidad para la toma de decisiones a partir de los conocimientos y habilidades desarrollados y en situaciones profesionales y estructurales variadas. |
| A7 | Capacidad de desarrollar estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida, así como de organización y planificación en el diseño y gestión de los trabajos y proyectos. |
| A8 | Capacidad de impulsar formas innovadoras de mirar la realidad y realizar cualquier tarea y/o función en el desarrollo de las actividades profesionales. |
| A9 | Capacidad de desarrollar la actividad profesional con una orientación a resultados y la consecución de metas. |
| A10 | Capacidad para proponer, planificar y desarrollar un proyecto de investigación completo, desarrollando todas las tareas de análisis, investigación y producción de conocimiento mediante las |

| | |
|---|---|
| | técnicas de investigación social aplicadas, los recursos disponibles, los métodos y las tecnologías más apropiadas. |
| A11 | Capacidad de sintetizar los resultados del análisis proceso de investigación para transmitir las conclusiones adecuadas. |
| B30 | Conocimiento y manejo de los métodos de análisis e investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas, así como de las principales epistemologías. |
| B31 | Aprender los mecanismos de producción, análisis y evaluación científica del conocimiento, así como su aplicación a la investigación que requiere una tesis doctoral. |
| B32 | Adquisición de habilidades y destrezas para integrar información procedente de fuentes bibliográficas diversas, así como para su inserción en un discurso científico propio. |
| B33 | Comprensión de los conocimientos y habilidades complementarias que requiere la elaboración rigurosa de una tesis doctoral en el campo del marketing y la comunicación. |

# 3. Descripción de la experiencia

### *3.1. Elaboración del cuestionario*

A la hora de elaborar esta práctica, se tiene presente el aprendizaje cooperativo o colaborativo donde el alumno juega un papel destacado en el proceso formativo (véase Johnson, 1987; Sharan, 1994), con una orientación a los resultados y a la consecución de las futuras metas profesionales. La actividad se inicia en la materia de "Metodología de Investigación" con la asimilación de los contenidos teóricos propios de la asignatura, creación de un cuestionario, su posterior cumplimentación, tratamiento de los datos y análisis de la información obtenida en la asignatura "Estadística Aplicada". Durante todo el proceso, se desarrollan tutorías individuales y grupales y se solicitan sendos informes.

En la primera fase se forman equipos compuestos por 4-5 personas. Cada grupo se encarga de seleccionar un tema objeto de estudio acorde con la muestra de estudio no representativa constituida por sus compañeros de clase. Cuando la docente da el visto bueno al tema objeto de estudio, cada equipo inicia la preparación del cuestionario teniendo en cuenta la ficha de trabajo compartida que ambas docentes facilitan a la clase para desarrollar la práctica colaborativa. En este punto del proceso, se guía al grupo sobre el tipo de preguntas (cerradas y abiertas), el número de preguntas y respuestas a desarrollar, etc. En cualquiera

de los casos, se requiere que las preguntas estén formuladas con precisión para que no dé lugar a confusión, de lo contrario, no se daría el visto bueno al cuestionario, así como contener la información del objeto de estudio y las pertinentes instrucciones. Una vez seleccionadas y codificadas las preguntas, cada equipo desarrolla un cuestionario que entrega impreso y grapado junto con un informe explicativo a la docente.

### *3.2. Cumplimentación del cuestionario*

El cuestionario se presenta a la profesora que procede a evaluarlo y corregirlo. El resultado de dicha evaluación supone el cincuenta por cien de la nota de la materia "Metodología de la Investigación". Días después de la entrega de la actividad, la profesora se reúne con el responsable de cada equipo para indicarle en varias tutorías los cambios que debe desarrollar en el mismo antes de que proceda a imprimirlo y entregarlo para que lo cumplimenten el resto de compañeros.

Una vez que la profesora da el visto bueno sobre forma y fondo del cuestionario, se pasa a la siguiente fase: la difusión entre la muestra. En la siguiente sesión de clase, cada responsable del grupo explica el objeto de estudio del cuestionario a los demás como se haría en el contexto real. Tras las pertinentes aclaraciones, se cumplimentan y recogen los cuestionarios. Siguiendo las pautas de Bolonia, cada equipo se sirve del apoyo de la clase para completar su tarea, generando de este modo un aprendizaje cooperativo. Los datos obtenidos en las encuestas son custodiados por el responsable de cada equipo, pues serán utilizados en la asignatura de "Estadística Aplicada" del Master.

### *3.3. Tratamiento de los datos y análisis*

Para el correcto tratamiento y análisis estadístico de la investigación se dota al alumno de una adecuada base teórica. La materia está estructurada con el bloque de estadística descriptiva, el de probabilidad, el de inferencia y el de introducción a la econometría. Para una adecuada planificación del aprendizaje, asimilación de los contenidos y elaboración de la tarea a realizar, la docente establece un calendario de tutorías. En ellas, se pretende resolver dudas y guiar el desarrollo empírico de esta fase durante el proceso de tratamiento de los datos.

En el aula, la docente explica la teoría de la asignatura y como trabajo autónomo, el alumno debe complementar las explicaciones y ejercicios mediante la bibliografía recomendada.

Cuando los bloques teóricos han sido trabajados en la asignatura de "Estadística Aplicada", el alumno debe adquirir el manejo en el tratamiento estadístico de los datos mediante la utilización del software. En el aula se explicará el uso del Excel, SPSS y el software libre "R". Con el manejo de estos tres programas informáticos, los estudiantes adquieren la habilidad para elaborar y tratar la información obtenida y, de esta manera, tener las herramientas necesarias para elaborar el informe final. Para preparar las conclusiones, los grupos pueden utilizar uno de los softwares explicados en el aula (o complementar según qué cálculos usando más de uno). De esta manera, adquieren una serie de capacidades utilizando herramientas tecnológicas que complementan el estudio del bloque teórico de la materia, debiendo implantarlo (en el caso que han elegido) para llevar a cabo esta práctica (véase López Meneses, 2012).

Por consiguiente, tanto para la asimilación del contenido estadístico (trabajo autónomo del alumno y aplicación práctica de los contenidos analíticos teóricos aprendidos) como para el del trabajo en grupo (la existencia de la cooperación entre los miembros del equipo) son variables muy importantes para llevar a cabo con éxito el tratamiento de los datos y el análisis. En este punto se fomenta la cooperación entre el grupo donde la interdependencia positiva; la responsabilidad individual; las habilidades de intercambio interpersonal (y en pequeño grupo) y la concienciación del propio funcionamiento como equipo determinarán el éxito del proyecto (véase Rusbult, 2003 y Hertz-Lazarowitz, 1995).

## 4. Resultados

Los alumnos utilizan los referentes teóricos, correctamente, proporcionados durante la impartición de las dos asignaturas. Asimilan los conceptos y saben aplicarlos tal y como se les ha solicitado.

Se lleva a cabo el cronograma de las materias sin demora alguna. Las actividades son presentadas en tiempo y forma.

Los resultados de los ejercicios realizados por los alumnos en la asignatura "Metodología de la Investigación" y "Estadística Aplicada" muestran coherencia: los estudiantes saben coordinarse

y trabajar en equipo. Buena interacción entre ellos durante todas las fases de la elaboración de la actividad.

Buen trabajo cooperativo y de investigación. Las tutorías han servido para resolver dudas y suplir posibles carencias que pudiera haber. Se puede observar, por parte de los grupos, una profunda reflexión y análisis para la obtención de los resultados.

Buena presentación del informe final, rigurosidad científica. Al final del dosier, los grupos añaden la sección "anexos", donde consta una impresión de pantalla de los resultados generados por el software.

El *feedback* que recibieron las docentes por parte de los alumnos fue muy bueno. Se distribuyó un cuestionario de opinión del proyecto y ante la pregunta: "Valore qué aspectos positivos resaltaría de la práctica conjunta de la asignatura Metodología de la Investigación y Estadística Aplicada" se obtuvieron respuestas positivas como:

| | |
|---|---|
| Estructuración de la práctica | *"El hecho de realizar el proceso completo, desde el planteamiento y desarrollo de un cuestionario, la recogida real de datos y su tratamiento estadístico posterior, aporta una visión de conjunto que resulta más enriquecedora para el aprendizaje."*<br><br>*"Muy acertada la práctica del focus group y el trabajo en equipo ya que, sobre todo la segunda, ha ayudado a poder realizar luego el proyecto final individual de la asignatura."* |
| Coordinación entre las docentes | *"La coordinación entre las docentes ha sido impecable así como la atención al alumno con respecto a dudas, sugerencias, tutorías, etc."*<br><br>*"La colaboración y gestión conjunta de las docentes en proyectos de ambas asignaturas."* |
| Asimilación de los contenidos | *"Supone una profundización en los métodos de investigación en Ciencias Sociales y una toma de* |

| | |
|---|---|
| | *contacto con la estadística y sus herramientas que resulta fundamental para iniciarse la investigación."* |
| Otros aspectos positivos a destacar | *"La creación de equipos multidisciplinares."* |

## 5. Conclusiones

El alumno fue el protagonista, en la clase, como gestor en la elaboración de la actividad pero también como colaborador y receptor de ayuda del resto de compañeros. Durante el transcurso de esta actividad se detectó una buena cooperación entre ellos. Los grupos aportaron ideas, tomaron decisiones y demostraron una actitud crítica sobre su trabajo. Esta sinergia reflejó su capacidad para la consecución de objetivos y la predisposición óptima para desenvolverse en el mundo profesional mediante la metodología de 'aprender-haciendo'.

La elaboración de la práctica del cuestionario en todas sus fases contribuyó a logar que los estudiantes comprendieran que, como grupo, compartían una finalidad común de aprendizaje, y que la interacción y contribución mutua, benefició la labor y la retroalimentación.

El uso de un espacio virtual con el que se encuentran familiarizados los alumnos ayudó tanto a estudiantes como a docentes a interactuar y añadir herramientas pedagógicas para el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por parte del alumno, la experiencia fue muy positiva, ya que así lo manifestaron en las encuestas de opinión que fueron distribuidas al finalizar la práctica conjunta.

## 5. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos:**

- FINKEL, D. (2008): Dar clase con la boca cerrada. Publicacions de la Universitat de València. Valencia.

- HERTZ-LAZAROWITZ, R., & MILLER, N. (Eds.). (1995): Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning. Cambridge University Press.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1987): Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Prentice-Hall, Inc.
- RUÉ, Joan (2007): Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Narcea. Madrid.
- SHARAN, S. E. (1994): Handbook of cooperative learning methods. Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- DE LA CRUZ TOMÉ, Mª ÁFRICA (2004): "Un modelo de lección magistral para un aprendizaje activo y cooperativo". Cursos y Conferencias de Innovación y Desarrollo Docente, ed. Área de Calidad, Universidad de Vigo, Vigo, 11/12 de noviembre de 2004, páginas. 1, Disponible en: www.refworks.com/Refwordks/main frame.asp?ExpressImport=rad93D38.tmp. Consultado el 13 de febrero de 2014.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006): Metodologías activas para la formación de competencias. Revista Educatio siglo XXI, (24), 35-56.
- FUENTES FERNÁNDEZ, R (2013): 'The professional practice of Public Relations in the classroom. Analysis of a fundraising case'. Trípodos, número 32, 153-170. ISSN: 1138-3305.
- GUERRA, S.; GONZÁLEZ, N. & GARCÍA, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. Revista Comunicar, XVIII, (35), 141-148.
- LÓPEZ MENESES, E., COBOS SANCHIZ, D., & PEDRERO GARCÍA, E. (2012): Innovación docente con tecnologías de la información y la comunicación 2.0 en ciencias sociales: Una propuesta de trabajo con mapas conceptuales interactivos. REDEX. Revista De Educación De Extremadura

- MARTÍN LLAGUNO, M. (2010): Una enseñanza de la Teoría de la Comunicación basada en el diseño modular: fortalezas y debilidades. Revista Diálogos de la Comunicación, (80 de abril-junio). Disponible en: http://www.dialogosfelafacs.net/revista/articulos-resultado.php?ed=80&id=139. Consultado el 10 de febrero de 2014.
- NORTON, L. (2010): "Avaliación de aprendizaxe dos estudiantes", en Fry, H.; Marshall, S. y Ketteridge, S. [ed.]: Mellorar a práctica académica: un manual para a ensinanza e a aprendizaxe no ensino superior, 193-218. Ed. Universidade Vicerreitoría de Formación en Innovación Educativa.
- RUSBULT, C. E., & PAUL A M VAN, L. (2003): Interdependence, interaction, and relationships. Annual Review of Psychology, 54, 351-75.
- SANTÍN DURÁN, M.; Mathieu, G. & Gómez Escalonilla, G. (2011): Una universidad sin profesores. Estudio prospectivo sobre los campos virtuales. Revista Trípodos, (número extra), 741-749.
- STARKINGS, S. (1999): How to assess large groups with the minimal amount of resources but preserving quality. Proc. International Statistical Institute-ISI 52nd session.
- ZÚÑIGA, O., BOSCH, I. (2011): Universidad-Empresa: Prácticas dos a dos enfocada al mundo profesional jurídico-empresarial. VIII Jornadas internacionales de innovación universitaria. UEM. ISBN 978-84-95433-46-6.

# VII

# COMPETENCIA DIGITAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

**María-Teresa Gomez-del-Castillo** (U. de Sevilla -España-)

*Financiada por el IV Plan Propio de Investigación de la Universidad de Sevilla.*

## 1. Introducción

Al habitual ordenador, cada vez más, contamos con dispositivos electrónicos que incorporamos con normalidad a nuestra vida cotidiana, nos referimos a los teléfonos móviles con múltiples aplicaciones, tabletas, libros electrónicos, etc., todos ellos conectados constantemente a internet.

La utilización de estos recursos digitales está teniendo consecuencias que pueden considerarse tanto positivas como negativas. Así, han modificado las relaciones personales en la vida diaria de modo que cada vez más frecuentemente, más personas están más tiempo conectadas globalmente entre sí (Gómez del Castillo y Durá, 2011). La contrapartida es que las relaciones locales más cercanas, muchas veces, se están haciendo superficiales y efímeras (Watson, 2011), y se está empezando a creer que la comunicación y la toma de decisiones se deben realizar al instante.

Su uso también ha tenido importantes repercusiones en las actividades a las que se dedica tanto el tiempo libre como el dedicado al trabajo, ámbitos en los que la presencia de las TIC es igualmente relevante. Y, como no podría ser de otra manera, su uso también se ha generalizado en contextos educativos formales, incidiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos se desarrollan (Sancho, 2009 y Durall, 2012), facilitando que el aprendizaje sea más flexible ampliándose a casi cualquier

tiempo y lugar y, por tanto, posibilitando que el estudiante marque, cada vez más, su propio ritmo de estudio; especialmente relevante en la formación a distancia con gran protagonismo de las herramientas de la web 2.0, lo que algunos denominan e-learning 2.0 (Cabero, 2012).

## 2. Competencia digital

Estos últimos años algunos autores han ido insistiendo en la necesidad de una alfabetización tecnológica en todos los niveles educativos y de todos los estudiantes para contribuir a su adecuada participación en la sociedad del conocimiento que pasa, no solo por el manejo adecuado del aparato, sino también por hacerles capaces de extraer significados y analizar e interpretar la información proveniente de cualquier medio (Area y otros, 2008).

Cuando hablamos de competencias en materia tecnológica o alfabetización digital, nos estamos refiriendo a diversas alfabetizaciones relacionadas con el uso de las tecnologías digitales y de internet (Ng Van, 2012). En este sentido, en el actual trabajo queremos planteamos por un lado conocer cuál es la competencia digital de los estudiantes, y por otro su capacidad de interactuar colaborativamente con otros sujetos.

La presencia del trabajo en equipo a través de las redes sociales y otras herramientas grupales de internet está aumentando en los contextos de formación universitaria, principalmente porque presenta grandes posibilidades metodológicas y competenciales por las que han apostado las nuevas reformas universitarias tanto de Europa como en Iberoamérica (Beneitone, 2007; Durall y otros, 2012; Martín y Cabero, 2013 y Rodríguez, 2013). Las universidades venezolanas incluidas en el Proyecto Tuning de América Latina, entre ellas la Universidad Andrés Bello (UCAB), han optado por incorporarse a esta concepción, donde la Universidad debe preparar a los estudiantes en competencias básicas para que sean capaces de efectuar con eficacia sus tareas profesionales en diferentes contextos.

De hecho, en el mencionado Informe del Proyecto Tuning para América Latina 2011-2013 aparecen como competencias básicas para cualquier estudiante universitario las siguientes: responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad de trabajo en equipo; habilidades interpersonales; habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación;

habilidad para buscar, procesar y analizar información procedentes de fuentes diversas; capacidad crítica y autocrítica; capacidad creativa; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; compromiso ético y compromiso con la calidad entre otras, bastantes de ellas recogidas en este trabajo.

La investigación que ahora presentamos pretende conocer y analizar la competencia digital de los alumnos de los estudios de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello así como su disposición al trabajo en grupo hacia el que apuestan las últimas herramientas telemáticas de la web 2.0 (Redes sociales, blogs, wikis…etc).

## 3. Objetivos

Tanto las comunicaciones digitales en red como el trabajo colaborativo se presentan con fuerte penetración en el actual ámbito social y universitario. Por ello planteamos para nuestra investigación los siguientes objetivos:

- Describir qué conocimientos tiene el alumno universitario de las diferentes herramientas tecnológicas.
- Conocer diferencias y similitudes en el uso de los recursos digitales utilizados habitualmente por el alumno universitario según el contexto (hogar, universidad, ocio...)
- Ver qué uso tienen las TIC al principio y al final de los estudios universitarios, y en su relación comunicativa.

## 4. Proceso de investigación

Hemos trabajado con los alumnos de todas las especialidades del primer y segundo semestre (1º año) y 4º año de los estudios de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) de Ciudad Guayana en Venezuela. Se tomó esta muestra para poder realizar en futuras investigaciones comparaciones con los alumnos de otras universidades, tanto españolas como de terceros países. La mayoría de las universidades tienen establecidos 4 años para los estudios de Educación, por lo que 1º y 4º suponen el primer y último año de la formación inicial en la mayoría de los países. Esta fue la razón por la que decidimos trabajar con estos cursos, y a su vez poder comparar resultados entre alumnos que están comenzando los

estudios y los que casi están terminando (les queda un año para terminar).

Se han empleado dos instrumentos básicos, intentando responder a una metodología combinada, por un lado un cuestionario para todos los alumnos de 1º y 4º año y por otro unos grupos de discusión o *focus group* a una muestra de alumnos de cada curso.

El cuestionario fue elaborado a partir de otros cuestionarios ya validados, fundamentalmente el "Cuestionario para el estudio de la competencia digital del alumnado de Educación Superior" (CDAES) diseñado por el profesor Juan Jesús Gutiérrez Castillo en 2012. Realizamos alguna pequeña modificación para adaptarlo al contexto de nuestros estudiantes y a las necesidades de investigación.

Para el desarrollo de este estudio hemos utilizado una metodología mixta, obteniendo resultados tanto con procedimientos cuantitativos, a través del cuestionario mencionado, como cualitativos, a través de las entrevistas grupales, y que además, han servido para completar y triangular los resultados.

Las entrevistas grupales/grupos de discusión se grabaron en audio y para la reducción de la información, la obtención de resultados y el posterior análisis de los datos, contamos con el programa de análisis de datos cualitativos (Aquad) que nos facilitó esta tarea, al igual que para los datos obtenidos a través del cuestionario utilizamos el programa Excel, que también nos hizo considerablemente más fácil la obtención de resultados cuantitativos.

## 5. Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos posicionan en el 97% el porcentaje mujeres participantes y el 95% tienen una edad comprendida entre 17 y 24 años, lo que nos hace afirmar que hemos trabajado con una población femenina y joven que disponen en un 91% de algún dispositivo móvil con conexión a internet. Aunque con ellos se conectan en cualquier sitio, el lugar más utilizado para el uso de la Red es el lugar de residencia, es decir, la propia casa. Se reconoce unánimemente que el tiempo de conexión, en todas las entrevistadas y en el caso de la mayoría del alumnado es de más de 30 horas semanales (intervalo máximo que se presenta en el cuestionario):

- ⇨ *"Puede ser como 4 ó 5 horas diarias…"*
- ⇨ *"El WhatsApp es todo el día…"*
- ⇨ *"Nosotras, por lo menos nuestro grupo, es bastante consecutivo en el uso del teléfono, estamos continuamente…, toda la mañana no nos conectamos porque estamos trabajando, pero luego estamos toda la tarde y en la noche, escribiendo en redes sociales, Facebook…"*
- ⇨ *"Si, más de 30 horas, porque uso mi computador 3 ó 4 horas y sigo manejando el celular…"*

Los ítems del cuestionario que hacen referencia directa a la competencia digital, están agrupados en 6 bloques. Vamos a comentar a continuación de forma genérica cada uno de estos bloques, ya que describir cada uno de los ítems resultaría muy extenso.

Aunque en los resultados de la investigación se han diferenciado las respuestas por cursos, aquí vamos a presentarlas de manera global, dado que en la mayoría de los bloques no se han detectado grandes diferencias entre los alumnos de 1º y de 4º curso.

El cuestionario presenta una escala de 1 a 10, donde el 1 hace referencia a que el alumno se siente completamente ineficaz para realizar lo que se pregunta y el 10 la dominación completa de lo que se demanda.

### *5.1. Alfabetización tecnológica*

Este bloque de ítems referentes a la alfabetización tecnológica obtiene una puntuación media en el cuestionario de 7,03 y en la entrevista grupal se confirman las respuestas del cuestionario. En él se hace referencia a la capacidad para el manejo de sistemas operativos y dispositivos móviles, manejo de diferentes navegadores, dominio de herramientas ofimáticas para el procesamiento de la información, capacidad de investigar y resolver problemas en diversas aplicaciones, utilización de distintos programas de tratamiento de imágenes, audio y video, habilidad para comunicarse con otras personas a través de herramientas síncronas y asíncronas que proporciona la red, uso eficaz de un campus virtual, etc.

### *5.2. Búsqueda y tratamiento de la información*

Este bloque de preguntas hacen referencia a las habilidades del alumno para la búsqueda y tratamiento de la información, el promedio del cuestionario fue de 6,9. Podemos afirmar que se puntúa bastante alto, y en las entrevistas se confirman los datos obtenidos en el cuestionario.

En los ítems de este bloque se les pregunta a los alumnos sobre su capacidad para localizar información en la red y distinguir su relevancia y su procedencia de cara a juzgar su fiabilidad, si saben sintetizar la información para mejor asimilar los nuevos contenidos, su capacidad para analizar y usar éticamente la información, si manejan herramientas telemáticas para la organización de la información…etc.

Se reconoce, por parte de un grupo y otro de alumnos, que los de cuarto obtienen mayores puntuaciones debido al manejo de la información que los propios estudios de Educación exigen para superar los contenidos y actividades de las distintas asignaturas, por tanto se reconoce que la universidad potencia este grupo de competencias.

Se les inquiere acerca de por qué si los estudiantes se consideran tan competentes para el manejo de la información, utilizan tanto el "cortar y pegar" (en algunos casos de manera literal y en otros levemente modificados o referenciados). Ante esta cuestión, se confirma que se usa en exceso el "cortar y pegar" y que se sabe que se está haciendo mal, pero que es más rápido y cómodo para los estudiantes utilizar este método en sus tareas académicas siempre que se lo permiten. Sin embargo, se confirma que, en general, se sabe buscar y procesar la información tanto de temas teóricos como de cuestiones más prácticas y concretas.

### *5.3. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones*

En este bloque de preguntas referentes a pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones el promedio del cuestionario fue de 6,3. Los ítems hacen referencia, entre otras cuestiones, a la capacidad para identificar y definir problemas de investigación utilizando las TIC, utilizar herramientas digitales para la exploración de temas del mundo actual y la solución de

problemas reales, atendiendo a necesidades personales, sociales o profesionales o reconocer las limitaciones de los recursos TIC.

### *5.4. Comunicación y colaboración*

En este bloque de preguntas referentes a comunicación y colaboración el promedio del cuestionario fue de 6,41. En él se preguntaba por su visión de aspectos como si comparten información empleando diversos medios digitales, si son capaces de desarrollar una comprensión cultural global al comunicarse con personas de otras culturas, si realizan actividades en grupo utilizando las herramienta de internet, si se emplean las redes sociales u otro tipo de canales de comunicación de la red para cuestiones personales y profesionales (wiki,…), si se utilizan marcadores sociales (RSS…) para el procesamiento de la información,…etc.

Al abordar este bloque de preguntas en el grupo de discusión, se cuestiona para qué se emplean los recursos comunicativos, en qué momentos y con qué personas (personal, o en grupo, amistades, compañeros de estudios, ocio, profesional, académico…) y existe bastante unanimidad al reconocer que el uso de estos recursos se emplean para uso de tipo personal y relacionada con actividades de ocio o simplemente para entretenerse, bastante menos importante es esta comunicación digital para cuestiones académicas y apenas nula para cuestiones profesionales.

### *5.5. Ciudadanía digital*

Este bloque del cuestionario nos ofrece una puntuación media de 7,04 en los ítems referentes a la ciudadanía digital. Estos hacen referencia a aspectos como el grado de compromiso que los propios estudiantes se reconocen ante el uso ético de la información obtenida en la red, si practican un uso seguro, legal y responsable de la información, si juzgan y realizan críticas constructivas a las aportaciones de los compañeros, si se apoyan en las TIC para colaborar en el aprendizaje…etc.

### *5.6. Creatividad e innovación*

Y en el bloque de creatividad e innovación, también, sobre una puntuación de 10, se ha obtenido una media de 6,99. En este

caso, los ítems hacen referencia a cuestiones como la capacidad que se reconocen los alumnos para concebir ideas originales utilizando las TIC, identificar nuevas tendencias, desarrollar materiales utilizando las tecnologías o adaptarse a nuevos entornos tecnológicos entre otros.

### *5.7. Interés por la colaboración*

Una vez terminados los ítems de estos seis bloques, se les preguntó, también, sobre cómo de interesados estaban en la colaboración con otros estudiantes de su curso para realizar trabajos conjuntos. Esto lo hicimos para tener una referencia del agrado por el trabajo en grupo y por tanto intuir una disposición positiva hacia los recursos tecnológicos colaborativos que cada vez más nos ofrecen las nuevas herramientas telemáticas. Su respuesta fue:

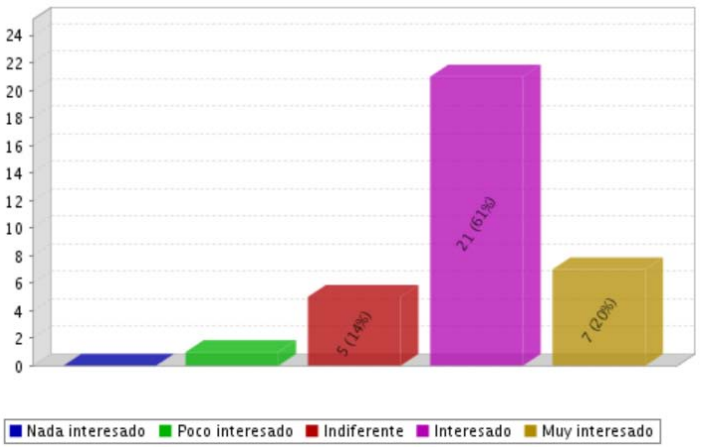



*Gráfico 1: Interés que muestran los estudiantes hacia el trabajo colaborativo. Fuente: Elaboración propia*

## 6. Conclusiones e implicaciones

Finalizamos este trabajo presentando algunas conclusiones inferidas de esta investigación:

- La competencia digital de los alumnos seleccionados es percibida como bastante positiva, obteniendo una puntuación de 6,8 sobre 10.

- La comunicación a través de la Red tiene un objetivo fundamentalmente de tipo personal unido al ocio y al entretenimiento, por detrás aparece el uso académico unido a las tareas exigidas en la universidad y en último lugar su utilización para fines profesionales.
- El tiempo de conexión a internet por parte de los alumnos es casi constante y supera las 30 horas semanales en todos los casos. Creemos que la necesidad de "*estar conectados para ver si me dicen algo*" se está convirtiendo en una actitud habitual entre los universitarios.
- Los dos grupos de alumnos muestran su preferencia por el trabajo en grupo frente al trabajo individual, lo que puede favorecer el uso de herramientas de trabajo colaborativo que internet nos ofrece a través de la web 2.0.
- Los medios que más se utilizan para comunicarse con conocidos y amigos son el *WhatsApp* y las redes sociales y no la comunicación oral directa como sucedía hasta hace muy poco tiempo.

## 7. Bibliografía


- AREA, M., GROS, B., y MARZAL, M. A. (2008). El multialfabetismo. En M. Area, B. Gros y M. A. Marzal (Eds.), *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 61-76). Madrid: Síntesis.
- BENEITONE, P. y otros (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto
- CABERO, J. (2012). La educación a distancia hacia el *e-learning* 2.0: la interacción como variable de éxito. En Moreno, M. [Coord.]. *Veinte visiones de la educación a distancia* (247-248). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- DURALL, E., GROS, B., MAINA, M., JOHNSON, L. y ADAMS, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

- GÓMEZ DEL CASTILLO, M.T. y DURÁ, C. (2011). Experiencia universitaria interdisciplinar apoyada por las TIC. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 55/3. [Documento en línea] Disponible: http://www.rieoei.org/expe/4173Gomez.pdf. [Consulta el 2013, Abril 8].
- GUTIÉRREZ CASTILLO, J.J. (2013). *Estudio de la competencia digital del alumnado de Educación Superior. Un análisis de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- MARTÍN, V y CABERO, J (2013). Latin American university students' perceptions of social networks and group work. *Universities and Knowledge Society Journal*. 10 (2): 219-235. [Documento en línea] Disponible: http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marin-eng. [Consulta el 2013, Mayo 18].
- NG, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education, 59*(3), pp.1.065-1.078.
- RODRÍGUEZ CÁRDENAS, D. E. (Ed.) (2013). *Tuning America latina. Educación Superior en América Latina.* Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto
- SANCHO, J.M. (2009). La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En De Pablos, J (coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (45-67). Málaga: Aljibe.
- WATSON, R. (2011). *Mentes del Futuro ¿está cambiando la era digital nuestras mentes?*. Barcelona: Viceversa.

# VII

# LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA UNIVERSIDAD: ¿UNA REALIDAD O UN OBJETIVO POR ALCANZAR?

**Laura Gómez-Ruiz** (U. Pablo de Olavide de Sevilla -España-)
**María J. Sánchez-Expósito** (U. Pablo de Olavide de Sevilla -España-)

## 1. Introducción

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha llevado aparejado diversos cambios en las Universidades, como la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes, expresados en términos de competencias, tanto específicas de su profesión como genéricas de la titulación (Martín del Peso, Rabadán y Hernández, 2013; Tejada, 2012; Zabalza, 2003-2004). Respecto a las competencias genéricas, ya no se pone en duda los cambios metodológicos que se han llevado a cabo para estimular su desarrollo, como por ejemplo los juegos de simulación empresarial o estudios de casos (Delgado y Oliver, 2006; Escobar y Lobo, 2005; Fernández, 2006). Sin embargo, la evaluación de competencias genéricas ha quedado relegada a un segundo plano, totalmente separada de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2008; Cano, 2008; Tejada, 2011). Actualmente la evaluación del estudiante sigue centrándose extensamente en pruebas de "lápiz y papel", mientras que una evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes en la evaluación (profesor, compañeros y el propio alumno) (Cano, 2008; García et al., 2010;

Rué, 2008; Tejada 2011). Este trabajo se centra en examinar la evaluación de competencias genéricas en la Universidad.

Nuestro trabajo tiene un doble objetivo. En primer lugar, presentamos dos nuevos indicadores para la evaluación de la competencia genérica de trabajo en equipo. Esta competencia es una de las más demandadas por los empleadores españoles, sin embargo el nivel de aprendizaje de los egresados en esta competencia sigue sin ajustarse a lo que demanda el mercado laboral (Azevedo, Apfelthaler y Hurst, 2012; Martín del Peso et al., 2013). Los indicadores definidos en el presente trabajo miden la identidad grupal y el compromiso afectivo hacia el equipo (Haslam, 2001; Katzenbach y Smith, 1996; Meyer y Herscovitch, 2001). En segundo lugar, aplicamos estos indicadores en una experiencia piloto en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla para evaluar el aprendizaje de la competencia de trabajo en grupo a lo largo de un curso académico.

El trabajo empírico se ha desarrollado con estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide. Utilizando los indicadores de identidad grupal y compromiso afectivo hacia el equipo, en cuatro periodos temporales de un curso académico, comprobamos si las metodologías docentes utilizadas en el nuevo marco EEES han favorecido el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. Además, analizamos si esta competencia influye sobre el rendimiento académico de los alumnos, a nivel de grupo. Nuestros resultados sugieren que la evaluación de las competencias genéricas no ha evolucionado al mismo nivel que las metodologías docentes. Aún más, las metodologías utilizadas no están ayudando al desarrollo de esta competencia genérica. Estos resultados sugieren una reflexión sobre la validez de las metodologías docentes para llevar a cabo el cambio de paradigma educativo en el marco del EEES.

La estructura adoptada en el trabajo es la siguiente. En primer lugar se establecen los antecedentes de la competencia de trabajo en equipo y su evaluación en el ámbito universitario, para después formular los objetivos de nuestro estudio. En segundo lugar se explica la metodología utilizada. En tercer lugar se presentan los resultados del estudio. Finalizando con la discusión y conclusiones de nuestro trabajo.

## 2. Antecedentes y objetivos

### *2.1. La competencia de trabajo en equipo y su evaluación*

La competencia de trabajo en equipo es una competencia genérica interpersonal que se está potenciando en la Universidad por ser una de las más valoradas por los empleadores españoles (Foncubierta, 2010; Corominas et al, 2006; Proyecto Tuning, 2003). En los últimos años se han incorporado diferentes metodologías docentes para potenciar su aprendizaje, como los juegos de simulación empresarial, el aprendizaje basado en problemas y estudios de caso (Baños y Pérez, 2005; Berné, Lozano y Marzo, 2011; Escobar y Lobo, 2005). Sin embargo, una vez utilizadas estas metodologías, la evaluación final del estudiante se sigue centrando en una calificación en base a sus habilidades y competencias cognitivas (Cano, 2008; García et al., 2010).

La evaluación por competencias debe constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse para promover las competencias entre los estudiantes e identificar qué estudiantes poseen o han desarrollado determinadas competencias (Cano, 2008). Aún más, siguiendo a Gessa (2011, 752) podemos decir que "la evaluación no debe basarse sólo en calificar al alumno, sino que debe ser, ante todo, una práctica reflexiva sobre el propio docente, un control de calidad sobre lo que se hace, para después tomar decisiones, que facilite la mejora del aprendizaje". La evaluación por competencias obliga por tanto a utilizar una diversidad de instrumentos e indicadores, lo que implica a diferentes agentes, entre ellos el profesor, el propio alumno y sus compañeros (Cano, 2008; Tejada, 2011).

En la evaluación de competencias genéricas se puede recurrir a diferentes técnicas para llevar a cabo la recogida de evidencias. La utilización de autoinformes de evaluación sobre determinados comportamientos es una de las técnicas más utilizadas, también destacada en el ámbito laboral (García et al., 2010; Gil, 2007). Además es importante que estos autoinformes proporcionen información sobre la progresión del estudiante en el desarrollo de la competencia, es decir, su evolución a lo largo de un espacio de tiempo determinado. Siguiendo el ejemplo del proyecto eCompetitis (García et al., 2010), el presente trabajo analiza la aplicación de nuevos indicadores psicológicos para la competencia de trabajo en equipo, que pueden ser evaluados con autoinformes.

### *2.2. Objetivos*

El presente trabajo tiene dos objetivos. En primer lugar presentar dos nuevos indicadores para evaluar el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo en la Universidad: la identidad grupal y el compromiso afectivo del equipo. En segundo lugar, evaluar empíricamente el aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios en la competencia de trabajo en equipo, a partir de los dos nuevos indicadores.

Para identificar nuevos indicadores de la competencia de trabajo en equipo, hemos realizado una revisión de la literatura de psicología organizacional. Nuestro objetivo ha sido identificar procesos grupales que favorecen el éxito de un equipo tales como la identidad grupal o el compromiso del equipo (ver Balkundi, Kilduff, Barsness y Michael, 2007; Haslam, 2001; Katzenbach y Smith, 1996; Meyer y Herscovitch, 2001). Recientes investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de estos procesos grupales, a los que también se les denomina "estados emergentes" y que actúan como mediadores entre los inputs de un equipo (entiéndase por ejemplo las características de los individuos que lo forman) y los outputs de un equipo (entiéndase por ejemplo el rendimiento del grupo). Estos estados emergentes se describen como estados cognitivos, motivacionales y/o emocionales de un grupo (Mathieu, Maynard, Rapp y Gilson, 2008).

Nuestro segundo objetivo es medir el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en un grupo de estudiantes, a lo largo de un curso académico donde se utilizan metodologías docentes orientadas a desarrollar esta competencia, como el estudio de casos. Para evaluar el desarrollo de la competencia, utilizaremos los dos nuevos indicadores definidos en el primer objetivo. Algunos autores señalan que, a pesar de utilizarse metodologías orientadas al trabajo en grupo, en la Universidad ni siquiera se está evaluando su aprendizaje ni desarrollo (Kennedy y Dull, 2008; Rué, 2008). Nuestro segundo objetivo, intenta paliar esta limitación y evaluar el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo a lo largo de un curso académico.

## 3. Metodología

### *3.1. Primer objetivo: definición de indicadores de la competencia de trabajo en equipo*

El primer objetivo del trabajo es identificar y definir nuevos indicadores para evaluar la competencia de trabajo en equipo: la identidad grupal y el compromiso afectivo hacia el grupo (Haslam, 2001; Mathieu et al., 2008; Meyer y Herscovitch, 2001). La identidad grupal se define como una característica del individuo que le permite identificarse, con mayor o menor grado, con un determinado grupo o categoría social. Un individuo puede tener diferentes identidades grupales o sociales (por ejemplo, un estudiante se puede identificar con su propia universidad, con su propia clase o con el grupo de trabajo al que pertenece). Ahora bien, dependiendo del contexto, la identidad grupal más importante para el estudiante será la que influya sobre el comportamiento del estudiante. Si el individuo se siente fuertemente identificado con su grupo de trabajo, priorizará los objetivos del grupo frente a los suyos propios y por tanto, será capaz de desarrollar mayores niveles de esfuerzo para alcanzar los objetivos de su grupo.

El compromiso afectivo de los individuos de un grupo se considera un factor clave en los equipos de alto rendimiento (Katzenbach y Smith, 1996). Este compromiso personal se convierte en una fuente de motivación que empuja al individuo a aprender y trabajar por los objetivos del grupo (Katzenbach y Smith, 1996; Meyer y Herscovitch, 2001). Se ha señalado que este compromiso produce los mismos efectos que un control formal ejercido sobre los empleados de una organización (como por ejemplo, un control realizado por auditores). Por tanto, los individuos comprometidos con su grupo velarán por los objetivos del grupo. Estos dos factores, la identidad grupal y el compromiso del equipo, son características individuales de las personas que pueden ser influenciadas por el contexto a través de un proceso cognitivo. Este aspecto es muy importante, ya que en el presente trabajo buscamos indicadores que midan procesos grupales que puedan ser influenciados por las metodologías docentes utilizadas en la Universidad.

Presentamos en la Tabla 1 un informe de autoevaluación basado en los indicadores de identidad grupal y compromiso grupal. Para la identidad grupal se ha adaptado el cuestionario de Haslam et al. (2006) en una escala Likert de 7 puntos (1: muy desacuerdo, 7: muy de acuerdo). Para el compromiso grupal se ha

adaptado el cuestionario de Meyer y Herscovitch (2001) en una escala Likert de 7 puntos (1: muy desacuerdo, 7: muy de acuerdo).

| **Indicador** | **Items** |
|---|---|
| **Identidad grupal** | a) Yo me veo a mí mismo como miembro de mi equipo<br>b) Me complace ser un miembro de este equipo<br>c) Me siento estrechamente vinculado con otros miembros del equipo<br>d) Yo me identifico con otros miembros del equipo |
| **Compromiso grupal** | a) Seguir siendo miembro de este equipo es importante para mí<br>b) Me siento feliz de estar todo el curso con mi grupo<br>c) Trabajar para el éxito de este equipo es importante para mí<br>d) Estoy dispuesto a hacer el trabajo que me pida el grupo<br>e) El objetivo de realizar con éxito esta actividad en grupo es tan importante para mí como para mi equipo<br>f) Yo realmente quiero realizar con éxito esta actividad en grupo |

*Tabla 1: Indicadores de competencia de trabajo en equipo: identidad grupal y compromiso grupal. Fuente: Elaboración propia.*

### *3.2. Segundo objetivo: evaluación de la competencia de trabajo en equipo*

Para contrastar el segundo objetivo se ha realizado un estudio empírico entre los alumnos de una misma línea curricular del Grado de Finanzas y Contabilidad de la Universidad Pablo de Olavide. Estos alumnos han cursado dos asignaturas en el mismo

curso pero en distintos semestres[1], y la metodología que han seguido ha sido la de estudios de caso, una de las más idóneas para la enseñanza en pequeños grupos y para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo (ver Fernández, 2006, 45 y 52).

Se formaron grupos de tres o cuatro estudiantes, agrupados de manera aleatoria al inicio del curso. A lo largo de los dos semestres se han mantenido la composición de los grupos de trabajo. Estas características de la muestra nos han permitido analizar la evolución, a lo largo de un curso académico, de un grupo de alumnos en diferentes aspectos, como su rendimiento académico (a nivel de grupo), y su aprendizaje en la competencia de trabajo en equipo.

El estudio de casos formaba parte de las actividades prácticas dirigidas que se impartieron a lo largo del curso, y era obligatorio para todos los alumnos. El objetivo del estudio de caso era realizar el diseño de un sistema de información de costes para una empresa, así como elaborar los presupuestos de esta empresa para el siguiente ejercicio económico. El contenido de las tareas y la programación eran conocidas por los alumnos desde el inicio del curso. Se programaron distintas sesiones presenciales de trabajo en grupo, en cada una de las cuales los alumnos realizaron una exposición en público del trabajo realizado (cinco sesiones en el primer semestre y tres sesiones en el segundo semestre). La valoración del estudio de caso era conocida por los alumnos, y estaba recogida en la guía de las dos asignaturas. La valoración estaba definida entre 0 y 3 puntos, y formaba parte de la evaluación final del alumno (nota máxima 10 puntos).

Se exponen a continuación las variables medidas a lo largo del curso para el desarrollo del presente trabajo.

### *3.3. Variables medidas*

Para cada asignatura se ha recogido dos tipos de información: la evaluación de los conocimientos cognitivos del grupo y la evaluación respecto al aprendizaje en la competencia de trabajo en equipo.

[1] La asignatura Contabilidad de Gestión I en el primer semestre (seis créditos; 35 alumnos matriculados) y la asignatura Contabilidad de Gestión II en el segundo semestre (seis créditos; 34 alumnos matriculados).

En primer lugar, la evaluación cognitiva del grupo fue realizada por el profesor-tutor. Esta evaluación (es decir, la evaluación del rendimiento académico grupal) se realizó a partir de las entregas realizadas por los grupos y las presentaciones en público. En segundo lugar, la evaluación de la competencia de trabajo en grupo se midió a través del cuestionario de autoevaluación con los indicadores de identidad grupal y compromiso grupal. Estos dos indicadores se midieron en cuatro periodos del curso académico (dos periodos en el primer semestre, y dos periodos en el segundo semestre).

En resumen, para cada semestre y asignatura se dispone de la siguiente información:

- Rendimiento grupal (RG) (una sola evaluación por semestre y por grupo): dos medidas: RG1 en el primer semestre, RG2 en el segundo semestre.
- Indicador de identidad grupal (IG) (dos evaluaciones por semestre y por alumno: cuatro medidas): IG1 e IG2 en el primer semestre; IG3 e IG4 en el segundo semestre.
- Indicador de compromiso con el grupo (CG) (dos evaluaciones por semestre y por alumno): cuatro medidas: CG1 y CG2 en el primer semestre; CG3 y CG4 en el segundo semestre.

El cuestionario de identidad grupal y compromiso del primer semestre se contestó durante la segunda sesión presencial de grupo, y durante la quinta sesión presencial (total cinco sesiones presenciales en el primer semestre). El cuestionario de identidad grupal y compromiso del segundo semestre se pasó en la primera y tercera sesión presencial de grupo (total tres sesiones presenciales en el segundo semestre).

## 4. Resultados

La Tabla 2 resume los estadísticos descriptivos de los dos indicadores (identidad grupal y compromiso grupal), para los cuatro periodos de tiempo. La variable identidad grupal se ha calculado como media de los cuatro ítems del cuestionario de autoevaluación (coeficiente Alfa de Cronbach: 0,692) y la variable compromiso se ha calculado como media de los cuatro ítems del cuestionario de autoevaluación (coeficiente Alfa de Cronbach: 0,725) (Haslam et al., 2006).

| | N | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| **Identidad grupal IG1** | 27 | 5,78 | ,87 |
| **Identidad grupal IG2** | 34 | 5,70 | ,88 |
| **Identidad grupal IG3** | 29 | 5,57 | 1,14 |
| **Identidad grupal IG4** | 19 | 5,32 | 1,00 |
| **Compromiso CG1** | 27 | 6,36 | ,58 |
| **Compromiso CG2** | 34 | 6,29 | ,60 |
| **Compromiso CG3** | 29 | 5,95 | 1,21 |
| **Compromiso CG4** | 19 | 6,03 | ,67 |

*Tabla 2: Estadísticos descriptivos identidad grupal y compromiso. 4 periodos. Fuente: elaboración propia*

Los estadísticos descriptivos de la Tabla 2 reflejan que la identidad grupal y el compromiso decrecen en el primer semestre. En el segundo semestre, la identidad grupal también decrece, mientras que el compromiso incrementa ligeramente.

Para evaluar el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo a lo largo del curso académico se ha realizado el siguiente análisis. De toda la muestra, se han seleccionado los alumnos que han formado parte del mismo grupo de trabajo durante los dos semestres del curso académico. Esto ha permitido analizar la evolución de la identidad grupal y el compromiso desde el periodo 1 hasta el periodo 4 (T1, T2, T3, T4). Para ambos indicadores, la evolución ha sido negativa (ver Gráfico 1).

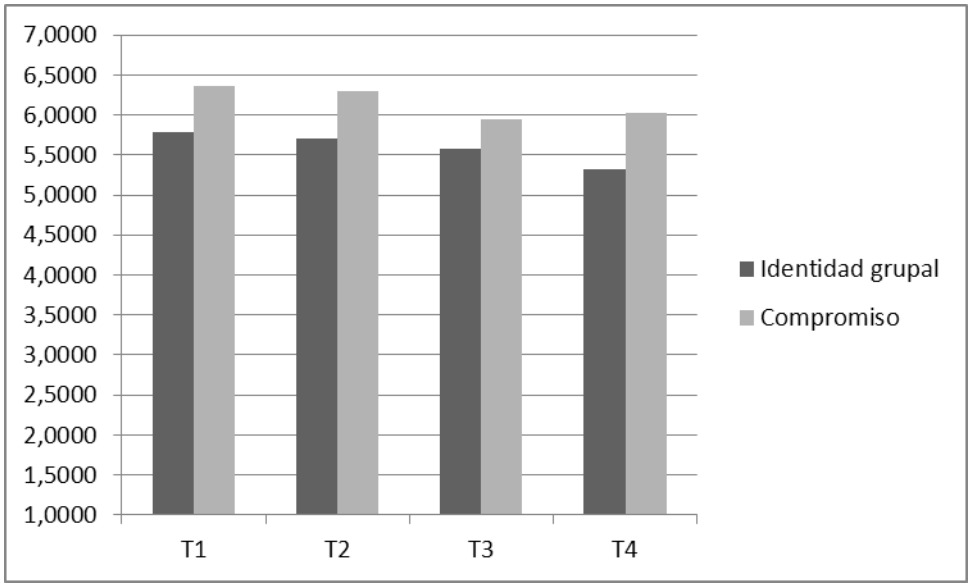



*Gráfico 1: Evolución indicadores identidad grupal y compromiso grupal (N= 16). Fuente: elaboración propia*

Se ha realizado un segundo análisis para comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de los cuatro periodos. Para la variable identidad grupal, las diferencias son significativas entre el periodo 1 y 4 (IG1: 5,78, IG4: 5,22; p=0,03) y periodo 2 y 4 (IG2: 5,86; IG4: 5,22; p=0,006). Para la variable compromiso, las diferencias son significativas entre el periodo 1 y 4 (CG1: 6,46; CG4: 5,92; p=0,016), y periodo 2 y 4 (CG2: 6,41; CG4: 5,92; p=0,004). Los resultados señalan que la metodología del estudio de casos no ha favorecido el aprendizaje de la competencia de trabajo en grupo, en los indicadores señalados.

Para profundizar en estos resultados, hemos contrastado si el rendimiento académico de los grupos de trabajo ha sido influenciado por su nivel de identidad grupal y compromiso, bajo la premisa de que estos indicadores actúan como estados emergentes emocionales e influyen positivamente en el rendimiento grupal. Hemos planteado un modelo de regresión lineal, donde las variables independientes son los indicadores de identidad grupal y compromiso medido en los periodos 1 y 2 (IG1, IG2, CG1, CG2), para la asignatura del primer semestre (Contabilidad de Gestión I) y periodos 3 y 4 (IG3, IG4, CG3, CG4) para la asignatura del segundo semestre (Contabilidad de

Gestión II). La variable dependiente, rendimiento del grupo (RG1, RG2) viene medida por la nota de trabajo en grupo en cada semestre. La regresión lineal planteada se recoge en la ecuación 1:

$$Y = aX^1 + bX^2 + e, \quad \text{donde:} \quad \text{(ecuación 1)}$$

Y: nota de trabajo en equipo
$X^1$: identidad grupal
$X^2$: compromiso afectivo grupal
e: error

El modelo de regresión lineal no es significativo (F= 0,692; p= 0,606) para la asignatura del primer semestre, es decir, los dos indicadores, identidad grupal y compromiso de los miembros del equipo, no influyen sobre el rendimiento académico del grupo. El modelo de regresión lineal tampoco es significativo (F= 0,998; p= 0,446) para la asignatura del segundo semestre.

## 5. Conclusiones

El presente trabajo tenía dos objetivos. En primer lugar, definir nuevos indicadores para evaluar la competencia de trabajo en equipo. Se han identificado la identidad grupal y el compromiso afectivo del grupo como procesos grupales que favorecen el rendimiento de un equipo (Mathieu et al., 2008). En segundo lugar, el trabajo presenta los resultados de un estudio empírico que ha medido la evaluación del aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo a lo largo de un curso académico, a partir de los dos indicadores definidos. Los resultados sugieren que la metodología de estudio de casos no favorece el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo. Además, los resultados señalan que la identidad grupal y el compromiso no han favorecido el rendimiento académico del grupo.

A partir de estos resultados podemos extraer varias conclusiones. En primer lugar, la metodología de estudios de caso no favorece o no influye positivamente sobre la identidad grupal y el compromiso de los individuos hacia su equipo de trabajo. Podría plantearse que los dos indicadores definidos no sean adecuados para medir el aprendizaje en esta competencia, sin embargo, estudios empíricos previos avalan estos indicadores (ver Haslam, 2001; Meyer y Herscovitch, 2001). Por otro lado, el motivo podría estar en que la metodología del estudio de caso, tal

y como se ha desarrollado en el curso analizado, realmente no ha empujado el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.

En resumen, nuestros resultados sugieren que la evaluación de competencias genéricas en el marco universitario puede replantearse en dos aspectos (Gessa, 2011). En primer lugar, los docentes necesitan más recursos para evaluar estas competencias (García et al., 2010; Tejada 2011). La evaluación de competencias es una de las tareas más importantes, sino la más importante, a la hora de acometer el cambio de paradigma educativo en la Universidad (Rué, 2008; Tejada, 2011). Cuantos más instrumentos estén disponibles para los docentes, más precisa será la evaluación por competencias. Siguen siendo necesarios trabajos que pongan de manifiesto nuevos indicadores y nuevos procesos de recogida de información para ayudar a los docentes en este nuevo proceso de evaluación universitario (García et al., 2010; Tejada, 2011). En segundo lugar, se debe reflexionar sobre la validez de las nuevas metodologías docentes para desarrollar determinadas competencias genéricas. Este trabajo coincide con Rodicio e Iglesias (2011) al señalar que los egresados españoles no están desarrollando las competencias transversales recogidas en sus planes de formación, como por ejemplo, ser capaz de trabajar en equipo.

Estos resultados deberían hacernos reflexionar sobre la forma en que se están desarrollando las nuevas metodologías docentes. Si los métodos y procedimientos que se están utilizando en las aulas universitarias no potencian las competencias genéricas, ¿de verdad se está produciendo un cambio en el modelo educativo español? Este trabajo ha pretendido arrojar luz y poner de manifiesto que la reflexión sobre la evaluación por competencias debe venir tanto del lado de los criterios e indicadores, como de los métodos y procedimientos utilizados para potenciar las competencias genéricas.

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- HASLAM, S. Alexander (2001): *Psychology in organizations. The social identity approach* (Second Edition). Sage Publications Ltd. London.

- PROYECTO TUNING (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Bilbao, Universidad de Deusto.
- KATZENBACH, Jon R. y SMITH, Douglas K. (1996): *The wisdowm of teams: Creating the high-performance organization*. England, Harvard Business School Press.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o en revistas en papel:**


- AZEVEDO, Ana, APFELTHALER, Gerhard, y HURST, Deborah (2012): Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10, 12-28.
- BALKUNDI, Prasad, KILDUFF, Martin, BARSNESS, Zoe I. y MICHAEL, Judd H. (2007): Demographic antecedents and performance consequences of structural holes in work teams. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 2, 241-260.
- BAÑOS, Josep E. y PÉREZ, Jorge (2005): Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8, 4, 216-225.
- BERNÉ MANERO, Carmen, LOZANO CHAVARRÍA, Pablo y MARZO NAVARRO, Mercedes (2011): Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619.
- COROMINAS, Enric, TESOURO, Montse, CAPELL, Dolors, TEIXIDÓ, Joan, PÉLACH, Joaquín y CORTADA, Ramón (2006): Percepciones del profesorado ante la incorporación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- ESCOBAR PÉREZ, Bernabé. y LOBO GALLARDO, Antonio (2005): Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Experiencia en la Diplomatura de Turismo. *Cuadernos de Turismo*, 16, 85-104.
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo (2006): Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- FONCOUBIERTA RODRÍGUEZ, María José (2010): Formar en competencias para el empleo: Reflexiones basadas en un

estudio entre pequeñas empresas del Campo de Gibraltar. *Educación XXI*, 13 (1), 81-99.

- GESSA PERERA, Ana. (2011): La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- GIL FLORES, Javier (2007): La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-106.
- HASLAM, S. Alexander, RYAN, Michelle K., POSTMES, Tom, SPEARS, Russell, JETTEN, Jolanda. y WEBLEY, Paul (2006): Sticking to our guns: Social identity as a basis for the maintenance of commitment to faltering organizational projects. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 607-628.
- KENNEDY, Frances A. y DULL, Richard B. (2008): Transferable team skills for accounting students. *Accounting Education*, 17, 2, 213-224.
- MATHIEU, John, MAYNARD, M. Travis, RAPP, Tammy y GILSON, Lucy (2008): Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34, 410-474.
- MARTIN DEL PESO, Mónica, RABADÁN GÓMEZ, Ana Belén y HERNÁNDEZ MARCH, Julio (2013): Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, Enero-abril.
- MEYER, John P. y HERSCOVITCH, Lynne (2001): Commitment in the workplace. Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- RODICIO GARCÍA, María Luisa e IGLESIAS CORTIZAS, María (2011): La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (2011): La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (2012): La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de Educación Superior: Marco y Estrategia. *Educación XXI*, 15 (2), 17-40.

- ZABALZA, Miguel Ángel (2003-2004): Innovación en la enseñanza Universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- ÁLVAREZ VALDIVIA, Ibis (2008): Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 1, 235-272. Disponible en http://www.education-psychology.com.
- CANO, M.E. (2008): La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en: http://www.ugr.es/recfpro/. Consultado el 30 septiembre de 2012.
- DELGADO, A.M. y OLIVER, R. (2006): La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1. Disponible en http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v3n1-delgado-oliver/v3n1-delgado-oliver. Consultado el 10 marzo del 2012.
- GARCÍA GARCÍA, Mª Jesús, ARRANZ MANSO, Gloria., BLANCO COTANO, Juan, EDWARDS SCHACHTER, Mónica, HERNÁNDEZ PERDOMO, Wilmar, MAZADIEGO MARTÍNEZ, Luis y PIQUÉ, Robert (2010): eCompetentis: Una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 8, 1, 111-120.http://red-u.net/redu/ documentos/ vol8_n1_completo.pdf. Consultado el 25 mayo de 2012.
- RUÉ, J. (2008): Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1. Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1. Consultado el 15 mayo de 2012.

# VII

# INNOVACION EN INGENIERIA: EVOLUCION Y PERCEPCION DE INICIATIVAS DE INNOVACION DOCENTE EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE INGENIERIA DE VITORIA

**Jose Manuel Lopez-Guede** (U. del País Vasco -España-)
**Manuel Graña Romay** (U. del País Vasco -España-)
**Jesús María Larrañaga Lesaca** (U. del País Vasco -España-)

*Los autores agradecen la financiación recibida a través de la concesión 6397, convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2011-2013 del Servicio de Asesoramiento Educativo del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad del País Vasco, para el desarrollo de la segunda iniciativa expuesta.*

## 1. Introducción

El presente trabajo pretende hacer un repaso por distintas iniciativas que los autores del mismo han llevado a cabo en la Escuela Universitaria de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz, de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). No se pretende en absoluto ofrecer una visión institucional de las nuevas metodologías docentes en el citado centro educativo, ya que ha habido más iniciativas que las aquí descritas, y llevadas a cabo por otros docentes. Lo que se pretende es hacer una reflexión sobre de la evolución que ha tenido la implantación de esas nuevas metodologías docentes, yendo desde iniciativas totalmente personales hace 10 años hasta programas formativos consolidados, y evidenciar de este modo el avance en el apoyo

institucional que ha habido en su utilización. Se presentan tres iniciativas según el orden cronológico en el que fueron adoptadas. La primera de ellas consistió en la adopción de un contrato entre el docente y el alumnado en el año 2.004, la segunda fue un proyecto de innovación educativa llevado a cabo en el bienio 2.011-2.013 y la tercera y última, la participación en un programa de formación institucional de 16 créditos ECTS de duración y con implantación obligatoria de metodologías activas en el aula. Como se verá, la adopción de cada una de estas experiencias respondía a problemáticas muy específicas.

El presente trabajo se estructura del modo que sigue. En la sección 2 se hace una descripción el centro y la institución donde se han llevado a cabo las iniciativas. En las secciones 3, 4 y 5 se recogen las tres experiencias de innovación docente que se abordan, indicando para cada una de ellas la problemática que se intentaba resolver, el abordaje que se realizó de la misma y los resultados que se obtuvieron. Por último, la sección 6 recoge nuestras conclusiones.

## 2. Descripción del centro y entorno institucional

La Escuela Universitaria de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz, tal y como un nombre indica está ubicada en la cuidad de Vitoria-Gasteiz, provincia de Álava, y pertenece a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Está ubicada en el campus de Álava, que es el más pequeño de los que se compone la UPV/EHU, siendo el único centro de formación de ingeniería de la citada provincia.

La Escuela fue fundada en 1.959, por lo que este año se cumplen 55 años de su creación. En este momento cursan sus estudios unos 1.300 alumnos, y se dispone de un equipo humano de 115 profesores de diversas áreas de conocimiento.

Con respecto a las titulaciones que se imparten en dicho centro, se pueden dividir en dos grandes bloques. Por un lado están las titulaciones que están en proceso de extinción, que son:

- Ingeniería Técnica Industrial, especialidad de Electricidad
- Ingeniería Técnica Industrial, especialidad de Electrónica Industrial
- Ingeniería Técnica Industrial, especialidad de Mecánica

- Ingeniería Técnica Industrial, especialidad de Química Industrial
- Ingeniería Técnica en Topografía
- Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
- Ingeniería en Organización Industrial

Por otra parte están las titulaciones recién implantadas tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES):

- Grado en Ingeniería Geomática y Topografía
- Grado en Ingeniería Mecánica
- Grado en Ingeniería en Electrónica Industrial y Automática
- Grado en Ingeniería Química Industrial
- Grado en Ingeniería Informática de Gestión y Sistemas de Información
- Máster en Organización de la Producción y Gestión Industrial

A pesar de que se proviene de una tradición de una metodología docente clásica basada en clases magistrales expositivas, se utiliza cada vez con mayor frecuencia metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos y en problemas. En este sentido, la evolución que ha tenido lugar resulta evidente si se hace un repaso de la trayectoria seguida a través de las tres experiencias de innovación docente que se exponen en el presente trabajo, que van desde 2.004 hasta 2.014.

# 3. Primera iniciativa: el contrato en el aula

## 3.1. *Planteamiento de la problemática*

Esta primera iniciativa tuvo su inicio en el curso 2.004/2.005. La implantación se llevó a cabo en el plan de estudios (casi extinto en 2.014) de la titulación de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, más en concreto en una asignatura optativa del tercer curso (el último) denominada “Redes en la Empresa”. Este último hecho era muy relevante, ya que al ser una asignatura optativa en ella únicamente se matriculaba el alumnado que estaría realmente interesado en ella,

con la ventaja de al estar en el tercer y último curso, el alumnado ya debería tener bien definidas sus afinidades y gustos, imposibilitándose de ese modo tanto matriculaciones forzosas como desengaños. Para conocer el carácter técnico de la rama a la que pertenecía esta asignatura el alumnado disponía de la asignatura troncal de segundo curso denominada “Redes”.

El método docente en ambas asignaturas de la misma rama era el magistral, tal y como el resto de las asignaturas en el citado plan de estudios en el año 2.004, pero con la peculiaridad de que la asignatura troncal obtenía unos malos resultados académicos. Se llegó a la conclusión de que este hecho influía significativamente en el escaso número de matriculados en la asignatura optativa, por lo que de algún modo había que potenciarla y hacerla más atractiva a los ojos del alumnado, ya que se había estado impartiendo durante una serie de cursos previos con idéntico patrón y resultados.

### 3.2. *Abordaje de la problemática*

Por ello, en el curso 2.004/2.005 el equipo docente encargado de la impartición de dicha asignatura optativa decidió introducir novedades a modo de experiencia piloto durante sólo ese curso. Únicamente se van a describir las dos principales novedades desde el punto de vista de la metodología docente.

La primera de ellas consistió en no dar absolutamente nada por sentado. Aunque parezca una obviedad, el conocimiento del medio en el que se debe desarrollar la asignatura es de una importancia fundamental, y hasta ese momento, la realidad era que se había dado por supuesto que ya se disponía de dicho conocimiento. Por ello, se confeccionó una encuesta anónima para realizar una recopilación de información de interés del modo más objetivo posible, y nada más tener un primer contacto con el alumnado. Dicha encuesta se basaba fundamentalmente en preguntas acerca de si sabían o conocían en qué consistía la asignatura en la que se habían matriculado, cual era la causa de que se hubieran matriculado en la asignatura, qué opinaban acerca del contenido teórico y práctico de la asignatura, etc. Con esta información el equipo docente de la asignatura se podía hacer una idea real de las características y peculiaridades del alumnado que tenían en clase y actuar de un modo coherente a ello.

La segunda novedad consistió en otorgarle al alumnado cierta capacidad de decisión sobre cuestiones prácticas de la

asignatura, como qué porcentaje de la asignatura les gustaría que fuese teórico y práctico, si les gustaría que los trabajos prácticos fuesen expuestos en clase (y así aprovecharse del trabajo realizado por otros). Además, dentro de esa filosofía de "contrato" entre equipo docente y alumnado, se les dio la posibilidad de determinar cómo realizar la calificación de la asignatura, indicando los porcentajes de nota que se asignarían a los distintos ítems a valorar: un test, un examen, las prácticas realizadas, un trabajo de desarrollo teórico e incluso la asistencia a clase (circunstancia no sencilla para muchos de ellos ya que al ser una asignatura optativa su horario solía coincidir con otras asignaturas obligatorias).

### 3.3. *Resultados obtenidos*

El equipo docente detectó y constató de modo objetivo los siguientes resultados:

- Desde el primer momento se empezó a constatar una mayor asistencia del alumnado, tanto a las clases de teoría como a las de prácticas. Cómo mínimo, esto contribuyó a un mejor ambiente en clase y a un mayor entendimiento entre el alumnado y el equipo docente.
- Como consecuencia de lo anterior, de modo objetivo se pudo constatar que los resultados académicos habían mejorado notablemente con respecto a los de los cursos anteriores. Sin duda, una mayor asistencia derivó en una mayor implicación, y ésta en unos mejores resultados.
- Como un resultado perceptible únicamente en el curso siguiente a aquel curso de implantación, se pudo afirmar que se había dado un incremento de afinidad del alumnado con la rama a la que pertenecía la asignatura, ya que los alumnos que no finalizaron la carrera ese curso, en el curso siguiente escogieron asignaturas entroncadas con las asignatura vehículo del objeto de la innovación.
- Y también como resultado perceptible en el curso siguiente, se constató que la matrícula de alumnado aumentó. Según se corroboró con encuestas anónimas en el curso siguiente, este hecho se debía a la publicidad que el propio alumnado había hecho entre

sus compañeros de cursos inferiores acerca de la nueva metodología implantada.

En resumen, los resultados obtenidos en aquella primera experiencia del curso 2.004/2.005 fueron tan positivos se ha repetido el mismo modo de proceder desde entonces hasta el curso 2.011/2.012, curso en el que finalizó la docencia en la asignatura debido a la extinción del plan de estudios de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión en la Universidad del País Vasco por la implantación de los nuevos grados del EEES. Para un desarrollo más profundo de la experiencia consultar (Lopez-Guede, Jose Manuel, Zulueta, Ekaitz y Calvo, Isidro, 2008).

# 4. Segunda iniciativa: Proyecto de Innovación Educativa (PIE)

## 4.1. *Planteamiento de la problemática*

Esta segunda iniciativa fue llevada a cabo entre los años 2.011 y 2.013. La implantación se llevó a cabo en el plan de estudios (casi extinto en 2.014) de la titulación de Ingeniería Técnica Industrial, especialidad de Electrónica Industrial, más en concreto en una asignatura troncal del tercer curso (el último) denominada "Informática Industrial".

El punto de arranque de la iniciativa fue la constatación por parte de uno de los profesores participantes en el proyecto de que los alumnos de la asignatura presentaban serias carencias a la hora de realizar tareas de programación con ordenadores. Ese profesor llevaba los siete últimos años impartiendo la citada asignatura, y había constatado que año tras año tenía que invertir una parte relevante del tiempo de la asignatura en repasar y asentar conocimientos que en teoría ya tenían que estar afianzados. Es decir, era una circunstancia que se daba siempre, y tras un análisis de las causas se llegó a la conclusión de que no era algo achacable en modo alguno a los alumnos o a la mala praxis de los profesores encargados de afianzar esos conocimientos en los cursos previos. Tras un detenido análisis, se llegó a la conclusión de que las principales causas eran las siguientes:

- En el plan de estudios de la citada titulación de Ingeniería Técnica Industrial, especialidad de Electrónica Industrial, el único contacto que ha tenido

el alumnado con cuestiones relativas a la programación de ordenadores como tal, era en el primer curso de la carrera. No se retomaban esas cuestiones en segundo curso, y teniendo en cuenta que el área de Informática Industrial se estudiaba en el tercer curso, había relativamente gran distancia temporal entre cuando se adquirían los conocimientos y cuando se volvían a utilizar.

- Analizando los resultados académicos del alumnado, la situación se agravaba porque de media solían utilizar uno o dos años más de los estrictamente necesarios para llegar a tercero, por lo que podían haber pasado cuatro o cinco años naturales entre ambos momentos, y no sólo dos años como sería lo reflejado en el plan de estudios.
- Además, se podía decir que tampoco existía una gran carga lectiva en el primer curso relativa a la programación, ya que de ello sólo se ocupaba una asignatura de únicamente 6 créditos.
- Solía ser típico que en todos los años haya varios alumnos que han venido de otras escuelas de ingenieros, no habiendo realizado la totalidad del plan de estudios de la Escuela Universitaria de Ingenieros de Vitoria-Gasteiz, por lo que se trabajaba con alumnado con distinta base en programación de ordenadores.

Además, en el nuevo plan de estudios de Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática se repite la estructura y secuencia de cursos y asignaturas en lo que al área de Informática Industrial se refiere, agravándose más si cabe por el hecho de que la asignatura de Ampliación de Informática Industrial no está en tercer curso, sino que en cuarto. Por ello la distancia temporal entre la adquisición de conocimientos y su utilización será aún mayor que en el plan de estudios anterior.

### 4.2. *Abordaje de la problemática*

Para reconducir la situación, se pensó en aprovechar una convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa (PIE) realizada por el Servicio de Asesoramiento Educativo, del Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en su edición

2.011/2.013. Tras realizar la solicitud y obtener su concesión, en aquél proyecto se optó por utilizar una metodología basada en el aprendizaje activo y cooperativo. Aprendizaje Activo es una amplia filosofía de aprendizaje que agrupa varios métodos, todos ellos basados en la responsabilidad y la participación de los alumnos en su aprendizaje (Bonwell, Charles y Eison, James, 1991), (Felder, Richard y Brent, Rebecca, 2009). Uno de ellos, el llamado Aprendizaje Cooperativo, es un paradigma en el que las actividades de aprendizaje se planifican buscando la interdependencia positiva de los alumnos (Felder, Richard y Brent, Rebecca, 1994), (Felder, Richard y Brent, Rebecca, 2001).

Con el proyecto uno de los objetivos principales fue el romper la dinámica existente en cuanto a la metodología docente empleada se refiere. Se venía de una situación donde se utilizaban clases magistrales expositivas y ni se cuestionaba por qué eso era así, simplemente por la inercia adquirida a lo largo de décadas. Dichas inercias venían por una parte del propio equipo docente y por otra, del propio alumnado, quien en no pocas ocasiones parece que está precondicionado a entregarse al profesorado a hacer lo que éste quiera. Por si la dificultad fuese poca, existía un cierto efecto de realimentación en esta inercia, ya que los equipos docentes favorecían la inercia anteriormente citada por parte del alumnado, ya que transmite el modelo que se ha venido utilizando desde hace años como el modelo único a seguir. Era de vital importancia el romper esas inercias e intentar que llegase un momento en el que lo anómalo o extraño fuera el no utilizar las metodologías activas de aprendizaje y la evaluación continua como vehículos hacia el autoaprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida. Este fue precisamente el núcleo del proyecto: el favorecer el autoaprendizaje por parte del alumnado, contribuyendo a la implantación real del modelo del EEES como algo ordinario y no excepcional.

Otro objetivo fue el de favorecer el autoaprendizaje por parte del alumnado. La idea a transmitir era que el proceso de aprendizaje no finaliza con la finalización de los estudios universitarios, y que en la vida real es el propio alumnado quien va a tener que tomar la iniciativa y preocuparse de autoformarse.

Cara a la implementación, la idea básica consistió en hacer una división en cuatro grupos de todo el alumnado, una vez constatada la matrícula existente. Cada uno de los grupos recibió el encargo de realizar un proyecto con cierto material que se le suministró, con enunciados totalmente distintos (los detalles

técnicos de los proyectos no se explican en detalle por cuestiones de espacio y por no ser éste su ámbito más apropiado). Todos ellos recibieron una explicación básica del encargo recibido por todos los grupos, ya que finalmente existían ciertas dependencias entre ellos y todo debía encajar en un proyecto final de mayor entidad. Esto les exigió trabajar la coordinación y comunicación tanto intragrupar como intergrupal. El ciclo de trabajo básico se concreta mediante los siguientes pasos llevados a cabo:

1. En primer lugar se explicó la nueva metodología de trabajo al alumnado, y se llevó a cabo la conformación de los grupos de trabajo dentro de la asignatura.
2. En segundo lugar, y de un modo continuo se llevó a cabo una persistente monitorización del trabajo de los alumnos, colaborativo e interdependiente entre los grupos, ya que finalmente todos los entregables deberían encajar en un producto final.

### 4.3. *Resultados obtenidos*

En cuanto a los resultados obtenidos, hemos optado por adoptar un criterio inclusivo reflejando resultados alcanzados y cuantificados a lo largo de la implantación del proyecto, así como otros resultados que exceden el ámbito de duración del mismo.

Como primer resultado más inmediato, están los resultados académicos. Mediante el trabajo desarrollado a lo largo de toda la asignatura se pudo constatar que el nivel alcanzado en cuanto a las competencias específicas de la asignatura se refiere, fue sin duda más alto que el alcanzado por compañeros de promociones anteriores, bajo el mismo temario y el mismo profesor. Pero más importante fue aun si cabe el modo en el que se adquirieron: de un modo autónomo por parte del alumnado. Y es que además de las competencias técnicas específicas de la asignatura también se trabajaron varias competencias transversales, como fueron trabajo autónomo, la capacidad de auto-aprendizaje, el trabajo en grupo, la comunicación oral y la comunicación escrita. En este sentido, se utilizaron rúbricas para la evaluación de trabajos escritos, de presentaciones orales y del trabajo grupal.

Otro resultado, pero en este caso para el profesorado, son las buenas puntuaciones obtenidas en las encuestas que rellena el alumnado de modo anónimo a la finalización de la asignatura, pero antes del periodo de exámenes. En esta encuesta se da respuesta a preguntas acerca de diversas áreas de funcionamiento

de la asignatura y el desempeño del profesor, otorgando a cada cuestión con un valor entre 0 y 5 puntos. Pues bien, el resultado medio en todas las cuestiones de la totalidad del alumnado fue de 4.2 puntos, por lo que se pudo concluir que la experiencia fue muy positiva en general para el alumnado.

Como resultados tangibles y medibles objetivamente, y cara a abalar la adquisición de las competencias técnicas específicas por parte del alumnado de la asignatura, también se encuentran dos publicaciones de temática científica realizadas en revistas internacionales del ámbito de la asignatura, donde se han publicando resultados logrados su colaboración, tal y como figura en el apartado de agradecimientos. Dichas publicaciones son (Lopez-Guede, Jose Manuel, Fernanez-Gauna, Borja, Graña, Manuel, Oterino, Fernando y Larrañaga, Jesús María 2012) y (Lopez-Guede, Jose Manuel, Fernanez-Gauna, Borja, Graña, Manuel, Oterino, Fernando 2013).

Como último resultado inmediato también se encuentran las dos publicaciones realizadas en congreso internacional de temática docente, donde se ha descrito el proceso llevado a cabo a lo largo del proyecto, así como una experiencia previa precursora del mismo. Dichas publicaciones son (Lopez-Guede, Jose Manuel, Graña, Manuel, Larrañaga, Jesus Maria y Oterino, Fernando 2013) y (Lopez-Guede, Jose Manuel, Graña, Manuel, Oterino, Fernando y Larrañaga, Jesus Maria 2013).

Por último, como resultados a largo plazo podemos señalar los siguientes. Por una parte, con respecto a lo que atañe a al alumnado, éste ha adquirido una serie de competencias transversales y unos hábitos de aprendizaje autónomo que le serán realmente útiles en un mundo tan cambiante como el de hoy, y más aun en un área tan dinámica como es el de la Informática. Por otra parte, y en este caso con respecto al profesorado participante en el proyecto, se puede considerar como resultado la movilización llevada a cabo en el equipo docente que se formó para el proyecto. Y esa consideración se realiza en base a que de este modo se ha conseguido que varios docentes visualicen en vivo y en directo el proceso de aprendizaje mediante metodologías activas. De ese modo, el profesorado también aprendió haciendo, ya que una cosa son los cursos de formación a los que se pueda asistir, y otra son las implementaciones reales. Se vió que era factible y los positivos resultados alcanzados, lo que sin duda animará a futuras iniciativas.

# 5. Tercera iniciativa: Programa para la Formación del Profesorado en Metodologías Activas ERAGIN

## 5.1. *Planteamiento de la problemática*

Esta tercera experiencia aun está en curso, ya que se está llevando a cabo entre el año 2.012 y la actualidad. Trata de dar respuesta a la problemática planteada en la asignatura de Arquitectura de Computadores, del segundo curso de la titulación de Grado en Ingeniería Informática de Gestión y Sistemas de Información que se imparte en el centro, consistente básicamente en los pobres resultados académicos alcanzados.

## 5.2. *Abordaje de la problemática*

Para resolver la problemática plantada, el profesor encargado de la signatura decidió formase utilizando para ello un programa institucional denominado "Programa para la Formación del profesorado en Metodologías Activas ERAGIN". Este programa está impartido por el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE) de la UPV/EHU, es de 16 créditos ECTS de duración y con implantación obligatoria de la metodología activa escogida en el aula, resultando por tanto un programa exigente. Las metodologías activas sobre las que se ofrecía formación eran:

- Aprendizaje Basado en Proyectos
- Aprendizaje Basado en Problemas
- Método del Caso

En cualquier caso, sea cual fuere la metodología activa escogida, el programa formativo se dividía en cuatro fases bien establecidas:

1. Formación inicial: En esta fase se realiza una iniciación a las metodologías activas en global.
2. Diseño de la asignatura: En esta fase se realiza el diseño de la asignatura integrando la metodología activa.
3. Implementación: Consiste en la implementación de la propuesta en el aula y validación externa de la propuesta metodológica.
4. Propuesta definitiva: Se realiza la preparación de la propuesta definitiva. Hay una verificación y validación

previa del tutor del programa de formación y de otro evaluador experto.

Dentro del programa se escogió como opción el Aprendizaje Basado en Problemas, de modo que se diseñó inicialmente un problema estructurante global y tres subproblemas en secuencia que subdividían dicho problema estructurante. Cada uno de los tres subproblemas tenía una estructura similar, favoreciendo inicialmente la reflexión personal y grupal (ya que se formaban grupos de trabajo en el aula) para detectar necesidades de aprendizaje. Una vez detectadas se ponían en común en el aula para detectar posibles lagunas, y a continuación cada grupo trabajaba de modo autónomo, para finalmente realizar una puesta en común en el aula. De este modo, además de trabajar competencias técnicas específicas se trabajaban competencias transversales como el trabajo en grupo, el aprendizaje autónomo y la capacidad de comunicación oral mediante exposiciones.

### 5.3. *Resultados obtenidos*

En esta experiencia, dado que su implantación en la asignatura objetivo acaba de terminar, aun se está en proceso de análisis de los resultados obtenidos en todas sus dimensiones.

No obstante, existe una primera percepción objetiva de que los resultados académicos han sido mejores que en otras promociones. El Servicio de Asesoramiento Educativo aun no ha entregado a los docentes el resultado de las encuestas institucionales acerca del proceso llevado a cabo en la asignatura, pero adelantándose a este hecho, el equipo docente había realizado otras encuestas más orientadas al proceso real que se había seguido, y la principal conclusión es que más del 90% del alumnado prefiere la metodología activa seguida (Aprendizaje Basado en Problemas) frente a la clásica basada en clases magistrales expositivas.

## 6. Conclusiones

En el presente trabajo se han relatado tres experiencias de innovación docente llevadas a cabo por los autores en la Escuela Universitaria de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU), aparte de otras que se han llevado a cabo por otro profesorado en el citado centro. Estas experiencias han supuesto 10 años de

evolución en las técnicas y metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la primera experiencia se ha podido constatar que en su inicio, hace 10 años, las experiencias eran muy tímidas y realizadas por iniciativa personal del profesorado. A continuación, se pasó a fomentarlas mediante convocatorias expresas dando cobertura institucional a un mayor número de profesores, para pasar finalmente a diseñar e implantar programas de formación extensos en el tiempo para fomentarlas de modo institucional entre todo el profesorado, y vinculándolas incluso a su implantación obligatoria en el aula. Tal y como se ha podido ver en las subsecciones de resultados de todas las experiencias, los resultados han sido positivos, habida cuenta que se han llevado a cabo en asignaturas con problemas específicos y no fácilmente resolubles.

## 7. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis**


- BONWELL, Charles y EISON, James (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Jossey-Bass. Washington, D.C.
- FELDER, Richard y BRENT, Rebecca (1994). Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs. ERIC Document Reproduction Service.
- FELDER, Richard y BRENT, Rebecca (2001). Effective Strategies for Cooperative Learning. J. Cooperation & Collaboration in College Teaching, 10(2), 69-75.
- FELDER, Richard y BRENT, Rebecca (2009). Active Learning: An Introduction. ASQ Higher Education Brief, 2(4), 1-5.
- LOPEZ-GUEDE, Jose Manuel, GRAÑA, Manuel, LARRAÑAGA, Jesus Maria y OTERINO, Fernando (2013). Educational Innovation Project in the Field of Industrial Informatics. 4th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, Barcelona, 27-29 October. (en prensa).
- LOPEZ-GUEDE, Jose Manuel, GRAÑA, Manuel, OTERINO, Fernando y LARRAÑAGA, Jesus Maria (2013). Retrospective Vision of a Long Term Innovative Experience. 4th World Conference on Learning, Teaching and

Educational Leadership, Barcelona, 27-29 October. (en prensa).

- LOPEZ-GUEDE, Jose Manuel, ZULUETA, Ekaitz y CALVO, Isidro (2008): Implantación de un Modelo de Codiseño de un Curso, en Proceedings of International Conference on Educative Innovation for High Education, 22th – 24th October 2008, Móstoles. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- LOPEZ-GUEDE, J.M., FERNANDEZ-GAUNA, B., GRAÑA, M. Y OTERINO, F. (2013). On the Influence of the Prediction Horizon in Dynamic Matrix Control. International Journal of Control Science and Engineering, 3(1), 22-30. DOI: 10.5923/j.control.20130301.03 Disponible en: http://article.sapub.org/pdf/10.5923.j.control.20130301.03.pdf Consultado el 4 de abril de 2014.
- LOPEZ-GUEDE, J.M., FERNANDEZ-GAUNA, B., GRAÑA, M., OTERINO, F. Y LARRAÑAGA, J.M. (2012). Effect of the Lambda parameter in Dynamic Matrix Controllers Performance. Journal of Computer and Information Technology, 2(2), 81-88. Disponible en: http://www.academypublish.org/papers/fullpdf/4v2n2.pdf Consultado el 4 de abril de 2014.

# VII

# CREATIVIDAD EN PROYECTOS DE EMPRENDIMIENTO E INNOVACIÓN EN EL GRADO EN GESTIÓN DE NEGOCIOS

**María Jesús Luengo-Valderrey** (U. del País Vasco -España-)

## 1. Introducción

El cambio de paradigma universitario, deviene en que el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, impulsándose su participación activa y responsable en su vida universitaria (Declaración de Bolonia, 1999). A su vez los estudios de grado que realice deben fomentar tanto su desarrollo personal como su formación integral, como miembros responsables de la sociedad capacitados para dar respuesta a los problemas económicos, políticos y sociales en una sociedad cambiante y compleja (Michavila, 2009). Todo esto se refleja en las competencias transversales definidas en los grados que se trabajan a lo largo de las materias y cursos. Esto supone que los docentes hemos de modificar nuestros patrones de enseñanza y dotarnos de metodologías activas (Mudler, 2007) basadas en el aprendizaje cooperativo, que facilitan que el alumnado sea, efectivamente, el protagonista de su proceso de aprendizaje.

En respuesta a esta nueva demanda nos encontramos con nuevas metodologías docentes en las que nos hemos de formar y experimentar. Siguiendo esta línea se plantea este trabajo cuyo objetivo es expresar y compartir la experiencia de la aplicación de una de estas metodologías: el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) en la asignatura Emprendizaje e Innovación Empresarial.

Se presenta, en consecuencia, un trabajo de índole experimental (Hernández, Fernández y Baptista 1991), puesto que buscamos un cambio de metodología y su incidencia en la percepción del alumnado y de la docente. Para ello nos valemos tanto de metodologías cualitativas participativas, en las que la docente forma parte del colectivo objeto de estudio; como de metodologías cuantitativas (Galán, 2006), en las que, en diversos momentos del cuatrimestre, se pregunta al alumnado sobre su nivel de motivación, implicación y satisfacción con la metodología seguida hasta el momento. Concluido el cuatrimestre, se realiza un estudio comparativo de resultados obtenidos frente a los de cursos anteriores y se plantea la cuestión de si tanto el alumnado como la docente prefieren la docencia basada en ABP a la docencia clásica basada en la magistralidad.

Estos resultados dan lugar a las conclusiones, limitaciones y futuras acciones de mejora en la implantación de esta metodología en la asignatura del Grado en Gestión de Negocios "Emprendizaje e Innovación Empresarial".

## 2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La actual Sociedad del Conocimiento exige a los trabajadores del conocimiento estar inmersos en procesos de formación continua basados en el autoaprendizaje. Para ello, se hace imprescindible incluir en las diferentes etapas de la formación de las personas y, sobre todo, en sus estudios universitarios, competencias transversales que les permitan adquirir las habilidades necesarias para su inserción laboral y el aprendizaje a lo largo de la vida basado en el autoaprendizaje; en definitiva, deben estar capacitados para aprender a aprender (CIDEC, 2002).

En este nuevo entorno no tiene cabida una enseñanza basada exclusivamente en la magistralidad y el aprendizaje memorístico, han de introducirse y tomar protagonismo metodologías que resulten retadoras y complejas al alumnado, con un enfoque interdisciplinar y cooperativo, en las que el/la alumno/a sea y se vea como protagonista principal de su proceso de aprendizaje (Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994). Solo así se pueden desarrollar las capacidades genéricas tan demandadas en la sociedad actual como el trabajo en equipo, una

comunicación eficaz y eficiente y, sobre todo, crear en las personas el deseo de conocer y de seguir haciéndolo a lo largo de la vida. Esto se debe a que mediante la implicación activa y la utilización consciente, en el proceso de aprendizaje, de conocimientos adquiridos anteriormente o en otras disciplinas, las y los alumnas/os van construyendo, conscientemente, su conocimiento y a su vez se van proponiendo nuevos retos de aprendizaje (Karlin & Vianni, 2001). Una de estas metodologías que incorpora elementos motivadores y retadores para el alumnado es el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) mediante la que son su parte central tanto en la elección del proyecto como en su consecución (Challenge, 2000 Multimedia Project, 1999; Katz, 1994).

Antes de implantar y proponer el proyecto, los docentes debemos identificar las competencias tanto específicas como genéricas que el/la estudiante ha de adquirir. Para ello formulará de forma clara los objetivos a alcanzar y de qué caminos e instrumentos de evaluación se va a valer para comprobar el nivel de adquisición de competencias y consecución de objetivos. En este sentido, Herman, Aschbacher y, Winters (1992) han identificado cinco cuestiones o elementos que se deben tener en cuenta cuando se plantean objetivos de aprendizaje:

- Competencias específicas (conocimientos específicos de la materia impartida) que deseamos adquiera el alumnado
- Habilidades afectivas y sociales quiero que desarrollen los estudiantes, incluidas en las competencias genéricas (Desarrollar habilidades para trabajar en grupo o en equipo…)
- Habilidades metacognitivas que han de desarrollar los estudiantes (Evaluar la efectividad de su trabajo y determinar métodos para mejorarlo…)
- Problemas que han de tener capacidad de resolver (capacidad de análisis y síntesis, capacidad de indagar…)
- Conceptos y principios que tienen que estar capacitados para aplicar (ética profesional, relaciones causa-efecto…)

Todo el colectivo implicado ha de tener muy claro cuáles son las competencias que se han de adquirir tanto de conocimientos como genéricas, por lo que se ha de tratar de ser lo más específico y exacto en su determinación, en el momento en que se plantea el proyecto.

El ABP supone que el/la alumno/a es la parte central de su propia formación. La magistralidad desaparece, presentándose un proyecto cuya pregunta motriz supone que han de desarrollar una respuesta mediante la aplicación de los conocimientos necesarios de la asignatura tratada. En cualquier caso, todo proyecto recogerá los siguientes elementos específicos (Dickinson et al., 1998; Katz & Chard, 1989; Martin & Baker, 2000; Thomas, 1998):

- Se centran en el/la estudiante que asume su dirección
- Su estructura y cronología está claramente definida
- El contenido ha de resultar significativo y observable por los/las estudiantes en su entorno
- Los problemas que se plantean pertenecen al mundo real
- La investigación se realizará por el alumnado
- El proyecto será sensible y apropiado a la cultura local
- Los objetivos del proyecto estarán alineados con los de la asignatura y al currículo a desarrollar por las/los estudiantes
- El resultado ha de ser tangible y susceptible de ser compartido con el resto de las/los compañeras/os y el/la docente
- Aparecerán conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales
- Ofrecerá oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos
- Incluirá oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del alumnado
- Se podrá someter a un proceso de evaluación continua auténtica (portafolio, diarios…)

Nos encontramos ante una estrategia educativa holística que motiva el aprendizaje al permitir al alumnado seleccionar temas que le interesan y les resultan importantes (Katz & Chard,

1989) y eleva su nivel de compromiso con el grupo y el centro, lo que posibilita la mejora de sus logros tanto a corto como a largo plazo (Brewster & Fager, 2000).

A su vez, esta metodología cumple con los requisitos fundamentales de la enseñanza universitaria en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, como por ejemplo:

- Mejorar la capacitación para su inserción laboral, mediante la adquisición (in)consciente de competencias genéricas como el trabajo en equipo, cooperación, planificación y gestión del tiempo… (Blank, 1997; Dickinsion et al, 1998)
- Incrementar la motivación e implicación con la materia y el centro en el aulmnado (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997)
- Llevar la realidad al aula, lo que provoca el estímulo del alumnado al encontrar el motivo y la utilidad a lo aprendido (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- Aumentar el nivel de conocimientos adquiridos mediante la compartición de ideas entre el alumnado, lo que deviene en generación de nuevo conocimiento y da lugar a las primeras etapas de la espiral del conocimiento (Bryson, 1994; Reyes, 1998)
- Adquirir habilidades sociales, de comunicación y de resolución de problemas (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997)
- El alumnado establece conexiones entre distintas disciplinas
- Mejorar la autoestima del alumnado pues se les posibilita el uso de sus fortalezas de aprendizaje así como el reconocimiento y estrategias de mejora de sus debilidades (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Para ello y una vez tomada la decisión de introducir el ABP en el aula resulta conveniente seguir las siguientes pautas:

- Exposición de la situación o problema: Una o dos frases con las que se describa el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver

- Descripción y propósito del proyecto: Una explicación concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera atiende este la situación o el problema
- Estructura y estándares de calidad del proyecto a desarrollar
- Cronología e hitos del proyecto
- Equipos de trabajo, componentes de los mismos, normativa por la que se va a regir cada equipo y papel que cada uno de sus componentes va a desempeñar
- Evaluación del proceso de aprendizaje, del producto final tanto de cada estudiante como del equipo de trabajo como tal.

Como ejemplo de lo expuesto hasta ahora, a continuación exponemos la experiencia habida en el curso 2012/13 al implantar el ABP en la asignatura optativa "Emprendizaje e Innovación Empresarial" del Grado en Gestión de Negocios que se imparte en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao – UPV/EHU.

## 3. Aplicación del ABP en la asignatura Emprendizaje e Innovación Empresarial

La asignatura "Emprendizaje e Innovación Empresarial" se imparte en el cuarto curso del Grado en Gestión de Negocios dentro del Minor en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas, cuyo objetivo es formar gestores de pequeñas, medianas y micro empresas con conocimientos y experiencia suficiente en todas las áreas de administración de la empresa.

El objetivo de esta asignatura es que el alumnado desarrolle las capacidades que le permitan gestionar con autonomía su idea empresarial, al tiempo de conseguir competencias para afrontar de manera creativa y autónoma los retos y desafíos en su futuro personal y profesional. Para lo cual, se trabajará en la adquisición y desarrollo de las siguientes competencias:

- Conocer y saber resolver los requisitos asociados a la puesta en marcha de iniciativas empresariales, así como las fórmulas que existen para ello.

- Diseñar y analizar los indicadores del comportamiento innovador.
- Promover el emprendizaje y la innovación, basándose en la lógica y la intuición.
- Expresar con claridad y convicción los ideales, los valores y las ambiciones propias.

A la vez que se trata de transmitir y fomentar los valores esenciales que una persona emprendedora debe tener, como son:

- Saber identificar las oportunidades que ofrece el entorno
- Analizar y procesar la información de las distintas alternativas, para conocer el entorno socio-económico y empresarial en el que va a actuar.
- Aceptar y delegar responsabilidades
- Tomar decisiones.
- Fomentar la creatividad e iniciativa personal de los alumnos
- Facilitar mecanismos que ayuden al alumno a reflexionar sobre sí mismo y a conocerse mejor, identificando sus puntos fuertes y débiles.
- Planificar los trabajos individuales y grupales.
- Crear, gestionar y evaluar una empresa ficticia
- Experimentar situaciones de riesgo controlado.
- Fomentar la intervención del alumno como protagonista del propio aprendizaje, con un papel activo.
- Impulsar la autonomía personal, la confianza en sí mismos y la madurez, aceptando las propias limitaciones.
- Desarrollar actividades de iniciativa empresarial

De tal forma que al finalizar el cuatrimestre el alumnado estará capacitado para identificar y explicar requisitos legales, administrativos y personales relacionados con el emprendizaje empresarial; plantear soluciones que tengan en cuenta indicadores de innovación tanto en la puesta en marcha de nuevos negocios como en la transformación de existentes; diseñar planes de negocio; enunciar y explicar modelos de gestión y trabajo, y enunciar y explicar iniciativas, modelos y proyectos de negocio.

Todo esto no requiere de unos conocimientos previos específicos, pero si de una visión general y clara de los conocimientos trabajados en asignaturas de cursos inferiores de grado que son necesarios para llevar a cabo el plan de negocio, como por ejemplo:

- Teoría económica: para realizar el estudio de la oferta y la demanda
- Marketing: para realizar el estudio de mercado, segmento a qué dirigirse, etc.
- Contabilidad: para realizar los balances y cuentas de pérdidas y ganancias previsionales; estudios de costes; etc.
- Finanzas: para realizar previsiones y decisiones de inversión y obtención de recursos financieros
- Otras cuyo contenido tiene que ver con la definición y realización de un buen plan de negocio

A la vista de las características de la asignatura, entendemos que resulta idónea para implantar la metodología ABP en el 100% de la misma, mediante la siguiente pregunta motriz: *"En el entorno de crisis actual ¿qué idea de negocio podría ser viable y exitosa?"*

A partir de ahí se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al proyecto. En el recorrido que viven los estudiantes, desde el planteamiento hasta su solución, trabajan de manera cooperativa, en pequeños grupos (usando técnicas específicas de Aprendizaje Cooperativo), compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades y competencias genéricas que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción, por lo que nos parecía la metodología idónea para esta asignatura, puesto que su objetivo es que el alumnado desarrolle las capacidades que le permitan gestionar con autonomía su idea empresarial, al tiempo de conseguir competencias para afrontar de manera creativa y autónoma los retos y desafíos en su futuro personal y profesional.

El proyecto se divide en cuatro fases diferenciadas que se aprecian como las necesarias para adquirir conocimientos y

habilidades previas de emprendizaje y desarrollo de la creatividad hasta llegar al desarrollo de un plan de negocio que incluya modelos avanzados de gestión e indicadores de innovación. Las fases planteadas son:

1º. Aprender a emprender: en la que se identifican las características personales y profesionales del/a emprendedor/a, técnicas para promoverlas así como técnicas de creatividad.
2º. El Plan de Negocio: para tener un conocimiento suficiente de las partes que debe incluir, en todo caso, un plan de negocio e ir refrescando conocimientos de cursos anteriores que hemos de aplicar.
3º. Gestión avanzada e innovadora: en la que se analizan a fondo modelos de gestión avanzada que facilitan la competitividad de las organizaciones, así como la innovación, recurso imprescindible hoy en día, y sus indicadores
4º. Integración y desarrollo: mediante el planteamiento de una idea empresarial innovadora y creativa que responda a la pregunta motriz y en cuyo desarrollo, a través del plan de negocio, se irán reflejando los conocimientos adquiridos en emprendimiento, gestión e innovación, así como las habilidades de trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de conflictos y comunicación eficaz y eficiente desarrolladas e interiorizadas a lo largo del cuatrimestre.

Para ello, a lo largo del cuatrimestre se llevan a cabo tareas tanto individuales como en equipo, encaminadas a la adquisición de las competencias de la asignatura "Emprendizaje e Innovación Empresarial" y a integrar los cinco ingredientes del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva; exigibilidad individual; interacción cara a cara; habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, y reflexión del grupo.

Las actividades principales serán:

- Puzzle (Navarro, Rodríguez & Barcia, 2006) para acceder e interiorizar a los nuevos conocimientos (identificación de ideas de negocio, fases de un plan de negocio y aplicación de instrumentos de apoyo a la

innovación). Así, las personas que hayan desarrollado el mismo apartado del tema se sentarán juntos (reunión de expertos) y debatirán los aspectos más importantes del mismo antes de emitir un informe sobre lo tratado, problemas surgidos, dudas aparecidas y conclusiones

- Trabajo en equipos de tres personas para desarrollar el proyecto. Para ello empleamos diversas dinámicas de grupo, como por ejemplo:
  - World Café, para conseguir numerosas ideas, opiniones, en poco tiempo (Benson, 1996; Rué, 2008)
  - Tormenta de ideas para fomentar creatividad y confianza
- Trabajo individual encaminado a potenciar la capacidad de análisis, síntesis y creatividad, mediante:
  - DAFO
  - Mapas Mentales, para potenciar creatividad, planificar, gestionar… (Buzan, 2002)
  - Lectura crítica
- Autoevaluación y peer-reviewing, aleatoria, para evaluar y potenciar la ética, profesionalidad y espíritu crítico
- Presentación oral en el aula con autoevaluación, evaluación por parte del resto de los compañeros y de la docente
- Presentación escrita, para lo que los equipos de trabajo llevan una carpeta del proyecto, en la que se incluyen tanto los trabajos individuales como los del equipo.

Todo este conjunto de actividades en las que ha participado de forma proactiva todo el alumnado sujeto a evaluación continua, nos han ofrecido los siguientes resultados.

## 4. Resultados de su aplicación

Con los datos obtenidos de cada actividad de evaluación se ha procedido a realizar dos cosas:

- Por un lado un informe personalizado para cada alumna y alumno, en el que puede apreciar la evolución de sus resultados de aprendizaje, concretados en la medida de

adquisición de las competencias que se están valorando y el instrumento utilizado para hacerla. Este informe se ha entregado en sobre cerrado a cada una y uno de las alumnas y alumnos la semana inmediatamente posterior a la realización de las pruebas de test y preguntas de conocimientos y revisión de carpetas

- Por otro, los datos se han ido incorporando a una hoja de cálculo en la que se ha llevado el seguimiento tanto de los resultados generales como de los resultados particulares en la adquisición de cada competencia, puesto que cada actividad evaluada tiene claramente delimitada que competencia está evaluando y cuál es su peso en la misma.

En cuanto a los resultados por competencias del conjunto del alumnado, su análisis y evolución nos indican que se encuentran mucho más cómodos y rinden mucho más en actividades que se basan más en el estudio, análisis, síntesis, redacción y exposición que cuando se les pide elaborar materiales como pósters, presentaciones, gráficos… en los que entra en juego la creatividad y la capacidad de expresar mediante imágenes y pocas palabras el mensaje solicitado.

Los resultados de aprendizaje han quedado reflejados en la adquisición de competencias explicitadas en las distintas áreas evaluadas, ya que los resultados de aprendizaje fijados son la adquisición de las competencias que se marca la asignatura. Su revisión permite decir que se cumplen las expectativas, ya que: se ha conseguido una fuerte involucración del alumnado (apenas ha habido faltas de asistencia ni trabajos no entregados); una evolución positiva del alumnado, y adquisición de conocimientos y otras habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de la profesión.

Por otro lado, también el alumnado ha valorado positivamente la metodología aplicada a la vista de los resultados de la encuesta de valoración de la asignatura y metodología. En ella las respuestas de las preguntas abiertas redogen dos opiniones: que la metodología les ha resultado atractiva para aprender a trabajar en equipo y adquirir los conocimientos de una forma más autónoma y dinámica, y que habrían deseado que

todas las lecturas que formaban parte del material de adquisición de conocimientos fueran en euskera.

La percepción general ha sido positiva (no ha habido opiniones negativas), como lo demuestra el hecho de que todos, excepto una persona, declaren que hubieran preferido que el resto de las asignaturas también hubieran seguido esta metodología. Destacan a su vez la alta valoración a la orientación dada por la docente, desarrollo de capacidades de trabajo en equipo y de comunicación, mientras que las puntuaciones más bajas han sido las relativas capacidades profesionales y de resolución de problemas reales.

En lo que se refiere a la autoevaluación, el resultado es muy equilibrado, apenas hay diferencias entre sus valoraciones y las de la profesora, únicamente existe un caso de sobrevaloración por parte del alumno y dos casos de fuerte infravaloración por parte de los alumnos.

En consecuencia, el alumnado ha realizado una valoración realista y coherente de las distintas etapas y actividades que comprenden su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se ha podido redirigir el proyecto, de tal forma que alumnos que no podían asistir al aula han podido realizar la mayor parte de las tareas y superar la asignatura a lo largo del cuatrimestre, sin tener que preparar una prueba final en la que es mucho más complicado dilucidar el nivel de adquisición de competencias del alumnado.

## 5. Conclusiones

Comprobamos que la aplicación de técnicas como el puzzle, el world café, DAFO personal, mapas mentales… ha conseguido mantener la asistencia del alumnado, que se ha mostrado motivado y participativo y que ha valorado la metodología muy positivamente.

Aunque las actividades de puzzle han resultado algo repetitivas, su evaluación a través de los resúmenes redactados por el alumnado al finalizar la actividad han servido para discernir el nivel de conocimiento adquirido, el nivel de seriedad con que

cada persona se ha tomado su trabajo, los puntos que son necesarios aclarar, recalcar, profundizar…

Pese a la carga de trabajo que ha supuesto, el alumnado ha hecho una valoración muy positiva de la metodología utilizada y la mayor parte optarían por asignaturas que se impartiesen siguiendo esta metodología en el futuro.

Como conclusión, el alumnado ha demostrado ser consciente de la importancia de la adquisición de las competencias específicas y transversales de la asignatura y de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje participando activamente de él y haciendo una valoración realista, coherente y consecuente de la misma.

En cualquier caso, pese a todos los problemas y defectos que se han detectado, la metodología es acorde con el desarrollo de las competencias de la asignatura, y parece recomendable simplificarla, previa adaptación de los materiales utilizados.

Como mejoras a incorporar en el futuro próximo se propone:

1. Enfocar desde un principio la importancia de fijar una normativa de funcionamiento del equipo, sobre todo en lo referente a la resolución de conflictos y de que esto y todas las decisiones queden reflejadas en actas que se redactarán al finalizar las reuniones.
2. Presentar un guión básico de la carpeta del proyecto e incidir en la importancia de una buena organización de la misma para que cualquier persona pueda hacer un seguimiento del proyecto sin necesidad de que nadie del equipo se lo explique.
3. Simplificar alguna de las actividades (por ejemplo las relativas a EFQM) pues se trabaja sobre textos que en euskera son complicados de entender por su complejidad y densidad.
4. Localizar otra actividad que sustituya la magistralidad para combinarla con el puzzle pues resulta repetitivo utilizarlo siempre que hay que transmitir nuevo conocimiento

5. Trabajar más la búsqueda de información bibliográfica y las fuentes de internet.
6. Enfocar mejor la practicidad de las tareas que se realizan en la vida profesional, con casos reales, conferencias de profesionales y/o emprendedores, etc.
7. Ampliar las autoevaluaciones a la experiencia personal del trabajo en el equipo y en la asignatura en general.
8. Proporcionar a los equipos la presentación del resto de los equipos con anterioridad para que la puedan revisar y preparar las preguntas a realizar. De esta forma se recogen errores e ideas para mejorar y completar el informe final (Plan de Negocio) que se presentará sólo por escrito.
9. Para los alumnos que no puedan asistir a clase, plantear una dinámica colaborativa alternativa, que les permita trabajar, en la medida de sus posibilidades, las competencias de la asignatura, así como demostrarlas en el momento de la prueba de evaluación mediante evidencias previamente acordadas o establecidas.

## 6. Bibliografía.

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- BREWSTER, C., & FAGER, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- BUZAN, T. (2002) *Cómo crear mapas mentales.* Urano: Madrid.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1991) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill México.
- KARLIN, M., & VIANI, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District.
- KATZ, L.G., & CHARD, S.C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- THOMAS, J.W. (1998). *Project based learning overview.* Novato, CA: Buck Institute for Education.
- MICHAVILA, F., (2009). La Innovación educativa. Oportunidades y barreras, Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura, Extra 2009, 3-8. Madrid.

- MOURSUND, D., BIELEFELDT, T., & UNDERWOOD, S. (1997). *Foundations for the Road Ahead: Project-based learning and information technologies.* National Foundation for the Improvement of Education: Washington, DC.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- ANDERMAN, L.H., & MIDGLEY, C. (1998). Motivation and middle school students [ERIC digest]. Champaign, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.
- BENSON, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. En R. Pemberton, S. L. Edward, W. F. Or, & H. D. Pierson, *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (págs. 27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.
  BLANK, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.
- BOTTOMS, G., & WEBB, L.D. (1998). Connecting the curriculum to "real life." *Breaking Ranks: Making it happen. Reston,* VA: National Association of Secondary School Principals.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE PROBLEMAS DE ECONOMÍA, EMPLEO Y FORMACIÓN. (2002). Guía para la gestión de las competencias transversales en las organizaciones. 33. *Cuaderno de Trabajo.* : CIDEC: Donostia- San Sebastián.
- CHALLENGE 2000 MULTIMEDIA PROJECT. (1999). *Why do projectbased learning?* San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *The Bologna Declaration* of 19 June 1999.
- DICKINSON, K.P., SOUKAMNEUTH, S., YU, H.C., KIMBALL, M., D'AMICO, R., PERRY, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.

- GALÁN ZAZO, J.L. (2006). Metodología de la economía de la empresa: algunas nociones. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 12, nº 3.
- KATZ, L.G. (1994). The project approach [ERIC digest]. Urbana, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.
- LUMSDEN, L.S. (1994). Student motivation to learn. Eugene, OR: *ERIC Clearinghouse on Educational Management.*
- MARTIN, N., & BAKER, A. (2000). Linking work and learning toolkit. Portland, OR: worksystems, inc., & Portland, OR: *Northwest Regional Educational Laboratory.*
- MULDER, M., (2007). Competencia: La esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente, *Revista Europea de Formación profesional*, 40, 5-23.
- NAVARRO, R.; RODRÍGUEZ, M., y BARCIA, M. (2006). "El puzzle de Aronson: una técnica de aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento de los alumnos universitarios", en VV. AA.: *La innovación en la enseñanza superior (II): curso 2003-2004.*
- REYES, R. (1998). Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper. *Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X*.
- RUÉ, J. (2008). Aprender en autonomía en la Educación Superior. En U. F. Araújo, & G. Sastre, *Aprendizaje Basado en Problemas* (págs. 47-66). Barcelona: Gedisa.

# VII

# COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN UNIVERSIDAD: TÉCNICAS Y METODOLOGÍAS PARA SU ADQUISICIÓN

**Ana M. Martín Caraballo** (U. Pablo de Olavide de Sevilla -España-)
**Concepción Paralera Morales** (U. Pablo de Olavide de Sevilla -España-)
**Ángel F. Tenorio Villalón** (U. Pablo de Olavide de Sevilla -España-)

## 1. Introducción

En los estudios universitarios españoles, la entrada del Plan Bolonia ha hecho que la docencia se centre en la adquisición de competencias y no se limite al aprendizaje de contenidos: conceptuales y/o procedimentales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003); siendo una de las competencias a trabajar precisamente el trabajo autónomo y el aprendizaje para la vida. Este cambio de paradigma conllevó la modificación de las técnicas y metodologías que de manera tradicional y habitual se venían llevando a cabo con la mera repetición de problemas y la realización de exámenes (teóricos y/o prácticos) por el alumnado.

Por tales motivos, hemos tenido que cambiar nuestras técnicas y metodologías docentes y evaluativas en base a la necesidad de evaluar por competencias y no exclusivamente por adquisición de contenidos. En el presente capítulo mostraremos algunas de las metodologías y técnicas que hemos empleado en nuestra experiencia docente para impartir las Matemáticas de primer curso de diversas titulaciones universitarias.

Para tener en perspectiva estas nuevas propuestas deben tenerse como antecedentes todo el trabajo previo a la implantación de los grados en el curso 2009/2010 y que se vino

realizando desde el año 2005 hasta ese instante. En este sentido y en relación a las titulaciones de Ingeniería y de Administración y Dirección de Empresas queremos destacar los trabajos de Bermudo et al. (2006) y Melgar Hiraldo et al. (2008). Los primeros expusieron las que consideraban ideas básicas para planificar asignaturas de matemáticas en una titulación de ingeniería desde la perspectiva de una evaluación por competencias y trabajar las materias en base a esa filosofía. Por su parte, los segundos hicieron lo propio con las asignaturas relativas a la Matemática Empresarial. En estos primeros trabajos, la aportación del trabajo autónomo del alumnado (y, por tanto, la evaluación continuada de la evolución de sus competencias) era casi testimonial ya que debía asegurarse un 70% de la calificación mediante un examen final, lo que no permitía evaluar del todo las competencias del alumnado, centrándose más en los conocimientos conceptuales y procedimentales.

Si queremos evaluar la adquisición de competencias por parte de nuestro alumnado, es esencial que el docente deje de ser el agente del proceso de enseñanza/aprendizaje, pasando a una actividad más secundaria y pasiva: la de orientador, asesor y gestor de los conocimientos. Como indican Imbernon y Medina (2005), los alumnos y alumnas deben ser quienes sean el motor en la adquisición de conocimientos y competencias, volviéndose los protagonistas activos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Este planteamiento es el que se recogía en los "libros blancos" de las distintas titulaciones oficiales en relación a la implantación de los grados y de los que se desprendía que la filosofía debía ser la de que el alumnado "aprendiera a aprender" para así generar su propio conocimiento autónomamente en función de sus necesidades. En este sentido y para motivar la participación del alumnado y trabajar la adquisición y autoaprendizaje del alumnado, Tenorio y Oliver (2012) proponen que la evaluación se centre en su trabajo personal y autónomo y en el seguimiento de su trabajo a lo largo de todo el curso, buscando sistemas de evaluación más centrados en el uso de técnicas de portafolios que en la realización de controles o exámenes finales.

A lo largo del presente capítulo discutiremos algunas metodologías y técnicas que creemos que pueden ser empleadas para realizar actividades que permitan trabajar y evaluar la adquisición de competencias por parte del alumnado.

## 2. Evaluación de las Competencias Matemáticas

Se indicó anteriormente que el Plan Bolonia persigue el formar profesionales competentes y capaces de continuar su formación tras la finalización de sus estudios de grado. También hemos hecho referencia a que el alumnado es pieza clave en su formación cuando se pretenden trabajar y evaluar las competencias que se van adquiriendo a lo largo de su periodo universitario. Pero hasta el momento no hemos indicado qué entendemos por "competencia".

Aunque esta noción ha adquirido gran relevancia en el ámbito educativo, su origen pertenece al mundo empresarial y, más concretamente, la introduce McClelland (1973) cuando expuso sus conclusiones acerca de la escasa eficiencia que presentaban los test de inteligencia para determinar el éxito ocupacional. Esto le hizo buscar una opción alternativa para medir ese éxito y que consistía en la capacidad de una persona para llevar a cabo con éxito su actividad profesional.

La traducción del concepto de "competencia" al ámbito de la educación tiene múltiples variantes dependiendo de los distintos autores. Nosotros seguiremos el planteamiento de Roé (2002) y Mateo (2007), quienes entienden como competencia cualquier habilidad para seleccionar, combinar y usar recursos y conocimientos varios para resolver problemas o situaciones en contexto. En base al tipo de habilidades desarrolladas, podemos hablar de competencia matemática, lingüística o digital, entre otras.

En el presente trabajo estamos interesados en la evaluación de las competencias matemáticas que se debe llevar a cabo con las asignaturas de formación básica sobre matemáticas en los títulos de grado. Según la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAVE, 2013, p.17), por competencia matemática debe entenderse la capacidad del individuo para resolver situaciones prácticas cotidianas [a lo que añadimos también las situaciones profesionales], utilizando para este fin los conceptos y procedimientos matemáticos. Este mismo organismo disecciona la competencia matemática en tres dimensiones:

1) Organización, comprensión e interpretación de la información (SM1).
2) Expresión matemática (SM2).

3) Planteamiento y resolución de problemas (SM3).

Estas dimensiones son las que trabajamos en nuestras asignaturas de primer curso de grado a la hora de trabajar con los contenidos matemáticos, graduando la profundidad y exigencia según el tipo de grado considerado. Concretamente, las competencias que consideramos en nuestras asignaturas (relativas a los tópicos de álgebra lineal y de cálculo diferencial e integral) se pueden enunciar como:

1) Planteamiento y resolución de problemas aplicados (en la medida de lo posible) a situaciones reales (SM3).
2) Introducción al vocabulario matemático (SM2).
3) Desarrollo del razonamiento lógico y pensamiento crítico (SM1, SM2 y SM3).
4) Conveniencia de la utilización de los recursos a su alcance para solucionar los problemas reales (SM3)
5) Desarrollar la capacidad en la toma de decisiones en la resolución de problemas (SM1 y SM3).
6) Análisis y creatividad para aplicar las técnicas a la realidad (SM1, SM2 y SM3).

Aparte de las competencias estrictamente matemáticas, en pleno siglo XXI, parte del conocimiento matemático también requiere de un correcto uso de las herramientas informáticas que permiten el tratamiento de datos y la resolución de los cálculos necesarios para la correcta resolución de problemas. Esto es más apremiante en el caso de las Ingenierías y, especialmente, de la Ingeniería Informática, donde el tratamiento computacional de los problemas matemáticos es esencial bien para la implementación de herramientas bien para la simulación de experimentos que requieran de modelos matemáticos avanzados. Sobre el uso de las competencias digitales para evaluar las competencias matemáticas, el lector puede consultar a Tenorio y Martín (2012).

A la hora de evaluar las competencias matemáticas en nuestro alumnado seguimos el planteamiento de Le Boterf (2000) y Morin (2001) por lo que debemos centrarnos en la capacidad del alumnado para manejar, cambiar y combinar conocimientos a la hora de enfrentar la resolución de un problema (bien de contexto bien de tipo académico). Por tanto, debemos utilizar técnicas y metodologías que no se limiten a una calificación obtenida por una simple memorización, sino que esté basada en la aplicación coherente y reflexiva de los conocimientos y

procedimientos trabajados en la asignatura (Barberá, 1999; McDonald et al., 2000). Esto conlleva a evaluar la evolución y progreso de nuestro alumnado durante el semestre y no limitarnos a la mera cuantificación de conocimientos.

## 3. Metodologías para la adquisición de competencias

En la presente sección, procederemos a plantear algunas de las propuestas metodológicas que hemos empleado en nuestras asignaturas para trabajar con nuestro alumnado la adquisición de competencias y que nos han permitido evaluar dicha adquisición a lo largo del curso. Las metodologías que aquí expondremos se han utilizado en algunos casos para trabajar competencias de manera puntual en momentos del semestre e incluso para montar sistemas de evaluación basado por completo en el trabajo por competencias y en el que la evaluación cualitativa de la adquisición por competencias se realizaba durante el propio curso y no con un examen final. Por motivos de extensión, solo mostraremos algunas de las técnicas y herramientas metodológicas sin entrar en la explicación de cómo se pueden utilizar para montar un sistema de evaluación basado en el aprendizaje por competencias. Para esto último el lector interesado puede consultar Oliver y Tenorio (2012) o Tenorio y Oliver (2013).

### 3.1. *Uso de herramientas y recursos docentes innovadores*

En la práctica docente, deben potenciarse modelos que creen oportunidades para que los alumnos se enfrenten a situaciones que entren en conflicto con sus experiencias previas, sugieran actividades para ayudar a que reestructuren su conocimiento, propongan actividades de resolución de casos reales y fomenten actividades que requieran interacción.

A la hora de usar herramientas y recursos docentes innovadores debemos tener en cuenta que la innovación puede no deberse al recurso en sí mismo sino al uso que se hace éste. En este sentido, una primera herramienta que cabe destacar a la hora de innovar en la docencia de las matemáticas son los paquetes de cálculo simbólico que pueden permitirnos trabajar ciertas

competencias conceptuales sin tener que estar evaluando competencias puramente aritméticas o de cálculo.

En este sentido, el uso de este tipo de paquetes (como pueden ser Mathematica, Maple o MatLab) para trabajar computacionalmente la resolución de problemas matemáticos en relación a contenidos de álgebra o de cálculo se vuelve esencial en las matemáticas actuales ya que una parte importante del tratamiento de estos problemas hoy día no se hacen puramente a mano, sino que requieren del manejo de los paquetes pertinentes. En este sentido, Tenorio (2010), Oliver y Tenorio (2012) o Tenorio et al. (2010) plantearon la posibilidad de trabajar la adquisición de competencias matemáticas (y su posible evaluación) mediante el uso de la resolución de problemas con Mathematica. Concretamente, se centraban en el planteamiento de problemas que debían resolverse mediante el tratamiento computacional del mismo, pero con la justificación teórica que sustentaba los pasos seguidos y realizados en los procesos de resolución. Eso conllevaba que, para poder realizar una serie de cálculos con el software, estos debían ser justificados y argumentada su razón de ser, para posteriormente interpretar correctamente los datos de salida obtenidos con el software y emplearlos razonadamente en los siguientes pasos de resolución. De hecho, en ocasiones, se buscaba que las salidas devueltas por el ordenador requiriesen de una manipulación previa del problema por el usuario a otro equivalente que sí pudiese tratarse con el software y las salidas obtenidas. Estas manipulaciones que tenía que emplear el estudiante resultaban equivalentes a una correcta comprensión del procedimiento matemático y la adquisición de la competencia práctica para trabajar estos problemas.

Pero los paquetes de cálculo simbólico no son las únicas herramientas informáticas que podemos utilizar para el trabajo por competencias de nuestro alumnado. En ese sentido, hay conceptos y procedimientos cuya comprensión pueden ser trabajados por medio de paquetes de Geometría Dinámica que permiten la manipulación de dichos conceptos y procedimientos facilitando la comprensión y adquisición de competencias por parte del alumnado. En este sentido, a la hora de aplicar diversos métodos de resolución numérica de ecuaciones no lineales, hemos usado el software GeoGebra para introducir y manipular con nuestro alumnado tales métodos y poder simular distintas situaciones en función de los datos de partida (función asociada a la ecuación e iterados iniciales del problema). Este planteamiento

para explicar tales métodos numéricos apareció en Martín y Tenorio (2011). Con este mismo software se han tratados temas relativos a la aplicación del cálculo integral en el campo de la economía con resultados muy buenos ya que los alumnos pueden aprender conceptos económicos que requieren del uso de complejos conceptos matemáticos de una forma intuitiva y manipulativa (Caro et al., 2010).

El uso del software Geogebra es un excelente medio para experimentar, explorar, descubrir, ver, manipular, con este software se puede llevar a cabo una metodología activa de enseñanza-aprendizaje que seguro va a contribuir a generar un aprendizaje significativo y constructivista.

Otra de las herramientas utilizadas han sido las Web dinámicas (Web 2.0), éstas han llevado a un cambio de paradigma sobre la concepción de Internet y sus funcionalidades, éste deja su marcada unidireccionalidad y se orienta más a facilitar la máxima interacción entre los usuarios y el desarrollo de redes sociales (tecnologías sociales) donde puedan expresarse y opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento (conocimiento social), compartir contenidos, etc. Así, en nuestras asignaturas se ha hecho uso de algunos de los recursos que nos ofrece la Web 2.0, como son los blogs y las wikis, libros virtuales compartidos, ofimática on-line y pizarras digitales colaborativas on-line entre otros. Los recursos mencionados suponen una alternativa a la jerarquización y unidirecionalidad tradicional de los entornos formativos, por lo que aparecen nuevos roles para profesores y alumnos orientados al trabajo autónomo y colaborativo. Estos canales de comunicación facilitan un aprendizaje más autónomo y permiten una mayor participación en las actividades grupales, que suele aumentar el interés y la motivación de los estudiantes.

### 3.2. *Tareas y actividades*

En este apartado, nos gustaría exponer cómo se lleva a cabo en la práctica nuestra docencia y cómo hacemos uso de diferentes recursos en nuestra actividad docente. En general, la docencia de las asignaturas que impartimos es fundamentalmente presencial, aunque se cuenta con el apoyo de una plataforma virtual de enseñanza para facilitar, entre otros aspectos, la comunicación con el alumnado, la realización de tareas y evaluaciones on-line. Para la mayoría de nuestras asignaturas la enseñanza presencial

consta de un 50% de clases de enseñanzas básicas o teóricas (EB en adelante) y un 50% de clases de enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD en adelante) a lo largo del semestre. Las clases de EB se desarrollan en una única sesión semanal de hora y media de duración donde se introducen los principales aspectos teóricos de cada tema así como la aplicación de las técnicas desarrolladas a nivel teórico a la resolución de problemas en la pizarra.

Las clases de EPD se desarrollan en sesiones semanales de hora y media o dos horas de duración y son fundamentalmente prácticas, ya que se dedican a la resolución de problemas por parte del alumno. Varias de estas sesiones se realizan en aulas de informática (en las asignaturas del grado en ingeniaría todas las sesiones de EPD se realizan en dichas aulas) y en ellas el alumnado resuelven los problemas planteados con la ayuda del paquete de cálculo simbólico Mathematica.

Además de estos módulos de enseñanza, el alumnado puede optar por asistir a tutorías personalizadas para que el profesorado pueda tutorizar su evolución en las asignaturas y le oriente en su trabajo en las mismas, trabajando conjuntamente para solventar las dudas específicas y problemáticas que le van surgiendo al alumnado al trabajar los contenidos y problemas que son propuestos para refuerzo y ampliación de lo tratado en clase. La tutorización no es necesariamente de tipo presencial, sino que se hace uso de la plataforma virtual de enseñanza (campus virtual) para realizar la tutorización y seguimiento del alumnado en línea mediante el uso del correo electrónico y de las múltiples herramientas de comunicación que están disponibles en la plataforma virtual (e.g. el chat, la pizarra virtual y el blog). Las sesiones de tutorización en línea que se realicen utilizando el chat y/o la pizarra virtual se fijarán previamente entre docente y estudiante mediante correo-e. Sobre el uso de la tutoría y de los recursos disponibles en las plataformas virtuales de enseñanza pueden consultarse a Hernández et al. (2008) y Tenorio y Oliver (2013).

Todas las actividades realizadas a lo largo de todo el semestre se tienen en cuenta para realizar la evaluación del alumnado. Cada una de ellas tendrá asignado un porcentaje distinto en la calificación global de la asignatura en base a la complejidad de cada actividad, así como al esfuerzo y dedicación necesarios por parte del alumnado. Un ejemplo práctico de distribución de la calificación global en un sistema de evaluación

mediante distintos tipos de actividades a lo largo del semestre puede verse en Tenorio y Oliver (2012).

Entre las actividades que se realizan, algunas son pruebas específicas que se realizan en lo que se denomina seguimiento o control continuo de la asignatura y que consiste en evaluar las competencias específicas y transversales de la misma; mientras que otras pueden englobarse en las denominadas tareas o actividades voluntarias. Todo ello, sin considerar además el posible examen final del semestre.

El seguimiento o control continuo se lleva a cabo por medio de una serie de pruebas cortas que permiten evaluar los distintos tipos de competencias y conocimientos tratados en la asignatura. En la Figura 1 mostramos un ejemplo de las actividades comprendidas en el control continuo de una de nuestras asignaturas.

En el ejemplo indicado de control continuo, para evaluar los contenidos teóricos correspondientes a las EB, se realizan al término de cada tema una de las siguientes pruebas que pueden ser bien exámenes virtuales a través de la plataforma virtual de aprendizaje o bien exámenes tipo test realizados en el aula.

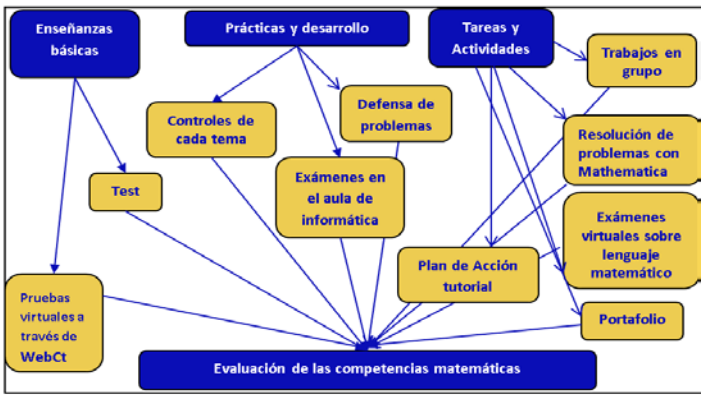



*Figura 1. Ejemplo de tareas y actividades de evaluación para un control de seguimiento. Fuente: Elaboración propia*

Para evaluar los contenidos prácticos se realizan también varios tipos de pruebas, algunas en el aula habitual de clase y otras en las aulas de informática, evaluándose también las competencias digitales por medio del manejo del software empleado en la asignatura:

- Resolución de uno o varios problemas al finalizar el tema y en la misma sesión de EPD.
- Defensa de problemas propuestos en la pizarra o bien utilizando diferentes paquetes de cálculo simbólico, software de geometría dinámica o calculadora gráfica.
- Resolución de problemas en aula de informática con la ayuda del paquete de cálculo simbólico Mathematica.

Con respecto a las tareas utilizadas para evaluar al alumnado, se elabora un conjunto de actividades ajustadas a los objetivos, competencias y contenidos propuestos en la asignatura. Una buena tarea debe cumplir las siguientes cualidades:

- ser relevante a los intereses del alumnado;
- tener cierto significado en la experiencia práctica del alumnado;
- fomentar el pensamiento crítico;
- ajustarse a la duración y los créditos de la asignatura;
- fomentar el trabajo individual y/o grupal.

Las tareas nos permiten recoger evidencias para evaluar las competencias, destrezas, habilidades, capacidades, procedimientos y actitudes que el alumnado va adquiriendo a lo largo del proceso de aprendizaje. Las tareas se distinguen entre aquellas trabajadas individualmente y las realizadas en grupo.

Tareas individuales:

- Plan de Acción Tutorial (PAT). En concreto se plantea una acción tutorial orientada a la mejora de la lectura y comprensión del lenguaje matemático (véase Martín et al., 2008b). Esta tarea busca motivar al alumnado y fomentar su interés por las matemáticas. Para ello se relacionan las matemáticas con diferentes aspectos del mundo real, realizándose varias sesiones sobre libros, cine, pintura, pasatiempos y comics en relación con las matemáticas y, al finalizar cada sesión, se realiza un debate y posterior evaluación tanto de la actividad como de los temas tratados.
- Exámenes virtuales para evaluar el nivel de conocimiento y competencia del alumnado en relación al lenguaje matemático. El desarrollo de las Matemáticas a lo largo de su historia, ha propiciado la creación de un “lenguaje matemático” que tiene como

objetivo "ser práctico" y no "ser estético". Este lenguaje surge por la necesidad de comunicar hechos, desarrollos y descubrimientos de manera concisa y formal evitando todo tipo de ambigüedad. El razonamiento matemático se basa en reglas lógicas claras; el razonamiento no matemático se basa en principios; y, por último, el lenguaje usado en la comunicación de nuestra vida diaria tiene un espacio casi ilimitado para la creatividad (con el consiguiente margen para el error y la ambigüedad). En Matemáticas, un argumento se considera correcto y convincente cuando se basa en enunciados verdaderos y relaciones válidas entre tales enunciados. La lógica formal se interesa por la validez de las relaciones entre enunciados, no preocupándose en si tales enunciados son verdaderos. Sin embargo, en Matemáticas, el análisis de la veracidad de los enunciados es tan importante como la validez de las relaciones entre estos (Martín et al., 2008b).

- Portafolio de trabajo.
- Resolución de problemas de optimización con diferentes paquetes de cálculo simbólico y software geometría dinámica.

Tareas grupales:

- Identificación de diferentes funciones utilizadas en la titulación cursada por el alumnado. Uno de los principales objetivos de esta actividad consiste en mostrar algunas aplicaciones prácticas reales de las Matemáticas en su ámbito de trabajo. Se busca que el alumnado estudie una función y con dicho estudio conozca determinados aspectos de la variable representada por los datos de estudio. La propia estructura del trabajo y el modo de organizarlo, por grupos y en sesiones prefijadas entre profesorado y alumnado, fomenta competencias como la del trabajo cooperativo grupal y la búsqueda, procesamiento e interpretación de datos (véase Fedriani et al., 2007)
- Una aplicación estadística en el aula, mediante el uso de Webquests y WebQuestions. En esta actividad se le pide al alumnado estudiar las principales fuentes

> estadísticas existentes a nivel regional, nacional y europeo. Para ello se divide al alumnado en pequeños grupos de trabajo, eligiendo cada uno los datos a analizar. La actividad se desarrolla en base a un ejemplo detallado y puesto a disposición del alumnado en una Webquest que parte de la información recogida en una encuesta, analizando los datos de la misma en una serie de pasos que sirven de ayuda a cada grupo para procesar e interpretar los datos que tiene asignados (véase Martín et al., 2008a). La evaluación de esta actividad se realiza con una WebQuestion.

Al realizar actividades de Matemáticas para evaluar tanto competencias matemáticas como otras transversales (e.g., capacidad de búsqueda, procesamiento, síntesis y transferencia de información), hay una herramienta de suma utilidad que, aunque se está utilizando cada vez más en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, no se le está dando muchas oportunidades en el ámbito universitario. En este sentido, aunque ya nos hemos referido a ella anteriormente, nos gustaría en este punto resaltar el uso de las WebQuests como una herramienta para trabajar las competencias antes indicadas y la capacidad de construir el conocimiento de manera autónoma por el alumnado, ya que resulta ser de suma utilidad y relevancia. Proponiendo al alumnado una actividad basada en una WebQuest, éste debe realizar una búsqueda de información (en base a unos parámetros fijados por el docente al indicar una serie de recursos y fuentes) y, posteriormente, tiene que procesar y sintetizar esa información para transmitírsela a sus compañeros y compañeras, además de al docente. Un ejemplo de cómo se puede llevar a cabo este tipo de actividad en una asignatura de Matemáticas, trabajando transversalmente la cuestión de género, puede consultarse en Domínguez et al. (2010).

## 4. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- AGAVE (2013): *Guía de Evaluación de la Competencia Básica en Razonamiento Matemático: Educación Secundaria Obligatoria*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Sevilla. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_evaluacion_razonamiento_matematico_secundaria.pdf. Consultado el 26 de marzo de 2014.

- IMBERNON, F. y MEDINA, J.L. (2005): *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Editorial Octaedro. Barcelona.
- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf. Consultado el 14 de marzo de 2014.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- BERMUDO, S.; MORENO, P. y TENORIO, Á.F. (2006): Una experiencia piloto en la Universidad Pablo de Olavide: Fundamentos Matemáticos de la Informática I y II y Estadística de la Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, en *Actas de las I Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias Piloto de Implantación de Metodología ECTS*. Universidad de Extremadura, Badajoz.
- DOMÍNGUEZ, M.; MARTÍN, A.M.; PARALERA, C.; ROMERO, E. y TENORIO, Á.F. (2010): Una nueva visión del trabajo en grupo: WebQuest, en *Suma* 64, pp.45-51.
- MCDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J.M. y GONCZI, A. (2000): Nuevas perspectivas sobre la evaluación, en *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional* 149, pp.41-72.
- MARTÍN, A.M.; PARALERA, C., SEGOVIA, M.M. y Romero, E. (2008a): Evaluando de forma interactiva: una aplicación estadística en el aula, en *Actas del V Congreso Internacional de Docencia Universitaria*. Universidad de Lleida. Lleida.
- MARTÍN, A.M. y TENORIO, A.F. (2011): GeoGebra-based activities for teaching numerical iterative methods of nonlinear equations, en *ICERI2011 Proceedings*. IATED. Madrid, pp.1027-1036.

- MATEO, J. (2007): Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación, en *Revista de Investigación Educativa* 25, pp.513-531.
- MCCLELLAND, D. (1973): Testing for Competence rather than for Intelligence, en *American Psychologist* 28, pp. 1-14.
- MELGAR HIRALDO, M.C.; FEDRIANI MARTEL, E.M.; TENORIO VILLALÓN, Á.F.; AQUINO LLINARES, N. y PARALERA MORALES, C. (2008). Implantación del sistema ECTS en "Matemáticas" de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, en *I Jornadas sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas*. Universidad de Cádiz. Cádiz, pp. 345-352.
- ROÉ, R.A. (2002): What makes a competent psychologist?, en *European Psychologist* 7, pp.192-202.
- TENORIO, Á.F. (2010): Resolución de problemas asistida por software matemático: evaluando conocimientos y procedimientos en el alumnado, en *Actas del VI Congreso Internacional de Docencia e Innovación Universitaria*. Universitat Politecnica de Catalunya. Barcelona.
- TENORIO, A.F. y MARTÍN, A.M. (2012): Working digital competences in Mathematics courses: Mathematical software as didactic resource, en *EDULEARN12 Proceedings*. IATED. Barcelona, pp.7208-7216.
- TENORIO, Á.F. y OLIVER, E. (2012). Matemáticas sin exámenes finales: Evaluación continua basada en la tutorización personalizada del alumnado. Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática 29, pp.35-57.
- TENORIO, Á.F.; PARALERA, C. y MARTÍN, A.M. (2010). Evaluación mediante competencias digitales: una experiencia con Mathematica, en *Epsilón: Revista de la SAEM Thales* 75, pp.129-141.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- FEDRIANI, E.M.; HUERTAS, J.M.; MELGAR, M.C.; PARALERA, C. y ROMERO, E. (2007): Identificación de funciones en Economía y Empresa: una experiencia en el aula, en *Rect@* Actas_15. Disponible en https://app.cloudstorage.es/share.php?enlace=ealKxe7e%2BrO2gzfM0AMZhUbRPtmO5JwOnaBwryjePLMBPYcQ1wbI

HpWpKWeeYYAwOo5tdzk%3D. Consultado el 2 de abril de 2014.

- MARTÍN, A.M.; PARALERA, C., ROMERO, E., SEGOVIA, M.M. (2008b): Una acción tutorial: mejora de la lectura y comprensión del lenguaje matemático, en *Actas del. Seminario de RED-U 2-08: La Acción Tutorial en la Universidad del Siglo XXI*. Disponible en http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/viewFile/401/381. Consultado el 24 de marzo de 2014.
- OLIVER, E. y TENORIO, Á.F. (2012). Evaluación continua de una asignatura de contenido matemático mediante la técnica de portafolios y usando un paquete de cálculo simbólico, en *Revista UPO Innova* I, pp.391-410. Disponible en http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/116. Consultado el 3 de abril de 2014.

# VII

# CO–REGIR COMO EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL GRADO DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Silvia Martínez Gallego** (U. de Valencia -España-)
**Ana María Botella Nicolás** (U. de Valencia -España-)

## 1. Introducción

En este trabajo se refleja la experiencia del uso de evaluación formativa y de la metodología del trabajo por proyectos en la asignatura *Propuestas Didácticas en Educación Artística*, del tercer curso de Grado de Maestro en Educación Primaria en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. La asignatura, teórico-práctica, tiene como objetivo incrementar en los estudiantes las capacidades perceptivas, expresivas y creativas, por medio del estudio de imágenes visuales e investigar sobre sus aplicaciones en la enseñanza. También pretende acrecentar la reflexión activa y el análisis ponderado para generar una respuesta abocada a la capacidad de programación de propuestas didácticas que incluyan ejercicios aplicados que garanticen la transferibilidad del aprendizaje a otros contextos y problemas similares.

La educación artística contribuye a la formación personal, cultural y social del ser humano, y los futuros maestros han de ser conscientes de la importancia de los instrumentos educativos de que pueden manejar ante los retos de una sociedad en la que el impacto de lo visual tiene gran protagonismo. Las enseñanzas a través del arte favorecen la inclusividad, de modo que todos los alumnos, desde la diversidad de sus estilos de aprendizaje, capacidades, procedencia sociocultural, condiciones de vida,

preferencias, etc. pueden participar de forma activa contribuyendo con lo mejor de lo que son capaces.

Pretendemos aquí describir la asignatura y sus características principales así como las actividades de aprendizaje utilizadas y los criterios de evaluación y calificación. La metodología propuesta es el trabajo por proyectos, en este caso con los 40 alumnos que integran el único grupo en el que se imparte la asignatura. Esto supone que los estudiantes asumen un rol de participantes activos de su propio aprendizaje, tras adquirir un fuerte compromiso con el diseño, aplicación y evaluación del programa de la asignatura, actuando el profesor como facilitador en todo el proceso.

Se persigue implantar una forma de aprendizaje inclusivo con la intención de explorar los procesos que se producen en contextos cooperativos. Esto constituye un cambio en la actitud y puesta en práctica del profesorado. Aplicando este método, debe atender a la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos de los alumnos usando metodologías activas que estimulen la participación, la iniciativa personal y la creatividad. Por tanto, se quiere adoptar una nueva perspectiva educativa centrada en el desarrollo de las capacidades y conocimiento de los alumnos desde un planteamiento integral que atienda al objetivo de formar en competencias, es decir, enseñar a aprender y aprender aprendiendo. De esta manera, el conocimiento se construye globalmente entre el profesorado y los equipos del alumnado, se incrementa la autonomía de estos en el aprendizaje, dejando que sean protagonistas de sus procesos, tomen decisiones por sí mismos, aprendan de sus errores y reflexionen sobre cómo pueden avanzar cada vez más. El contexto facilita la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales, como comunicar, organizar y tomar decisiones. Se procura además mejorar la percepción de esta asignatura aplicando una evaluación formativa que motivara al alumnado a trabajar una propuesta propia que optimizará notablemente los resultados finales. La experiencia es muy sugerente y permite abordar con el alumnado contenidos que inicialmente no están habituados a valorar de forma positiva.

## 2. Contexto de aplicación de la experiencia

El contexto donde se desarrolla la experiencia es en el Itinerario de Artes y Humanidades que oferta la Facultad de

Magisterio de la Universitat de València en la titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria. La asignatura *Propuestas Didácticas en Educación Artística*, de 6 créditos, tiene como principal objetivo desarrollar en los estudiantes capacidades perceptivas, expresivas y creativas, mediante el estudio de los componentes de la imagen y de las manifestaciones visuales para promover su aplicación en la enseñanza. La propuesta inicial se concentra básicamente en la observación activa y el análisis reflexivo para pasar al estudio y posterior programación de propuestas didácticas artísticas que incluirán la realización de ejercicios prácticos que hagan más comprensible los conceptos trabajados. Es un hecho que las enseñanzas artísticas fomentan la interdisciplinaridad contribuyendo a la transformación social así como a la educación cultural y ética del ser humano, Por lo tanto, para los futuros maestros, la importancia de estos recursos e instrumentos educativos debe formar parte de sus proyectos y experiencias innovadoras, permitiéndoles utilizar los conocimientos relacionándolos entre sí, y generar propuestas de curriculum globalizado.

La materia, integrada en el área de Plástica, pretende dar continuidad e incrementar los conocimientos adquiridos en la asignatura troncal que se imparte en segundo curso (*Didáctica de la educación plástica y visual de la educación primaria* de 6 créditos ECTS).

## 3. La metodología del trabajo por proyectos

Actualmente, el escenario cultural y social en el que vivimos invita a la prevención y a la toma de soluciones. La necesidad de los futuros docentes de buscar nuevas formas de expresión hace parcialmente que se suscite este proyecto.

Es muy recomendable, y se impone lentamente desde hace unos años, el cambio de prioridades en la investigación educativa. Se pretende implantar una forma de aprendizaje inclusivo con la intención de explorar los procesos que se producen en contextos cooperativos (Martínez y Botella, 2014). Esto supone un cambio en la actitud y puesta en práctica del profesorado que, mediante este método, debe atender a la adquisición de habilidades, disposiciones y conocimientos de los alumnos promoviendo el desarrollo de la creatividad. Por tanto, se quiere adoptar una

nueva perspectiva educativa centrada en el desarrollo de las capacidades y conocimiento de los alumnos desde un planteamiento integral que atienda al objetivo de formar en competencias, es decir, enseñar a aprender y aprender aprendiendo. De esta manera, el conocimiento se construye conjuntamente entre profesorado y equipos de alumnado, en un contexto que facilita la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales, como comunicar, organizar y tomar decisiones.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Según Johnson, Johnson y Holubec (1994, Pág. 5) "*en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás*". Para estos mismos autores, la dinámica grupal presenta las siguientes características:

- El objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos motiva a los miembros a esforzarse y a obtener resultados que superen la capacidad individual de cada uno de ellos. Si uno fracasa, todos fracasan.
- Cada miembro del grupo asume responsabilidad y hace responsable al resto del grupo para conseguir objetivos comunes.
- Se trabaja conjuntamente con la finalidad de producir resultados de conjunto. Se da un apoyo recíproco, se ofrecen ayudas, explicaciones, etc.
- Se utilizan ciertas formas de relación interpersonal, como el reparto de tareas y responsabilidades, para coordinar el trabajo y conseguir los objetivos.

Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al., 1998; Harwell, 1997). Además, hay que tener en cuenta cinco aspectos que según Borrás y Gómez (2010, Pág. 110) han de estar presentes en las tareas y sesiones: "*Interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, Interacción estimuladora, aprender algunas prácticas interpersonales y evaluación grupal*".

El aprendizaje entre iguales se ha convertido en un instrumento potente para construir conocimiento, y sobre todo en la educación artística, ya que se incentiva la expresión y la creatividad. Según Clark (2006, Pág. 15): "*en el proceso de aprendizaje de los alumnos se dan las siguientes etapas: "Desarrollar sus propias preguntas acerca del tema de investigación, hacer predicciones acerca de posibles respuestas, idear maneras de poner a prueba sus hipótesis, lograr un acuerdo con el maestro acerca de varias maneras de representar sus hallazgos y tomar tiempo para resolver sus propios problemas por ensayo y error*".

De todo ello se deduce que son los propios alumnos quienes definen el proyecto, trabajando sobre un tema que es, en última instancia, un guión de trabajo.

En el contexto de la guía académica[1], el trabajo por proyectos fue el aspecto metodológico fundamental para articular de manera coherente el trabajo docente. Así pues, se diseñaron las sesiones intentando facilitar al alumnado la interacción con experiencias de expresión artística específicas. El trabajo por proyectos sirvió también para crear contextos de aprendizaje colaborativo con el alumnado y para abordar conjuntamente tareas educativas como, por ejemplo, el trabajo autónomo y la evaluación.

## 4. Planteamiento y objetivos

El profesorado se ocupará de coordinar y tutorizar la creación de los grupos de trabajo, así como de exponer los aspectos fundamentales necesarios para que se puedan generar los diferentes temas abordados en los Proyectos de Trabajo. Por su parte, el alumnado se iniciará en el sistema de los Proyectos de Trabajo y su funcionamiento, planteara diferentes propuestas de proyectos por grupos - su composición dependerá de la verdadera implicación de los componentes - diseñara y llevará a termino un proyecto. Éste, tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- La elección de un tema que permita integrar todos los contenidos requeridos.

[1] Se recomienda al lector consultar la guía de la asignatura.

- Definición y desarrollo de las actividades a realizar y que técnicas/procedimientos se van a utilizar.
- Gestión y realización material y práctica del proyecto.
- Elaboración de un documento que recoja toda la experiencia (formato papel o digital).
- Una presentación pública en clase.

Respecto a los objetivos que se pretenden alcanzar con la asignatura destacamos los siguientes:

- Usar metodologías activas que estimulen la participación, la iniciativa personal y la creatividad.
- Favorecer y poner en práctica el trabajo colaborativo.
- Contrastar opiniones sobre las propuestas didácticas planteadas.
- Saber interpretar los mensajes de la cultura visual.
- Aprender a combinar los contenidos artísticos implícitos en las materias curriculares, con el trabajo transversal de las actitudes y habilidades dentro de todas las actividades del aula.
- Diseñar y planificar las propuestas didácticas artísticas aprendiendo a adaptarlas a las distintas materias curriculares.

## 5. Desarrollo práctico y evaluación formativa

A lo largo del proceso de las clases se lleva a cabo una evaluación continua, realizando en diferentes momentos valoraciones del trabajo realizado. Con ello el profesorado puede conocer, en cualquier momento, el nivel de conocimientos en proceso de adquisición. Por su parte, el alumnado puede estar al tanto de su nivel de consecución parcial de objetivos. Al finalizar cada etapa significativa se realiza una apreciación.

Las diferentes partes a evaluar se dividen en dos: la primera, recoge todo lo relativo al trabajo cooperativo y de grupo, y una segunda que recoge un repertorio de trabajos individuales planteados como refuerzo cognitivo de la elaboración grupal. Estos últimos se presentaran a final de curso bajo el formato de portafolio personal.

Los momentos más significativos son:

<u>A nivel grupal:</u>

- Generación del grupo de trabajo y decisión del tema a trabajar. Discusión.
- Planteamiento y organización del proceso de trabajo. Contrato de trabajo.
- Desarrollo del trabajo practico en clase. Diario de clase.
- Puesta en común y exposición pública.

A nivel individual:

- Realización de los trabajos planteados, relacionados con la educación artística.
- Reflexión critica personal del desarrollo del curso así como del proceso de trabajo.
- Configuración y entrega del portafolio personal.

En cuanto a las partes más significativas de la evaluación formativa destacaremos la exposición pública, para el resto de los componentes de la clase, que se plantea cada vez que se concluye una de las partes representativas de la actividad. En esta acción dedicamos un tiempo a que cada agente explique en qué punto se encuentra su trabajo y un momento de reflexión en el que se favorece un debate de opinión. De esta forma el alumnado recibe una realimentación en etapas intermedias gracias a valoraciones razonadas referidas al desarrollo de su trabajo. Ello le permitirá abordar una reorientación, si fuera necesario, y el resto de la clase puede aprender de las experiencias planteadas por atrás personas. Cuando abordamos etapas más avanzadas en los proyectos, se utilizan las rúbricas para las sesiones de autoevaluación. Ello permite al alumnado disponer de los criterios de evaluación así como evaluar al resto de compañeros. Todo ello habilita que se produzca un continuo ejercicio de evaluación, del propio trabajo y del de los demás.

Para el profesorado, así como para el alumnado, es como si hubiera una tutorización continua que mejora de forma muy notable el resultado último. El trabajo elaborado se va revisando paulatinamente y no se someten a una valoración final única, van modificando sus trabajos atendiendo a las recomendaciones recibidas. El alumnado se define cómodo con esta forma de trabajar ya que, según expresan, les supone una menor presión. En cuanto a las desventajas señalar, las expresadas por ellos mismos en numerosas ocasiones como son, el intenso ritmo y el alto

volumen de trabajo. Este fenómeno también se produce en el profesorado que ve multiplicado su nivel de trabajo por los numerosos aspectos a considerar en la evaluación global**.**

A final de curso, los proyectos terminados se ponen al alcance de todos. Con ello conseguimos que accedan al conjunto de los trabajos y a toda la documentación disponible sobre unos materiales en los que, de cierta manera, han participado. Ello genera en la clase una sensación de experiencia global del conocimiento generado durante el curso. A la vez se sienten co-agentes de experiencias conjuntas y partes de un todo.

## 6. Conclusiones

Valoramos de manera positiva la experiencia ya que entre otras cuestionar permite trabajar con el alumnado unos contenidos que inicialmente no están acostumbrados a valorar. Empiezan así a trabajar con la Educación Artística desde un prisma diferente que les permite disfrutar con la actividad y adquirir conocimientos a la vez que aprenden a evaluarse. Dan un enfoque creativo y novedoso a su trabajo y la forma de abordarlo en clase redunda en estos aspectos. Entenderán su labor de manera múltiple pues comprueban que pueden abordar todo tipo de contenidos, interesantes y pertenecientes a cualquier disciplina, bajo el prisma artístico. Lograran saber diseñar y planificar propuestas didácticas artísticas adaptándolas a las diversas materias curriculares.

Su motivación es muy alta porque trabajan sobre un aspecto o tema que han elegido ellos mismos y que van viendo cómo son capaces poco a poco de desarrollar lo que inicialmente les parecía inalcanzable. En las encuestas de satisfacción planteadas a final de curso siempre manifiestan este aspecto como de los más sorprendentes y relevantes para ellos.

## 7. Bibliografía

o JOHNSON, David W. JOHNSON, Roger T. & HOLUBEC, Edythe Johnson. (1994): *Cooperative Learning in the Classroom.* Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia.

- Guía "Propuestas didácticas en educación artística". https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33692&CURSOACAD=2014&IDIOMA=V
- BORRÁS JULIBERT, Fedra y GÓMEZ ALEMANY, Isabel (2010): Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental. *Revista Eufonia, 50*, 109-120.
- BLANK, William E. (1997). Authentic instruction. In W. E. Blank y S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world, 15–21. University of South Florida. Tampa.
- CLARK, Ana-Marie. (2006): Changing Classroom Practice to Include the Project Aproach. *Early Childhood Research & Practice. ECRP, Vol. 8*, 1-11.
- MARTÍNEZ GALLEGO, Silvia y BOTELLA NICOLÁS, Ana María (2014): *Evaluación formativa en la educación superior. El caso de la asignatura propuestas didácticas en educación artística en el grado de maestro de primaria*. II Congreso Internacional Virtual sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (en prensa).

# VII

# ANATOMÍA EDUCATIVA ESPAÑOLA: EL LENGUAJE DEL PROFESOR COMO PUNTO DE ACCESO AL SUSTRATO DE SU REALIDAD PROFESIONAL

**Graciela Nuez** (U. de las Palmas de Gran Canaria -España-)

*Something, whose truth convinced at sight we find, that gives us back the image of our mind. As shades more sweetly recommend the light.*
*(Pope 299-301)*

## 1. Introducción

Suena el comienzo del telediario nacional de RTVE durante el almuerzo de primero de Abril del 2014, se anuncia entre titulares principales que "*Un nuevo informe PISA sitúa a nuestros jóvenes de 15 años a la cola de los países desarrollados cuando se trata de resolver problemas reales y prácticos, por ejemplo interpretar un mapa de carreteras, solucionar la pérdida de un billete de transporte, o manejar los botones de una aspiradora*". El texto que aparece en pantalla: "*Los españoles de 15 años a la cola en la resolución de problemas cotidianos*" queda grabado en millones de retinas. ¡Qué información tan alejada a la del joven estudiante Suvir Mirchandani[1] que con su propuesta de cambio de tipografía en documentos oficiales le podría ahorrar al gobierno de EEUU unos 400 millones de dólares!

A continuación y tras la detallada información meteorológica que vaticina el temporal de lluvias de Abril, comienza el telediario regional donde se informa "*Este martes se ha hablado de educación y de abandono de los estudios en el*

[1] *Teen: Change Font, Save Millions*. Live CNN

*parlamento regional, Canarias tiene una tasa de abandono escolar temprano del 28,3 % por encima de la media nacional y lejos del 15% aceptado como máximo por Europa, este abandono fomenta la exclusión social y laboral; la estructura social, familiar, el profesorado y los centros educativos juegan un papel importante frente a ese abandono*", la portavoz del PP en el parlamento indicó "*sabemos lo que hay que hacer, flexibilizar horarios, desdoblar cursos, simplificar curriculum, sabemos que es un problema familiar complejo que viene de las familias, sabemos que el padre no está en muchas de ella*" Y es que mucho ha llovido desde la ley general de educación de 1970 en cuanto a reformas educativas, LOECE 1980, LODE 1985, LOGSE 1990, LOPEG 1995, LOCE 2002, LOE 2006 y la LOMCE 2013 suman ya un total de siete.

Son 35 años de laboriosas y costosas reformas para luego escuchar las noticias que nos indican que nuestros jóvenes van a la cola de los países desarrollados. Desde luego resulta más fácil cambiar una ley que una práctica real porque para que se diera el cambio esperado tal vez sería más conveniente fijar la atención en la pieza clave del engranaje educativo, los agentes y ejecutadotes reales del cambio que son los maestros y profesores. Sería conveniente dejar de centrarse tanto en lo que deben de hacer y fijarse en lo que están haciendo y porqué después de tanta reforma. El célebre pedagogo y viñetista Francesco Tonucci señala que para lograr un cambio de modelo educativo efectivo es imprescindible que tanto las instituciones democráticas de cada país como la Convención de los Derechos del Niño garanticen calidad docente.

En el siguiente trabajo presentaremos a través del marco teórico y metodológico de las Ciencias Cognitivas cómo el problema de nuestro sistema educativo radica en una dificultad conceptual.

> "*El imaginario en que cada uno habitamos, el imaginario que nos habita, nos obstruye así ciertas percepciones, nos hurta ciertos caminos, pero también pone gratuitamente a nuestra disposición toda su potencia, todos los modos de poder ser de los que él está preñado*"[2]

[2] LIZCANO, Emmánuel (2006): *Metáforas que nos piensan.* Ediciones Bajo Cero. Madrid.

La limitación de nuestro sistema viene dada por los conceptos asimilados culturalmente sobre por ejemplo educación, comunicación y mente. Las herramientas de análisis que nos facilita la Lingüística Cognitiva nos posibilitan adentrarnos en el complejo entramado de procesos inconscientes en docentes a través de nuestro punto de acceso a su mente, el lenguaje. Centraremos nuestra atención en los docentes como una de las "*variables fundamentales en la ecuación educativa"* (Lloyd Yero, 2010. Pág xiii)

## 2. Bagajes conceptuales germen de cambio

¿Con qué conceptos sobre enseñanza y aprendizaje inician los docentes el proceso de formación y práctica profesional? ¿Qué equipaje de creencias fuertemente arraigadas en su previa experiencia educacional traen? ¿De cuantas son conscientes? ¿Sería posible que esas creencias o percepciones contradijeran en distinta medida los planteamientos de la didáctica de la LE vigentes en al actualidad? ¿Sería posible que a pesar de ser conscientes que es imprescindible incluir en sus asignaturas eventos actuales de la vida real no lo realicen en la práctica docente? ¿No es común la frase "tengo que cubrir el curriculum no hay tiempo"? y es que no es lo mismo la teoría que la práctica ¿Qué es lo que realmente impulsa nuestra conducta? Saber se sabe mucho, pero a la hora de ejecutar ¿qué bagaje conceptual invade nuestro hacer? ¿Cómo construye el profesor su realidad profesional?

Observemos la siguiente imagen que bien ilustra lo que pretendemos desenmascarar.

*¿Realidad Educativa? Fuente: Francesco Tonucci (Frato)*

Este profesor teóricamente parece conocer los nuevos programas pero ¿qué está ocurriendo en su práctica docente? Abría que preguntarse ¿qué idea base tiene de la enseñanza? ¿Qué entiende por aprendizaje? ¿Como percibe la comunicación? ¿Qué sabe de cómo funciona la mente? ¿Cómo ve a sus alumnos? ¿Como tabulas rasas o como recipientes vacíos por llenar? ¿Cómo se ve asimismo? ¿Como portador del conocimiento que vierte en los recipientes? ¿Qué piensa es el conocimiento? ¿De repente "objetos" que se poseen y sueltan en mentes? ¿Que un alumno posea ese 'objeto' de conocimiento significa que aprendió? "Pero es que ¡tengo un material que cubrir!, ¡déjame dar la clase tranquilo!" ¿Bueno y qué significa 'dar la clase'?

En el área de enseñanza de una segunda lengua se manifiesta claramente que el conocimiento no puede ser un objeto que das y depositas en las mentes de unos alumnos. Incluso puede ser que esos alumnos aprueben el examen donde han tenido que volcar todos esos 'paquetes u objetos' de conocimientos memorizados. Además con buena nota. Pero a la hora de la verdad no son capaces de indicar a un turista en inglés cómo llegar a la estación de autobuses más cercana.

Y ¿Cómo podríamos acceder a todo ese magma de patrones conceptuales que median solapadamente la practica docente? ¿Cómo podríamos introducirnos en las 'cajas negras' de esos docentes? Y ¿hasta qué punto podría esto facilitar el cambio real en la educación española? Cómo adentrarnos en ese "*imaginario que educa la mirada, una mirada que no miran nunca directamente las cosas: las mira a través de las configuraciones imaginarias en las que el ojo se alimenta*" (Lizcano, 2006. Pág. 42).

Las experiencias previas han tejido todo el entramado de configuraciones y dominios conceptuales que poseemos o que posiblemente nos poseen sin darse uno ni cuenta en la mayoría de los casos. En la práctica docente y teniendo como eje fundamental de esa práctica docente al profesor ¿no sería de gran utilidad reflexionar y sacar a luz todas esas configuraciones para así generar un verdadero cambio educativo? ¿No sería eso invertir en calidad educativa? La calidad empieza y termina en personas y no en leyes, y es en personas donde el cambio puede generarse, siempre de lo más invisible hacia fuera, nunca al revés. ¿No sería más fructífero a largo plazo invertir en los docentes y no tanto en

reformas, ordenadores, edificios…? Diseñando programas sencillos y prácticos de formación de formadores para así ayudar a que su hacer profesional sea el de mejor y mayor calidad. Facilitar que lleguen a su máximo potencial profesional trabajando con los recursos que ya llevan en sí como base para todo lo demás.

## 3. El lenguaje como punto de acceso a la mente

En el presente estudio entendemos vital adentrarnos en la manera que tienen los profesores de construir su mundo profesional, analizando las dinámicas conceptuales que lo configuran. Utilizaremos como punto de acceso el lenguaje.

> *"Language, as we use it, is but the tip of the iceberg of cognitive construction. As discourse unfolds, much is going on behind the scenes: New domains appear, links are forged, abstract mappings operate, internal structure emerges and spreads, viewpoint and focus keep shifting. Everyday talk and commonsense reasoning are supported by invisible, highly abstract, mental creations, which grammar helps to guide, but does not by itself define"*[3]

El lenguaje hasta no hace mucho tiempo y según las teorías formalistas, se había entendido como una facultad autónoma del ser humano que no guardaba relación con otras habilidades cognitivas. Se pensaba que existe un módulo cerebral autónomo dedicado específicamente a procesar información lingüística no vinculado a otras facultades cognitivas que además era innato, es decir que todos los niños venía al mundo ya con una colección de informaciones previas, innatas, denominada gramática universal que les permitía adquirir cualquier lengua del mundo a partir de evidencia fragmentaria. Las reglas gramaticales "generan" según esta postura las expresiones lingüísticas asumiendo entonces que la facultad lingüística humana es de naturaleza

[3] FAUCONNIER, Gilles (1994). *Mental Spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge University Press. New York. p. xxii

sintáctica (Ibarretxe-Antuñano et al, 2012). Frente a esta visión del lenguaje cuyo mayor teórico es Chomsky y la teoría del procesamiento de la información, se produjo una reacción por algunos lingüistas como Lakoff, Fillmore, Langaker & Talmy que proponen estudiar el lenguaje desde otros supuestos más acordes a los últimos descubrimientos en neurociencia, psicología cognitiva y antropología. El generativismo chomskiano consiguió proponer teorías sobre la sintaxis de los lenguajes naturales importantes pero su tendencia reductivista tiende a dejar a un lado aspectos básicos para el estudio de la lengua como aspectos culturales, sociales, históricos, psicológicos. Así como que la única semántica lingüísticamente significativa se reduce a la sintaxis (García-Carpintero, 2000).

A partir de los años 80 surge un movimiento o corriente lingüística con una nueva concepción del lenguaje muy distante del generativismo chomskiano denominada *Lingüística Cognitiva*. Se concibe entonces el lenguaje como fenómeno *integrado* dentro de las capacidades cognitivas humanas. En contraposición al anterior modelo se rechaza la visión modularista o autónoma del lenguaje porque se le relaciona con otras facultades cognitivas como percepción, memoria y categorización. No tiene sentido estudiar el lenguaje como un modulo autónomo sino más bien se busca precisamente las conexiones entre facultad lingüística y otras facultades cognitivas, por ejemplo segregación de la información perceptual en figura y fondo.

El lenguaje se basa en el uso y no en un conocimiento innato pues aprendemos los contextos de uso de una palabra a medida que la escuchamos, discriminamos en qué construcciones lingüísticas aparece, junto a qué otras unidades se encuentra asociada, y así vamos extrapolando una "gramática" a partir de nuestra experiencia lingüística continua, la separación tradicional entre lengua y habla entre competencia y actuación desaparecen (Ibarretxe-Antuñano et al, 2012). El enfoque reduccionista en la sintaxis se sustituye por una visión centrada en la Semántica. La inclusión de una base de significado permite estudiar gran número de fenómenos lingüísticos. Se incluye y no se separa el significado lingüístico (toda la información de un elemento) del significado extra-lingüístico o enciclopédico. Se opta por una visión de significado de enciclopedia (más rico y

dinámico) y no tanto de diccionario Gran parte de las dicotomías aceptadas en lingüística tienden a convertirse en continuos o grupos con límites difusos por ejemplo semántica/ pragmática, sincronía/diacronía. Se asume que las extensiones semánticas están motivadas y no son tan solo arbitrarias pero estas motivaciones hay que indagarlas en estados anteriores de la lengua (Ibarretxe-Antuñano et al, 2012)

Este nuevo y actualizado acercamiento al lenguaje cambia mucho las bases de nuestro acercamiento habitual a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. El lenguaje se aprende en uso, contextualizado y es motivado. Todo concepto está basado en una estructura de conocimiento (llamada dominio conceptual, marco semántico o modelo cognitivo) en el que lo integremos, y esto a su vez "*está cimentado en nuestra experiencia"*. Por lo general las esquematizaciones del conocimiento se guardan en la memoria a largo plazo y siempre se "*filtran a través de una base cultural"* (Ibarretxe-Antuñano, 2012. Pág 18) De ahí que todas las experiencias previas de un profesor en el entorno educativo hayan generado en él una serie de imágenes e ideas relativas a la enseñanza y el aprendizaje que permanecen en su memora de manera inconsciente pero que median su realidad. Las categorías que hemos construido dependen directamente de nuestra experiencia corpórea, física, social y cultural previa. Fauconnier llamó a este fenómeno *backstage cognition* o la cognición entre bastidores (Facounnier, 1997). El lenguaje del profesor sobre el entorno y práctica educativa no sería más que la punta de un iceberg de construcción de significado a nivel cognitivo que ocurre siempre entre bastidores. Esto nos posibilita tener una puerta de acceso a su manera de construir su realidad profesional. Y esto se da a través de *versiones idealizadas del mundo educativo* construidas por sus anteriores años de experiencia como alumno, lo que Bourdieu llamó '*habitus*'que no son mas que las disposiciones adquiridas a través de la experiencia.

## 4. Somos cogniciones corporeizadas

La *teoría de la cognición corporeizada* de Lakoff y Johnson es uno de los acercamientos más conocidos y efectivos al funcionamiento de la cognición. Pone su énfasis en la corporeización del significado puesto que "*el lenguaje no*

*refleja hechos basados en un mundo objetivista exterior sin ligarlo al comportamiento humano sino más bien refleja estructuras conceptuales que la gente construye basándose en su experiencia y conocimiento común del mundo que les rodea"* (Ibarretxe-Antuñano, 2012. Pág 44)

La teoría propone que la mente está corporeizada pues nuestros conceptos y formas de razonan se forman a través de nuestras estructuras corporales, experiencias sensoriales-motoras y nuestra interacción con el entorno físico. Además sostiene que nuestro pensamiento se basa en la imaginación y que la metáfora vista como algo más que un tropo literario es una operación fundamental de construcción de significado que nos permite proyectar estructura del dominio mundo físico a otro dominio abstracto. Por ejemplo construimos el concepto 'amor' tomando prestado estructura del mundo físico 'viaje', la metáfora conceptual sería EL AMOR ES UN VIAJE. Expresiones como: "No avanzamos", "Hasta aquí hemos llegado", "Seguimos juntos", "Cada uno tomó su camino", "A pesar de los tropiezos seguimos adelante", "No hay vuelta atrás nos casamos este año" son posibles porque tenemos la imagen, el esquema de viaje de fondo. Aunque por lo general no seamos conscientes de esto. Nuestra actividad mental es en gran manera inconsciente puesto que no percibimos los patrones gramaticales que estructuran nuestro lenguaje no somos conscientes de la naturaleza corporeizada e imaginativa de nuestros procesos mentales (Fauconnier, 1994).

El mundo científico occidental se ha sostenido por años con una ficticia idea de objetividad "*At the core of objectivism is the belief that the world has a well-defined structure independent of our conceptualization of it. It is this 'objective' structure that is to provide a basis for our knowledge and reasoning processes*" (Clark et al, 2006. Pág 266).

Esta ilusión de objetividad 'ahí fuera' suele ir acompañada de la creencia en la posibilidad de un paradigma neutral, absoluto e universal del conocimiento. De ahí el énfasis de emplear en toda investigación el método científico y por supuesto es importante, pero dentro de las ciencias cognitivas esta visión del mundo ha desarrollado teorías descorporeizadas del significado y de la razón, es decir teorías separadas de los agentes que las pensaron, procesaron y configuraron. ¿Y no hacemos eso en nuestras instituciones educativas? ¿No separamos las teorías de sus creadores y de

los procesos que los llevaron a configurarlas? ¿Cómo podremos entonces adentrarnos en lo que ocurre en las mentes de nuestro profesorado? ¿Se nos permitiría estudiar la experiencia 'subjetiva' que forma su mundo profesional? ¿Podría ser este acercamiento la clave para la mejora real de nuestro sistema educativo? Gran cantidad de investigadores como Schön, Reddy, Lakoff, Johnson, Fauconnier, Turner, Talmy, Langaker, Fillmore…ya lo han hecho. ¿Hacemos algo más que informar a los alumnos? ¿Les introducimos en ese mundo de posibilidad y extrañamiento o nos limitamos a darles datos irrefutables e innegociables? *"…the hypothetical nature of knowledge, its uncertainty, its invitation to further thought"* (Bruner, 1986). Pág 126) en cambio les 'entregamos' un mundo de seguridades de hechos de informaciones ya procesadas que no se cuestionan no vaya a ser que entremos en lo que Bernstein (1983) denominó la '*ansiedad cartesiana*'. ¿Es posible separar al pensador de lo pensado?

> "*Lakoff and Johnson (1980) argue objectivist philosophy conflicts with much evidence emerging from cognitive science on the nature of the structures and processes involved in human cognition. Many of our categories, concepts, and reasoning processes, appear not to reflect the structure of a mind-independent world; rather, they seem to be shaped by our embodiment and imaginative processes*"[4]

## 5. Modelos Cognitivos Idealizados

Son esquemas mentales o principios estructuradores con los que configuramos nuestro conocimiento. Un MCI es "*a complex structured whole, a Gestalt*" (Lakoff, 1987. Pág 68) cuya función es representar la realidad desde una perspectiva determinada que nos permite organizar y categorizar nuestra experiencia. Motivados por la base experiencial y cultural que los enmarca. Los MCI son análogos a lo que Fillmore denominó *marcos* pues ambos conceptos se relacionan con estructuras complejas de conocimiento. Son ricos en detalle pero también son idealizados

[4] CLARK, Kevin y CUNNINGHAM, Donald (2006): Metaphors we teach by: An embodied cognitive analysis of No child Left behind. *Semiótica*, 161(1/4), Pág 267.

porque abstraen una gran cantidad de experiencias, en lugar de representar instancias específicas de una experiencia dada (Evans, 2007. Pág.104) Sin estos esquemas mentales o paquetes de conocimiento se organizaran en una serie de eventos relacionados tendríamos un guión o 'Script'.

Así, el concepto "profesor" activa al de "estudiante" y el escenario característico de estos roles se proyectaría en una institución educativa "instituto, academia, universidad…" de igual manera el concepto "cajero" se ensambla al de "comprador" en un escenario comercial "tienda". Lo significativo "*en nuestros usos lingüísticos no es el conjunto de rasgos abstractos que componen las palabras, sino un modelo idealizado en el que éstas se inscriben y tienen sentido"* (Rivano, 1997.Pág 127.

Los MCI siguen cuatro tipos de principios estructuradores: la estructura 'esquema de imagen' la estructura proposicional (frames), la metafórica y la metonímica (Lakoff, 1987. Pág 68).

En el estudio que abordamos nos centraremos en la metafórica y el esquema de imagen.

### 1.1. *La Metáfora Conceptual*

Es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio (dominio meta) se representa conceptualmente en términos de otro dominio (dominio fuente). Así por ejemplo la metáfora conceptual según la cual conceptualizamos el tiempo como recurso sería EL TIEMPO ES DINERO de ahí parten expresiones como "Así puedo ganar tiempo", "No me hagas perder tiempo", *"Ahorrar tiempo"*, *"Quedarse sin tiempo"*, *"Me cuesta tiempo" "Invertir tiempo en algo"* (Ibarretxe-Antuñano et al, 2012) Esta metáfora no existe en muchos países no industrializados pero en nuestra cultura ya no reconocemos que es uno más de los constructos culturales convencionales y que podría no ser cierto si bien afecta muchísimo nuestro comportamiento cotidiano.

> *"Metaphors may create realities for us, especially social realities. A metaphor may thus be a guide for future actions. Such actions will, of course, fit the metaphor. This will, in turn, reinforce the power of*

> *the metaphor to make experience coherent; in this sense metaphors can be self-fulfilling prophecies*"[5]

En otras culturas el tiempo no se entiende como recurso y por ello viven sin la preocupación de "perder el tiempo" y a su vez nos revelan como nuestra cultura "h*as reified a metaphor in cultural institutions, thereby making it possible for metaphorical expressions to be true*" (Lakoff & Johnson, 1999. Pág 165). Es una forma como podría serlo otra de ver la vida y cómo nos movemos en ella.

Existe un inmenso mundo conceptual que vehicula nuestras acciones, cada metáfora inconscientemente crea un marco en el cual algunos comportamientos y percepciones se posibilitan y otros se limitan. Descubrir ese solapado trabajo interno de la metáfora puede revelarnos mucho de nuestro comportamiento y creencias, en el campo educativo proponemos puede ser de gran utilidad para generar cambios significativos. Las metáforas conceptuales son fenómenos de pensamiento y si bien el método más usado para localizarlas es el análisis del lenguaje también se encuentran expresión en los gestos, comportamientos, pintura, incluso en objetos que creamos para el uso cotidiano (Ibarretxe-Antuñano et al, 2012).

### 1.2. *El Esquema de imagen*

Según Johnson (1987) es "*un patrón dinámico recurrente de nuestras interacciones perceptuales y nuestros patrones motores que proporciona estructura coherente y significativa a nuestra experiencia física a un nivel preconceptual"* (Ibarretxe-Antuñano et al, 2012). Por ejemplo, nuestro esquema de CAMINO viene de nuestra experiencia con el mundo físico donde hay una distancia que transitar que tiene un punto inicial, o una salida, un recorrido y una meta o final. Y esta experiencia corpórea la podemos proyectar a un sin fin de situaciones de ahí su naturaleza dinámica.

El esquema de imagen provee fundamento o digamos provee un *esqueleto* para muchos de nuestros conceptos básicos. Estas representaciones esquemáticas fruto de nuestra experiencia

---

[5] LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press. Pág 146.

con el mundo físico se pueden proyectar a entidades abstractas para proveerles de estructura. Por ejemplo para entender el concepto de VIDA lo hacemos echando mano de nuestro esquema de imagen CAMINO. "Ya no vuelvo atrás, seguiré adelante", "Sin esfuerzo no hay avance", "No importan los obstáculos, sé que lo conseguiré", "Pareces perdido". El esquema de imagen CAMINO que proporciona comprensión estructurada de nuestra experiencia con el mundo físico, está disponible para su uso en la metáfora como un dominio fuente y proporcionar así, una vez proyectada, comprensión de otro dominio más abstracto o domino meta.

Los esquemas de imagen son preconceptuales porque los adquirimos aún antes de poder asignarles una etiqueta conceptual, por ejemplo los niños antes de aprender a hablar están explorando el mundo y entienden el concepto 'recipiente' de tanto sacar y meter cosas de distintos sitios (Ibarretxe-Antuñano et al, 2012). Como antes ya vimos la utilización de estructuras concretas para estructurar dominios abstractos se conoce como Metáfora Conceptual y sin el conocimiento o material experiencial que proporciona el esquema de imagen no podríamos construirlas.

Dentro del presente estudio nos centraremos en los esquemas de imagen del camino/viaje/movimiento y del contenedor.

## 6. Metáforas conceptuales que construyen nuestra realidad educativa

Lakoff y Johnson (1997) identifican dos metáforas en las que estructuramos los eventos. La metáfora estructura objeto-evento y la metáfora estructura ubicación-evento.

En la **metáfora objeto-evento** los acontecimientos se entienden como la adquisición o pérdida de unos bienes vistos como posesiones. El aprendizaje y la enseñanza se suelen conceptualizar a través de estas metáforas: LA ENSEÑANZA ES TRANSMISIÓN, EL APRENDIZAJE ES ADQUISICIÓN, LOS CONCEPTOS O PRINCIPIOS SON OBJETOS.

En el primer caso la enseñanza se ve como la transmisión o entrega del conocimiento a los alumnos. Lo que nos conecta con Reddy (1993) y su estudio sobre la comunicación humana entendida a través de la metáfora del conducto. El lenguaje que utilizamos sobre comunicación nos dirige la mirada a la imagen de un conducto. La comunicación se limita a "poner ideas" que

son como objetos en palabra que son como recipientes y enviarlas a través de un canal o conducto a otros. Pero esta metáfora no es apropiada ni acertada en ninguna forma pues evoca una visión no constructivista del lenguaje cuya función principal es construir significado

> "*The conduit metaphor pictures the mind as a container in which ideas, understood as objects, are taken out of a person's mind and send to a different one during any communication act. It is easy then, to reduce and understand education as the transmission of ideas. The teacher sends the ideas contained in his/her mind to the student's minds. The difficulty lies in the fact that words do not carry meaning but words guide towards meaning which is then negotiated"*[6]

La metáfora del conducto tiene adosadas otras metáforas como LA MENTE ES UN CONTENEDOR e incluso LA MENTE ES UNA MÁQUINA U ORDENADOR.

El segundo tipo de metáfora para estructurar eventos es la metáfora de **ubicación-evento**. Los eventos se conceptualizan como cambios de estado entendidos como ubicaciones. El esquema de imagen base sería el del CAMINO. La educación se conceptualiza a través de metáforas como: LA EDUCACIÓN ES UN VIAJE, EL APRENDIZAJE ES UN VIAJE, LA LECCIÓN ES UN VIAJE, LA LECCIÓN ES UN OBJETO QUE SE MUEVE, EL APRENDIZAJE ES UN PROCESO MECÁNICO O COMPUTACIONAL, EL CONOCIMIENTO ES UN PAISAJE POR EL QUE SE PASA.

A continuación veremos algunos ejemplos reales de estas metáforas en el lenguaje cotidiano de profesores de Gran Canaria.

LA ENSEÑANZA ES TRANSMISIÓN:

"Voy a dar la clase", "Esos temas ya se vieron", "No hemos terminado con el tema cinco". "Lo expliqué pero no se enteraron"

---

[6] NUEZ, Graciela. et al (2009): The transmission model of education: A cognitive approach". En GÓMEZ MORÓN, Reyes et al (eds.) *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 427-444

EL APRENDIZAJE ES ADQUISICIÓN:
"Cogieron el tema enseguida", "Debes prestar atención para que lo cojas", "Tienen muchas lagunas",

LOS CONCEPTOS Y PRINCIPIOS SON OBJETOS:
"No deberías dar gramática", "Prefiero pequeñas dosis de gramática", "¿Cogiste la forma negativa del verbo?"

LA MENTE ES UN CONTENEDOR:
"Mételo en la cabeza", "No entran en razón", "Son como esponjas", "Tienen mala base", "¡No sé que tienen en la cabeza!", "No tiene base ninguna"

EL APRENDIZAJE ES UN VIAJE:
"Algunos alumnos siempre se quedan atrás", "Los noté perdidos", "Por ahora son cinco los rezagados", "Si hablas detienes la clase" "¿Me siguen?", "Van adelantados", "Vamos muy atrasados en el temario"

LA LECCIÓN ES UN OBJETO QUE SE MUEVE:
"Aún no he cubierto los cinco temas", "Me interrumpen constantemente", "Todavía no hemos llegado a eso", "La clase hoy fue lenta", "No avanzamos lo suficiente"

EL APRENDIZAJE ES UN PROCESO MECÁNICO O COMPUTACIONAL:
"Siguen sin procesar la información", "Ese alumno es un máquina", "Sin interrupciones los alumnos lo entienden mejor", "¡Hay un temario que cubrir!", "No lo pudieron procesar", "Desconectaron después de la pausa"

EL CONOCIMIENTO ES UN PAISAJE POR EL QUE SE PASA:
"Se perdieron entre tanta información", "La lección estuvo minada de obstáculos", "Eso es terreno peligroso, mejor no te metas", "El tema cinco son arenas movedizas"

## 7. Conclusiones

Para que se genere un cambio real en nuestro sistema educativo consideramos crucial la figura del profesor. Ningún cambio o reforma educativa tendrá éxito si no nos centramos en aquellos agentes que ejecutan las reformas e invertimos precisamente en esos agentes. Para ello consideramos vital un estudio profundo de los constructos conceptuales que sostienen la práctica docente en España. Analizar qué hacemos y porqué los hacemos para así poder reflexionar sobre qué debemos reformar. Una reforma efectiva es posible si primero exploramos los procesos cognitivos 'inconscientes' tanto de teóricos como de

docentes y los hacemos 'conscientes' para así generar un cambio significativo en la educación (Lloyd Yero, 2010). Cómo abordar tal empresa es lo que hemos presentado en este estudio, teniendo como herramientas analíticas las provistas por la lingüística cognitiva, en especial su Teoría de Cognición Corporeizada y de la Metáfora Conceptual.

El estudio del lenguaje del profesor en uso nos ha dado acceso al 'iceberg' de muchas de las construcciones cognitivas que han estado operando en nuestra práctica docente. Hemos observado que gran número de las metáforas conceptuales que hemos estudiado han estado nutriendo nuestros pensamientos sobre educación hasta el momento. La gran mayoría comparten una visión común de cómo se entiende el lenguaje en sí o más bien de lo que aprendimos según la teoría generativista de Chomsky. El lenguaje se ha visto como un objeto, cosa, materia o mercancía transportable; de ahí la influencia de la metáfora del conducto para entender la comunicación que Reddy analizó.

El estudio de las metáforas que sustentan nuestra realidad educativa nos han desvelado como elemento saliente que hay una visión atomista del lenguaje que está operando en nuestro entorno educativo. Esto contrasta totalmente con los últimos descubrimientos en ciencias cognitivas que nos presentan una visión más acertada del lenguaje como sistema orgánico. Los paradigmas que han sustentado nuestra realidad educativa han dado prioridad a unas metáforas o conglomerado de metáforas populares sobre otra. Es precisamente su estudio lo que nos posibilitaría una reforma real de nuestro sistema, sustituyendo las metáforas inadecuadas que han distorsionado nuestro hacer por otras nuevas, o por lo menos más adecuadas a los últimos hallazgos en el área del lenguaje, mente y comunicación. Una forma de hacerlo es cambiando el lenguaje que empleamos al estudiar o hablar sobre un fenómeno en particular. "*New metaphors have the power to create new realities"* (Lakoff & Johnson, 1980. Pag.145) La 'objetividad' real se da cuando sacamos a luz nuestro propio sistema conceptual y consideramos otras alternativas viables ya que "*la perspectiva más dañina que podríamos tener es aquella que no vemos que tenemos"* (Clark et al, 2006. Pag. 276)

Proponemos la incorporación de programas formativos para docentes y futuros docentes encaminados al descubrimiento de las metáforas que sustentan sus creencias sobre educación y desde ahí construir esa otra educación posible. Sería una labor de

'sacar información' de su propia experiencia educativa para luego investigar sobre posibles distorsiones que operen solapadamente en su labor docente, eso sería precisamente lo que la propia etimología del término *Educación* indica '*educare-educere'* guiar y sacar hacia fuera, no llenar o atiborrar de información. Sería más bien una labor de educar la mirada.

## 8. Bibliografía

**Libros:**


- BERNSTEIN, Richard (1983): *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. University of Pennsylvania. Philadelphia.
- BRUNER, Jerome (1986): Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- FAUCONNIER, Gilles (1994): *Mental Spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge University Press. New York.
- FAUCONNIER, Gilles (1997): *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press. Cambridge.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide & VALENZUELA, Javier (2012): *Lingüística Cognitiva*. Anthropos. Barcelona.
- JOHNSON, Mark (1987): *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. University of Chicago Press. Chicago.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press. Chicago & London.
- LAKOFF, George (1987): *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. University of Chicago Press. Chicago.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1999): *Philosophy in the Flesh, the embodied mind and its challenge to Western Thought*. Basic Books. New York
- LIZCANO, Emmanuel (2006): *Metáforas que nos piensan*. Ediciones Bajo Cero. Madrid.
- LLOYD YERO, Judith (2010): *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. Judith Lloyd Yero, MA. USA.
- POPE, Alexander (1711): *An Essay on Criticism*.

- RIVANO, Emilio (1997): *Metáfora y Lingüística Cognitiva*. Bravo y Allende Editores. Santiago.

**Capítulos en libros o revistas en papel:**

- CLARK, Kevin y CUNNINGHAM, Donald (2006): Metaphors we teach by: An embodied cognitive analysis of No child Left behind. *Semiótica*, 161(1/4), 265-289.
- GARCÍA- CARPINTERO, Manuel (2000): Ciencia cognitiva y lenguaje: perspectivas y obstáculos. *Quark*, Barcelona: UPF, 7-12.
- NUEZ, Graciela et al (2009): The transmission model of education: A cognitive approach. En GÓMEZ MORÓN, Reyes et al: *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning*. Cambridge Scholars Publishing. Newcastle upon Tyne, 427-444.
- MUNBY, Hugh (1986): Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18 (2), 197-209.
- REDDY, Michael (1993 (1979)): The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. En ORTONY, Andrew (ed.): *Metaphor and Though*t, Cambridge, 164-201.
- THORNBURY, Scott (1991): Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *English Language Teaching Journal*, 45/3: 193-200.

# VII

# ACCESIBILIDAD Y PERTINENCIA: PARADIGMAS DE LAS APLICACIONES DOCUMENTALES *ONLINE* VINCULADAS A SATISFACER LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES DE INVESTIGADORES Y DOCENTES

**Carlos Oliva Marañón** (U. Rey Juan Carlos -España-)

## 1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han experimentado un gran avance durante los últimos años, lo que ha provocado un aumento de la información. Además, Internet se ha convertido en un "gran contenedor" en el que se puede localizar información de cualquier área de conocimiento. Por ello, es imprescindible que los usuarios dispongan de aplicaciones documentales con interfaces bien estructuradas para satisfacer adecuadamente sus demandas informacionales. Para ello, el investigador tiene que conocer los diferentes recursos documentales accesibles de forma *online*.

En este sentido, María Pinto Molina (2008), Catedrática de Documentación de la Universidad de Granada, afirma: "*Uno de los problemas que surgen en la búsqueda de información es si lo que recuperamos es "mucho o poco", es decir, dependiendo del*

*tipo de búsqueda, se pueden recuperar multitud de documentos o simplemente un número muy reducido"*[1].

Desde esta perspectiva, se pueden distinguir dos conceptos:

- **Silencio documental.** Son aquellos documentos almacenados en la base de datos que no han sido recuperados, debido a que la estrategia de búsqueda ha sido demasiado específica o que las palabras clave utilizadas no son las adecuadas para definir la búsqueda.
- **Ruido documental.** Son aquellos documentos recuperados por el sistema, pero que no son relevantes. Esto suele ocurrir cuando la estrategia de búsqueda se ha definido de forma demasiado genérica.

Por su parte, López y Zorita (2008) alegan que *"la gestión de la información ha sido siempre el asunto central de la profesión de bibliotecario; organizarla de manera que esté disponible para apoyar los procesos de investigación y aprendizaje de los usuarios"*.

En este sentido, durante los últimos años, han surgido nuevas unidades de información auspiciadas por la evolución de la tecnología, configurando un entorno digital basado en las posibilidades de interacción que ofrece la Red. Un buen ejemplo son los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

Balagué (2003) y Martínez aseveran:

> "*Estos centros suponen un esfuerzo de las bibliotecas por encontrar un nuevo papel en ese espacio y lo hacen ofreciendo servicios que suponen nuevos roles para los bibliotecarios (docentes, apoyo en la creación de materiales docentes y audiovisuales, apoyo en el aprendizaje de idiomas, diseño de nuevos espacios físicos, proveedores de equipamiento informático y ofimático) junto a los servicios tradicionales de la biblioteca*".

---

[1] http://www.mariapinto.es/e-coms/recu_infor.htm
Consultado el 28 de febrero de 2014.

Igualmente, José López Yepes (2011: 23), Catedrático de Documentación de la Universidad Complutense de Madrid, promulga que *"es necesario convertir al homo sapiens (necesitado de información) en homo documentalis (capaz de autoinformarse hasta ciertos límites), esto es, en hombre documentado y llamado a convertirse, a su vez, en creador de información bien guiado y aconsejado por el homo documentador o profesional del documento"*.

En definitiva, la cultura de la Sociedad de la Información, asentada en el principio de globalización cultural y económica y en los constantes avances científico-tecnológicos, está presionando con fuerza en todos los estamentos universitarios.

## 2. Objetivos

- Verificar la aptitud de estas aplicaciones *online* para satisfacer las necesidades de información mediante la evaluación de estos recursos.
- Plantear las mejoras que sean pertinentes para una mejor recuperación de la información en aras de satisfacer las competencias informacionales de los usuarios.

## 3. Metodología

Se ha establecido una metodología consistente en la evaluación de las interfaces de las diferentes aplicaciones documentales (Catálogo de Biblioteca, Catálogo Colectivo, Base de Datos, Repositorio Documental, Base de Datos de Sumarios de Revistas, Agencia Española del ISBN) mediante 18 campos documentales:

- Título.
- Autor.
- Materia.
- Fecha.
- Editorial.
- Idioma.
- Colección.
- ISBN.

- ISSN.
- Tipología documental.
- Ubicación del documento.
- Operador AND.
- Operador OR.
- Operador NOT.
- Operador CERCA DE.
- Búsqueda avanzada.
- Número de registros por página.
- Resumen.

Del mismo modo, se ha realizado una búsqueda de la materia "Periodismo", tanto en el campo documental de "Materia" como en de "Título" en las aplicaciones documentales REBIUN, CISNE y RECOLECTA. Seguidamente, se han comparado los resultados obtenidos. Por último, se han planteado mejoras relativas a las interfaces de estas aplicaciones documentales.

## 4. Concepto y tipología del documento

Por lo que respecta al concepto de documento, el teórico indio Ranganathan afirma explícitamente que "estatuas, piezas de china y los materiales exhibidos en un museo pueden mencionarse porque transmiten un pensamiento expresado de alguna manera, pero ninguno de ellos es un documento, porque no es una grabación en una superficie más o menos plana" (Ranganathan, 1963: 41; cit. por Buckland, 1997: 807). Para Ranganathan, el documento es "sinónimo de grabación de un mensaje en un soporte plano, de fácil lectura; la materialización de un pequeño pensamiento sobre papel u otro material, apto para su manejo físico, transporte por el espacio y preservación a lo largo del tiempo".

Los documentos pueden establecerse en distintas tipologías (Carrizo; Irureta-Goyena; López de Quintana, 1994):

- Documentos primarios.
- Documentos secundarios.
- Documentos terciarios.
- Obras de consulta.

- ***Documentos primarios.*** Contienen información nueva y original que no ha sido sometida a ningún tipo de tratamiento posterior (condensación, selección, interpretación, etc.). Son documentos primarios los libros, las publicaciones en serie (periódicos, revistas y series) y la literatura gris, documentos que no siguen los cauces habituales de difusión o comercialización: actas de congresos, Tesis Doctorales.
- ***Documentos secundarios.*** Fruto de las operaciones que componen el análisis documental (descripción bibliográfica, catalogación, indización, y, en ocasiones, también resumen), se obtienen los secundarios: unos listados de referencias de libros, artículos de revistas, etc., que permiten el conocimiento de los documentos primarios existentes a partir de diversos puntos de acceso (autor, título, materia, etc.). Son secundarios, entre otros documentos, los catálogos de bibliotecas, las bibliografías comerciales (libros en venta), las bibliografías especializadas y los índices de las publicaciones periódicas.
- **Documentos terciarios.** Listados de referencias de documentos secundarios. Por ejemplo, las guías de bases de datos.
- **Obras de consulta.** Sus contenidos se estructuran, organizan y analizan para que se pueda acceder con rapidez y eficacia a la información solicitada. Por ejemplo, los diccionarios, las enciclopedias y los directorios.

Sin embargo, la consolidación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha propiciado un rápido acceso a la ingente cantidad de información distribuida en forma de documento digital.

En opinión de Canals Cabiró (1990: 704):

> *"Esta tipología documental puede presentar una estructura hipertextual, es decir, poseer enlaces entre diversas partes de un mismo documento, o con otros "documentos". Dada esta estructura, la dificultad más llamativa consiste en imponer límites al documento que el profesional debe someter a tratamiento. Una solución habitual consiste en considerar la página principal como núcleo del mismo, señalando en la descripción los enlaces más destacados a juicio del profesional".*

## 5. El Grado en Información y Documentación

Este Grado pertenece a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y trata de dar respuesta a la demanda creciente de profesionales en el ámbito de la gestión, tratamiento, conservación y difusión de la información y los documentos.

Los Libros Blancos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) recogen aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de Título de Grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa; características de la titulación europea seleccionada; estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio; y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos. Todo ello, adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Las competencias específicas del Grado en Información y Documentación[2] son las siguientes:

- Interacción con los productores, usuarios y clientes de la información.
- Conocimiento del entorno profesional de la información y la documentación.

---

2 http://www.aneca.es/var/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf. Consultado el 8 de marzo de 2014.

- Conocimiento del marco jurídico y administrativo nacional e internacional de la gestión de la información.
- Identificación, autentificación y evaluación de recursos de información.
- Gestión de colecciones y fondos.
- Conservación y tratamiento físico de los documentos.
- Análisis y representación de la información.
- Organización y almacenamiento de la información.
- Búsqueda y recuperación de la información.
- Elaboración y difusión de la información.
- Tecnologías de la Información: Informática.
- Tecnologías de la Información: Telecomunicaciones.
- Técnicas de producción y edición.
- Técnicas de gestión administrativa.
- Técnicas de marketing.
- Técnicas comerciales.
- Técnicas de adquisición.
- Técnicas de gestión micro-económica.
- Técnicas de instalación, acondicionamiento y equipamiento.
- Técnicas de planificación y gestión de proyectos.
- Técnicas de diagnóstico y evaluación.
- Técnicas de gestión de recursos humanos.
- Otros conocimientos aplicados a la información y documentación.

Por tanto, no solamente los graduados en Información y Documentación, sino también investigadores y docentes tienen que familiarizarse con las estrategias documentales necesarias para obtener información de las diversas aplicaciones documentales. Para ello, es necesario perfeccionar las interfaces usuario-Web para facilitar su usabilidad, así como reducir los lapsos de tiempo destinados a conseguir la información demandada.

## 6. Aplicaciones documentales

### *6.1. ISBN*

La Base de Datos del *International Standard Book Number* (ISBN)[3] contiene las referencias bibliográficas de los libros editados en España, tanto disponibles como agotadas, editadas en distintas lenguas y diferentes soportes, desde 1972. El 23 de diciembre de 2010, la Gestión de la Agencia Española del ISBN es asumida por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), mientras que la titularidad de la Agencia sigue siendo ejercida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

De esta forma, se da cumplimiento a la Resolución de 15 de julio de 2010 de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura, por la que se publica el Convenio de colaboración con Cataluña y la Federación de Gremios de Editores de España, para el desarrollo del ISBN (BOE de 3 de agosto de 2010). Las Bases de Datos de libros y editoriales muestran las monografías publicadas en España por editoriales españolas que utilizan el código ISBN como identificador.

### *6.2. REBIUN*

La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN)[4] es una comisión sectorial de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) desde 1994. Desde su creación, a iniciativa de un grupo de directores de bibliotecas en 1988, constituye un organismo estable en el que están representadas todas las bibliotecas universitarias y científicas españolas. Además, está formada por las bibliotecas de las 75 Universidades miembros de la CRUE (50 de ámbito universitario público y 25 de ámbito universitario privado) y el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas). REBIUN es una comisión sectorial de la CRUE desde 1994.

**Campos de recuperación**

- Título.
- Autor.

---

[3] http://www.mcu.es/libro/CE/AgenISBN.html
Consultado el 9 de marzo de 2014.
[4] http://www.rebiun.org/Paginas/Inicio.aspx
Consultado el 12 de marzo de 2014.

- Materia.
- Editorial.
- Colección.
- ISBN/ISSN.
- Fecha.
- Límite de 100 registros.

Su misión es la de liderar, coordinar y dar directrices a las bibliotecas universitarias y científicas potenciando la cooperación y la realización de proyectos conjuntos para dar respuesta a los nuevos retos que las Universidades tienen planteados en los ámbitos del aprendizaje, la docencia la investigación y la formación a lo largo de la vida.

Además, se aúnan esfuerzos para consensuar normas y reglamentos para todas las bibliotecas, así como un modelo común de préstamo interbibliotecario para estudiantes y profesores. Igualmente, los Directores de las Bibliotecas promulgan sus buenas prácticas orientadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y al modelo de Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

El III Plan Estratégico REBIUN 2020[5] pretende ser una herramienta útil que permita a estas Unidades de Información afrontar nuevos retos. Sus objetivos son la consolidación del modelo de cooperación bibliotecaria en el seno de la CRUE; la internacionalización de REBIUN, especialmente abriendo su organización, sus proyectos y actividades a Europa y América Latina; y el desarrollo e impulso de la Biblioteca Digital como elemento clave para el aprendizaje *online* y la e-ciencia.

### *6.3. DIALNET*

DIALNET[6] es un portal bibliográfico de acceso libre y gratuito, cuyo objetivo es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana en Internet, recopilando y facilitando el acceso a contenidos científicos. Además, dispone de una Base de Datos

---

5 http://www.rebiun.org/queesrebiun/Documents/III_Plan%20EstrategicoREBIUN.pdf Consultado el 14 de marzo de 2014.

6 http://www.fundaciondialnet.es/dialnet/descripcion/ Consultado el 17 de marzo de 2014.

exhaustiva, interdisciplinar y actualizada, que permite el depósito de contenidos a texto completo. DIALNET es un proyecto de cooperación institucional que integra distintos recursos y servicios documentales:

- Servicio de alertas bibliográficas que difunde, de una manera actualizada, los contenidos de las revistas científicas hispanas.
- Hemeroteca virtual hispana de carácter interdisciplinar, aunque con un predominio de las revistas de Ciencias Sociales, Jurídicas y de Humanidades.
- Base de datos de contenidos científicos hispanos muy exhaustiva y actualizada. En la actualidad, los contenidos primarios se han complementado con: documentos de trabajo, partes de libros colectivos, Tesis Doctorales, referencias de libros, etc.
- Repositorio de acceso a la literatura científica hispana a texto completo, con una clara apuesta por el acceso libre y gratuito, sumándose al movimiento Open Access.

**Campos de recuperación**

- Título.
- Autor.

**Tipología de documentos**

- Congresos.
- Artículos de revistas.
- Artículos de obras colectivas.
- Tesis Doctorales.
- Libros.

**Buscador específico de títulos de revista**

- Por ISSN.
- Indica las que aparecen indexadas en Latindex.

DIALNET se dirige a la población científica de ámbito nacional e internacional interesada en la producción y los

contenidos científicos desarrollados, fundamentalmente, en habla hispana:

- Profesores e investigadores.
- Bibliotecarios.
- Becarios y estudiantes.
- Instituciones de Enseñanza Superior.
- Público en general.

### *6.4. RECOLECTA*

La Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)[7] es una Institución pública, nacida en 2001, y dependiente del Ministerio de Ciencia e Innovación. Su misión es impulsar la ciencia y la innovación, promoviendo su acercamiento a la sociedad y dando respuesta a las necesidades y expectativas del Sistema Español de Ciencia y Tecnología. Entre los vectores estratégicos de la Fundación se encuentran el de favorecer la transferencia del conocimiento en talento innovador y emprendedor; liderar el proceso de integración y racionalización de la información y métricas de la ciencia y de la innovación; promover la generación de retornos poniendo en valor las competencias; así como implantar un modelo de gestión orientado al usuario y basado en la excelencia.

La FECYT colabora, desde 2007, con REBIUN para crear una infraestructura nacional de repositorios científicos de acceso abierto. Fruto de esta colaboración es el proyecto RECOLECTA[8] o Recolector de Ciencia Abierta. Se trata de una plataforma que agrupa a todos los repositorios científicos nacionales y que provee de servicios tanto a los gestores de repositorios como a los investigadores.

#### Objetivos

- Impulsar y coordinar la infraestructura nacional de repositorios científicos digitales de acceso abierto,

---

7 http://www.fecyt.es/fecyt/home.do;jsessionid=261FC09C52C37CD740D735C148739F79 Consultado el 18 de marzo de 2014.

8 http://www.recolecta.net/buscador/ Consultado el 20 de marzo de 2014.

interoperables según los estándares de la comunidad mundial.

- Promover, apoyar y facilitar la adopción del acceso abierto por los centros de I+D y los investigadores españoles, principales productores de conocimiento científico en España.
- Dotar de una mayor visibilidad y aplicación, tanto nacional como internacional, de los resultados de la investigación que se realiza en España.

**Servicios**

- Plataforma de acceso libre y gratuito a toda la producción científica depositada en abierto en los repositorios españoles.
- Asistencia a los repositorios nacionales para que cumplan con los estándares y protocolos internacionales de interoperabilidad y sostenibilidad a largo plazo.
- Creación de instrumentos de medición de la calidad de los repositorios, a través de la evaluación del grado de cumplimiento con directrices internacionales como *Driver*.
- Elaboración de herramientas para medir el uso que se hace de los repositorios y del material contenido en ellos: implantación y soporte del modulo de estadísticas.
- Fortalecimiento de la comunidad nacional de acceso abierto y fomento de las actividades de divulgación y de colaboración.
- Acercamiento a los investigadores, instándoles a que depositen sus trabajos en repositorios de ciencia abierta.
- Participación en los proyectos europeos sobre acceso abierto de cuyos resultados se pueda beneficiar la comunidad de repositorios de ciencia abierta españoles, como OpenAIRE, OpenAIRE Plus y MedOANet.

### *6.5. CISNE*

CISNE[9] es el catálogo automatizado de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Permite el acceso a distintas tipologías documentales: libros, revistas, materiales audiovisuales, así como recursos electrónicos, Tesis defendidas, bases de datos y revistas en línea suscritas por la Biblioteca.

Por lo que respecta al fondo actual, son alrededor de 2.000.000 de ejemplares, más de 35.000 títulos de publicaciones periódicas y más de 63.000 títulos de materiales no librarios (vídeos, microfichas, microfilms, disquetes, CD-ROM, material auditivo, test, mapas, películas, etc.). Además, es posible acceder al texto completo de cerca de 3.000 Tesis leídas en la Universidad Complutense, a más de 150 bases de datos que cubren todas las áreas de conocimiento y a más de 15.000 títulos de revistas electrónicas.

**Campos de recuperación**

- **Autor.** Permite hacer búsquedas por autores personales (traductores, editores literarios, etc.), organismos e instituciones o nombres de Congresos.
- **Título.** Esta opción es útil si conoce el título exacto o el comienzo del título del documento (no debe incluir el artículo inicial).
- **Autor / Título.** En este tipo de consulta puede buscar por un autor y limitar la búsqueda por el título de alguna de sus obras.
- **Título de publicaciones periódicas.** Permite recuperar publicaciones periódicas por su título.
- **Materia.** Permite recuperar títulos sobre determinado tema.
- **Título de colección.** Puede buscar por el título de la colección o parte de él.
- **Clasificación.** Permite obtener resultados mediante la búsqueda por el número de la Clasificación Decimal Universal (CDU).
- **ISBN/ISSN.** Recupera el documento cuyo ISBN o ISSN coincide con el número introducido en la búsqueda. No es necesario escribir el guion.

[9] http://cisne.sim.ucm.es/ Consultado el 22 de marzo de 2014.

- **Palabra-clave.** La búsqueda por palabra-clave es el tipo de consulta más flexible.

Asimismo, permite utilizar operadores booleanos:

- **AND (Y).** Recupera los registros que incluyen ambos términos. **Ejemplo:** Comunicación Y Social.
- **OR (O).** Recupera los registros que incluyen cualquiera de los términos introducidos. **Ejemplo:** Comunicación O Social.

- **AND NOT (Y NO).** No recupera los registros que contengan determinado término. **Ejemplo:** Comunicación Y NO Social.
- **Near (Cerca de).** Recupera los registros en los que los términos aparecen próximos entre sí. **Ejemplo:** Comunicación NEAR Social.

Todos estos operadores pueden ser combinados en una búsqueda poniendo entre paréntesis los términos. **Ejemplo: (educación OR enseñanza) AND adultos.**

En todos los casos se puede truncar la búsqueda con el asterisco simple **«*»**, que trunca de 1 a 5 caracteres, o con el asterisco doble **«**»**, que no tiene en cuenta el número de caracteres. También se puede combinar el truncamiento con el uso de operadores. **Ejemplo: child* OR infant.** En este caso, se recuperarían: **child, children, childhood, etc.**

Asimismo, se puede utilizar el signo de interrogación **'?'** en cualquier posición de la palabra, recuperando esa palabra con cualquier carácter en la posición especificada. **Ejemplo: anders?n** (recupera tanto Anderson como Andersen).

### *6.6. WINSUMAR*

GTBib-Winsumar[10] es una aplicación que permite la visualización y distribución electrónica de los sumarios de revistas capturados de diversas fuentes electrónicas. A partir de los ficheros suministrados por los proveedores (EBSCO, SWETS,

[10] http://anubis.urjc.es/gtb/winsumar/indice.php?id=anonimo
Consultado el 24 de marzo de 2014.

CC), o entrándolos directamente en formularios WWW, el programa procesa y estructura los registros con la finalidad de ofrecer dos tipos de productos.

Por un lado, envía por correo electrónico los sumarios a aquellas personas que se hayan suscrito a uno o más de ellos y, por otro, estructura los sumarios en forma de páginas WWW. De esta manera combina las dos posibilidades que ofrece Internet: hacer llegar la información al usuario y permitir que éste acceda a su consulta en la Red.

## 7. Estudio de caso

Se ha considerado pertinente realizar una evaluación de las interfaces de las aplicaciones documentales para verificar su idoneidad. Se han tomado como referencia 18 campos documentales evaluables. Los resultados han sido los siguientes:

**Campos de recuperación de las aplicaciones documentales**

| Campo documental | Cisne | ISBN | Rebiun | Dialnet | Recolecta | Winsumar |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Título | X | X | X | X | X | X |
| Autor | X | X | X | | X | |
| Materia | X | X | X | X | | X |
| Fecha | X | X | X | | X | |
| Editorial | X | X | X | | | |
| Idioma | X | X | X | | | |
| Colección | | X | X | | | |
| ISBN | | X | X | | | |
| ISSN | | | X | X | | X |
| Tipología documental | X | X | X | X | X | |
| Ubicación del documento | X | | X | | X | |
| Operador AND | X | X | X | X | X | X |
| Operador OR | X | X | | | X | X |
| Operador NOT | X | X | | | | |
| Operador CERCA DE | X | | | | | |
| Búsqueda avanzada | X | X | X | X | X | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Número de registros por página | | | X | | | |
| Resumen | | | | | X | |

*Fuente: elaboración propia*

Por lo que respecta a la evaluación de las interfaces de las diferentes aplicaciones documentales investigadas, se pueden extrapolar los siguientes datos:

- Todas las aplicaciones evaluadas presentan, por defecto, el operador booleano "Y" para realizar las búsquedas de información.
- La Red Española de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Catálogo Colectivo de distintas instituciones en el ámbito bibliotecario, ha cumplido 14 (77,7%) de los 18 campos documentales evaluados. ISBN y CISNE han validado 13; y RECOLECTA, 9.
- DIALNET, con 6 ítems verificados; y WINSUMAR, con 5, se sitúan en un nivel de menor calidad de sus interfaces.
- CISNE, Catálogo colectivo de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, es la única aplicación de entre las evaluadas que presenta el operador "Cerca de". Por ello, la recuperación de la información se realiza de forma más pertinente para satisfacer las necesidades de información de los usuarios.
- REBIUN ofrece, como elemento diferenciador, la posibilidad de acotar el número de registros recuperados por página con la opciones de 10, 20, 50 y 100. Igualmente, la Red Española de Bibliotecas Universitarias presenta un campo documental único para la recuperación de los documentos en el que se puede insertar, de forma indistinta, el ISBN y el ISSN.
- ISBN y REBIUN son las únicas aplicaciones documentales que poseen los campos documentales "Colección" e "ISBN" para la recuperación de información.
- RECOLECTA permite recuperar información a través del campo documental "Resumen", situándose como un rasgo distintivo con respecto a otros interfaces.

- ISBN y CISNE disponen del operador NOT en su interfaz para eliminar aquellos términos que no se ajusten a la recuperación de información deseada.
- REBIUN y DIALNET carecen del operador "OR" en su interfaz.
- WINSUMAR no dispone de la opción de "búsqueda avanzada" para la recuperación de información.

Del mismo modo, se han seleccionado tres aplicaciones documentales (REBIUN, CISNE y RECOLECTA) para realizar una búsqueda de información del área de conocimiento de "Periodismo", en los campos documentales de "Título" y "Materia".

Los resultados obtenidos se clasifican de la siguiente manera:

**Tabla I**
**Palabra clave en el campo de Título:**
**Periodismo**

| Aplicación documental | Resultados |
|---|---|
| REBIUN | 4592 |
| CISNE | 396 |
| RECOLECTA | 1289 |

*Fuente: elaboración propia*

**Tabla II**
**Palabra clave en el campo de Materia:**
**Periodismo**

| Aplicación documental | Resultados |
|---|---|
| REBIUN | 8746 |
| CISNE | 714 |
| RECOLECTA | 2354 |

*Fuente: elaboración propia*

Tras la investigación realizada, se deducen las siguientes consideraciones:

- REBIUN alberga 8746 documentos de la "Materia" *Periodismo* y 4592 si la búsqueda se realiza por el campo documental de "Título".

- RECOLECTA contiene 2354 documentos de la "Materia" *Periodismo* y 1289 si la búsqueda se realiza por el campo documental de "Título".

- CISNE recupera 714 documentos de la "Materia" *Periodismo* y 396 si la búsqueda se realiza por el campo documental de "Título".

Por tanto, tras la investigación realizada, se plantean, entre otras, las siguientes mejoras:

- La homogeneización de las interfaces.
- La expansión de la digitalización de las cubiertas de libros, revistas, Tesis Doctorales y actas de congresos.
- El perfeccionamiento de los sistemas de ayuda al usuario.
- La creación de guías explicativas con ejemplos de búsquedas temáticas en las distintas herramientas documentales.
- La ampliación del acceso a las tipologías documentales a texto completo.
- La digitalización de los índices de libros, Tesis Doctorales, sumarios de revistas, así como de los programas de Congresos, Seminarios y Jornadas científicas para facilitar una primera aproximación a la información del tema investigado.

## 8. Conclusiones

En la Sociedad digital del Siglo XXI investigadores y docentes tienen a su disposición diversas herramientas documentales (Catálogos, Catálogos Colectivos, Bases de Datos, Bases de Datos de Sumarios de Revistas, Bases de Datos de Monografías, Repositorios Documentales, etc.) para satisfacer sus necesidades de información. La biblioteca digital se ha consolidado con la finalidad de satisfacer las competencias

informacionales de los usuarios. Igualmente, ha contribuido también a ello la aparición de los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), fomentando la interactividad entre usuario y aplicación documental.

Además, hay que reseñar la heterogeneidad de las interfaces de las aplicaciones documentales que, en múltiples ocasiones, producen resultados divergentes en la recuperación de la información dependiendo de la herramienta documental utilizada. En definitiva, a raíz de las mejoras planteadas, los usuarios verán satisfechas en mayor medida sus demandas de información, lo que redundará en beneficio de todas las áreas de conocimiento y, por ende, de la sociedad.

## 9. Bibliografía

**Libros:**

- CARRIZO, Gloria; IRURETA-GOYENA, Pilar.; LÓPEZ DE QUINTANA, Eugenio (1994): *Manual de fuentes de información.* CEGAL. Madrid.
- LÓPEZ YEPES, José (2011): *La sociedad de la documentación.* Fragua. Madrid.

**Artículos:**

- BUCKLAND, Michael K. (1997): What is a "document", en *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 48 (9), pp. 804-809.
- CANALS CABIRÓ, Isidre (1990): Introducción al hipertexto como herramienta general de información: concepto, sistemas y problemática, en *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 13 (2), pp. 685-709.

**Artículos en publicaciones Web:**

- BALAGUÉ, Núria. (2003): La biblioteca universitaria, centro de recursos para el aprendizaje y la investigación: una aproximación al estado de la cuestión en España, en III Jornadas REBIUN: *Los Centros para Recursos del Aprendizaje y la Investigación en los procesos de Innovación Docente.* Disponible en:

http://biblioteca.uam.es/documentos/Jornadas_REBIUN/3%20-%20biblioteca_universitaria_CRAI.pdf. Consultado el 9 de marzo de 2014.

- LÓPEZ, Alicia y ZORITA, Luis (2008): Las bibliotecas universitarias y la gestión de la información en el entorno digital: unas consideraciones para repositorios digitales, en *Bid. Textos universitaris de biblioteconomía y documentació*, n.º 20. Disponible en: http://www.ub.edu/bid/pdf/20lopez2.pdf Consultado el 20 de marzo de 2014.
- MARTÍNEZ, Dídac: El Centro de Recursos para el Aprendizaje CRAI: el nuevo modelo de Biblioteca Universitaria. Disponible en: http://www.aab.es/pdfs/gtbu_crai.pdf Consultado el 25 de marzo de 2014.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A4403744048.pdf Consultado el 27 de marzo de 2014.

# VII

# LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD DE COSTES PARA LA EMPRESA TURÍSTICA

**Laura Parte Esteban** (UNED – España-)
**Lucía Mellado Bermejo** (UNED –España-)

## 1. Introducción

La adaptación de la UNED al EEES ha supuesto incorporar metodologías activas de aprendizaje, y que la evaluación del estudiante contemple modalidades de evaluación continua. De hecho, actualmente todas las asignaturas han incorporado en el proceso de enseñanza-aprendizaje una o varias pruebas de evaluación continua. La evaluación debe estar orientada no solo a acreditar la adquisición de los conocimientos teóricos, sino también al desarrollo de los conocimientos prácticos y, en su caso, de las actitudes que se deban adquirir en la asignatura.

La literatura que se centra en analizar la influencia de estrategias de aprendizaje e innovaciones educativas en el rendimiento académico de los estudiantes es muy amplia (véase por ejemplo, Doran et al. (1991), Dowling et al. (2003), Gandía y Montagud (2011). En general, las investigaciones realizadas ponen de manifiesto que las estrategias de innovación docente y los sistemas de evaluación seguidos en el proceso de enseñanza influyen en el rendimiento de los estudiantes. Además, variables relacionadas con la aptitud, la motivación, los conocimientos previos de una materia, la media del expediente en los estudios previos, etc., son factores determinantes de los resultados

obtenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje (véase por ejemplo, Dowling et al., 2003).

En este contexto, el objetivo fundamental de este trabajo consiste en contrastar el efecto de la prueba de evaluación continua en la calificación de los estudiantes de la asignatura Contabilidad de Costes para la Empresa Turística que se imparte en el tercer curso del Grado de Turismo.

Las razones que justifican la realización de este trabajo son varias. En primer lugar, el estudio se realiza en el primer año de impartición de la asignatura en el Grado. En segundo lugar, se trata de conocer el nivel de efectividad de la prueba de evaluación continua en el rendimiento de los estudiantes con el objetivo de proponer medidas de actuación que repercutan directamente en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Los resultados alcanzados confirman que el rendimiento académico de los estudiantes que realizan la prueba de evaluación continua es superior al de aquellos que no realizan dicha prueba. Además, el análisis de los resultados señala que el género de los estudiantes y la zona geográfica no son factores determinantes de la calificación.

A continuación se explica el diseño empírico de la investigación y se analizan los resultados obtenidos. En el último apartado se presentan las conclusiones obtenidas.

## 2. Planteamiento del estudio

### 2.1. *Hipótesis de investigación y metodología*

Son muchos los trabajos que han centrado sus investigaciones en el rendimiento de los estudiantes debido a la importancia de esta variable como medida del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de la enseñanza universitaria de la Contabilidad podemos destacar los estudios de Doran et al. (1991), Dowling et al. (2003), Gandía y Montagud (2011), Campo y Parte (2011), Herrador y Hernández (2013).

Por ejemplo, el trabajo de Herrador y Hernández (2013) se centra en el estudio de la asignatura de Contabilidad Financiera que se imparte en el Grado de Turismo de la UNED. Los resultados revelan que las herramientas e-learning influyen en el rendimiento de los estudiantes pero no tienen un efecto tan elevado como a priori se les atribuye.

La evidencia obtenida en la asignatura Contabilidad de Costes, que es la que tomamos como base en este trabajo, es limitada. Por ejemplo, Gandía y Montagud (2011) utilizan dos grupos de estudiantes de la Universidad de Valencia que cursaron dicha asignatura durante cinco cursos académicos. Los resultados indican que los estudiantes que se acogieron a la enseñanza con métodos innovadores obtienen un rendimiento superior al de aquellos estudiantes que optaron por un método convencional. En el mismo sentido, Campo y Parte (2011) sostienen que la estrategia de aprendizaje por descubrimiento, mediante la técnica del webquest, mejora la calificación de los estudiantes. Cabe destacar que los dos estudios se realizaron antes de la incorporación efectiva de las titulaciones al EEES y pueden servir de orientación en el proceso de implantación de los Grados.

El objetivo principal de este trabajo es contrastar si la prueba evaluación continua tiene o no un efecto positivo sobre el rendimiento académico de los estudiantes. En consecuencia, planteamos la hipótesis nula en los siguientes términos:

*Ho1: No hay diferencias significativas en el rendimiento académico entre los estudiantes que realizan la prueba de evaluación continua y los que no la realizan*

La literatura en educación que se centra en determinar las características que influyen en la calificación de los estudiantes es muy amplia. Las variables relacionadas con el género, la edad, la aptitud, la motivación, los conocimientos previos de una materia, la media del expediente en los estudios previos, etc., han sido objeto de atención en numerosas investigaciones (véase por ejemplo, Dowling et al., 2003).

En el presente trabajo analizamos dos características individuales de los estudiantes: el género y la zona geográfica. En los estudios que evalúan la influencia de la variable género en el rendimiento académico de los estudiantes se obtienen resultados no concluyentes (Lipe, 1989, Guney, 2009, Herrador y Hernández, 2011). Por ejemplo, Guney (1989) encuentra que los factores endógenos como la edad y el género influyen en el resultado obtenido por los estudiantes mientras que Lipe (1989) no detecta diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Nuestro interés radica en detectar si hay diferencias en el rendimiento de los estudiantes tomando como base los alumnos que realizaron voluntariamente la PEC. En consecuencia, planteamos la siguiente hipótesis nula:

*Ho2: No hay diferencias significativas en el rendimiento académico en los estudiantes que realizan la prueba de evaluación continua en función del género.*

Como segunda variable potencialmente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes tomamos la localización geográfica. Una pieza básica en el modelo de enseñanza de la UNED es la existencia de una red de Centros Asociados, repartidos por todo el territorio español, y en varios países extranjeros. Los Centros Asociados conforman la estructura periférica de la UNED, siendo su misión la de complementar la actividad docente impartida desde la Sede Central.

Además, la UNED ha puesto en marcha los Campus, que permiten que Centros geográficamente cercanos coordinen entre sí los recursos disponibles. Los campus son especialmente interesantes para las asignaturas con menor matrícula debido a que permiten la distribución de los estudiantes entre los profesores tutores para que reciban el mismo servicio que las asignaturas que cuentan con mayor número de matrículas y disponen de clases presenciales y tutores en el Centro Asociado. En el caso concreto de nuestra asignatura, los alumnos se han agrupado en 3 campus: norte e islas, centro y sur. De este modo, nuestra última hipótesis nula se plantea en los siguientes términos:

*Ho3: No hay diferencias significativas en el rendimiento académico en los estudiantes que realizan la prueba de evaluación continua en función de la localización geográfica.*

### 2.2. *Características del PEC*

La prueba de evaluación continua tiene carácter voluntario para los alumnos matriculados en la asignatura. La calificación máxima que se obtiene con su realización es de 0,5 puntos. La PEC se tiene en cuenta en la calificación de la asignatura cuando en la Prueba Presencial (convocatoria de junio o septiembre) se obtiene al menos 5 puntos de los 10 totales. Es decir, es una prueba que sirve para subir nota.

La PEC está formada por 10 preguntas tipo test y contiene aspectos teóricos y prácticos de la asignatura. El test de conocimientos abarca alrededor de un 70% del temario de la asignatura y se llevó a cabo en la novena semana del cuatrimestre. El tiempo máximo para su realización es de 60 minutos.

### 2.3. *Muestra*

La población objeto de estudio está constituida por los estudiantes matriculados en la asignatura Contabilidad de Costes para la Empresa Turística que se imparte en el tercer curso del Grado de Turismo en el curso 2012-2013. La recopilación de datos se ha realizado a través de la plataforma de aprendizaje utilizada en la enseñanza de la materia (Alf-Uned) y la aplicación de gestión de calificaciones.

El número de alumnos matriculados el primer año de implantación de la asignatura fue de 240. Teniendo en cuenta las características de la educación a distancia, únicamente 164 alumnos se presentaron a los exámenes en las convocatorias de febrero y septiembre. De los 240 alumnos matriculados, 71 realizaron la PEC lo que supone un porcentaje del 29,58%.

En la tabla 1 se presenta la estadística descriptiva de la variable principal que conforma nuestro estudio, la PEC así como su comparación con el resto de la muestra. El número de alumnos que se examinó en la convocatoria de febrero fue de 116, de los cuales 60 (51,7%) había realizado la PEC y 16 (48,3%) no habían realizado la PEC. En la convocatoria de septiembre acudieron a examinarse 48 alumnos, el 33,3% había realizado la PEC mientras que el 66,6% no la había realizado. Lógicamente, los resultados ponen de manifiesto que los alumnos que voluntariamente habían realizado una prueba de conocimiento (PEC) prefirieron examinarse en la convocatoria de febrero.

Tabla 1: Estadística descriptiva

| | **Total** | | **PEC** | | **Sin PEC** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | |
| Febrero | 116 | 0,707 | 60 | 0,517 | 56 | 0,483 | 1,000 |
| Septiembre | 48 | 0,293 | 16 | 0,333 | 32 | 0,667 | 1,000 |
| Total | 164 | 1,000 | 76 | | 88 | | |

La tabla 2 presenta la estadística descriptiva de las variables que hemos utilizado como características de la muestra, el género y la zona geográfica.

Tabla 2: Características de la muestra

Tabla 2a: Desglose en función de la variable género

| | Total | | PEC | | Sin PEC | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | |
| Mujer | 103 | 0,628 | 50 | 0,485 | 53 | 0,515 | 1,000 |
| Hombre | 61 | 0,372 | 26 | 0,426 | 35 | 0,574 | 1,000 |
| Total | 164 | 1,000 | 76 | | 88 | | |

Tabla 2b: Desglose en función de la variable zona geográfica

| | Total | | PEC | | Sin PEC | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | |
| Centro | 39 | 0,244 | 15 | 0,385 | 24 | 0,615 | 1,000 |
| Norte + Islas | 46 | 0,288 | 18 | 0,391 | 28 | 0,609 | 1,000 |
| Sur | 75 | 0,469 | 43 | 0,573 | 32 | 0,427 | 1,000 |
| | 160 | 1,000 | 76 | | 84 | | |

En la tabla 2a se observa que el porcentaje de mujeres que se ha presentado al examen en las convocatorias de febrero y septiembre es el 62,8% mientras que el porcentaje desciende al 37,2% en el caso de los hombres. La distribución del género entre los alumnos que realizan la PEC y los que no la realizan presenta porcentajes similares. La tabla 2b pone de manifiesto que la zona Sur cuenta con un número más elevado de alumnos que la zona Centro y Norte (incluye las islas). Curiosamente los alumnos matriculados en la zona Sur son los que más se han animado a la realización de la PEC.

## 3. Resultados

A continuación detallamos los resultados que se han obtenido en relación con la incidencia de la PEC en el rendimiento de los estudiantes.

En primer lugar, se analiza la calificación de los estudiantes por convocatoria y en función de que el alumno haya o no realizado la PEC. La variable PEC se ha incluido en las pruebas estadísticas como una variable dicotómica que toma el valor 1 si el alumno ha realizado la PEC y 0 en caso contrario.

Las tablas 3a y 3c reflejan que la calificación media de los estudiantes que han realizado la PEC (5,83 en febrero y 4,62 en

septiembre) es superior a la calificación media de los estudiantes que no la han realizado (4,63 en febrero y 3,27 en septiembre). Para contrastar la significatividad de los valores medios entre ambos grupos de alumnos, se ha realizado un test de medias (t-student). Como se observa en las últimas columnas de las tablas 3a y 3c, las diferencias son estadísticamente significativas (al 5% en febrero y al 1% en septiembre). En las tablas 3b y 3d empleamos el test no paramétrico de U Mann Whitney. La última columna de la tabla 3b muestra una diferencia significativa al 5% entre ambos grupos.

Tabla 3: Análisis de la calificación de los alumnos por convocatoria y por tramos

Tabla 3a: Convocatoria de febrero. Diferencias en medias

| PEC | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | t | Sig. (bilateral) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 60 | 5,83 | 2,858 | ,369 | 2,276 | ,025 |
| 0 | 56 | 4,63 | 2,796 | ,374 | | |

Tabla 3b: Convocatoria de febrero. Test de U Mann-Whitney

| PEC | N | Rango promedio | U Mann-Whitney | Sig. asintót. |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 60 | 65,39 | 1267 | ,022 |
| 0 | 56 | 51,12 | | |

Tabla 3c: Convocatoria de septiembre. Diferencias en medias

| PEC | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | t | Sig. (bilateral) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 16 | 4,62 | 2,366 | ,591 | 1,779 | ,082 |
| 0 | 32 | 3,27 | 2,523 | ,446 | | |

Tabla 3d: Convocatoria de septiembre. Test de U Mann-Whitney

| PEC | N | Rango promedio | U de Mann-Whitney | Sig. asintót. |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 16 | 29,03 | 184 | ,112 |
| 0 | 32 | 22,23 | | |

Como información complementaria a los contrastes anteriores, analizamos la calificación por tramos de calificaciones (suspenso, aprobado, notable, sobresaliente y matrícula de honor). En la tabla 4 se observa que la PEC contribuyó a mejorar el rendimiento en el examen tanto en la convocatoria de febrero como en la de septiembre. Hubo más aprobados entre los alumnos que realizaron la PEC (65%) y más suspensos entre los que no la realizaron (57%). También se puede observar que la PEC afectó principalmente a los tramos de aprobados, sobresalientes y

matrículas de honor mientras que en el tramo de los notables no tuvo tanta incidencia.

Tabla 4: Análisis de la calificación de los alumnos por convocatoria y por tramos

Tabla 4a: Convocatoria de febrero

| | **Total** | | **PEC** | | **Sin PEC** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % |
| suspenso | 53 | 0,457 | 21 | 0,350 | 32 | 0,571 |
| aprobado | 22 | 0,190 | 15 | 0,250 | 7 | 0,125 |
| notable | 23 | 0,198 | 11 | 0,183 | 12 | 0,214 |
| sobresaliente | 12 | 0,103 | 9 | 0,150 | 3 | 0,054 |
| matricula honor | 6 | 0,052 | 4 | 0,067 | 2 | 0,036 |
| presentados | 116 | 1,000 | 60 | 1,000 | 56 | 1,000 |

Tabla 4b: Convocatoria de septiembre

| | **Total** | | **PEC** | | **Sin PEC** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % |
| suspenso | 27 | 0,563 | 6 | 0,375 | 21 | 0,656 |
| aprobado | 16 | 0,333 | 8 | 0,500 | 8 | 0,250 |
| notable | 3 | 0,063 | 1 | 0,063 | 2 | 0,063 |
| sobresaliente | 2 | 0,042 | 1 | 0,063 | 1 | 0,031 |
| matricula honor | 0 | 0,000 | 0 | 0,000 | 0 | 0,000 |
| presentados | 48 | 1,000 | 16 | 1,000 | 32 | 1,000 |

Tabla 4c: Convocatoria de febrero y septiembre

| | **Total** | | **PEC** | | **Sin PEC** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % |
| suspenso | 80 | 0,488 | 27 | 0,355 | 53 | 0,602 |
| aprobado | 38 | 0,232 | 23 | 0,303 | 15 | 0,170 |
| notable | 26 | 0,159 | 12 | 0,158 | 14 | 0,159 |
| sobresaliente | 14 | 0,085 | 10 | 0,132 | 4 | 0,045 |
| matricula honor | 6 | 0,037 | 4 | 0,053 | 2 | 0,023 |
| presentados | 164 | 1,000 | 76 | 1,000 | 88 | 1,000 |

A continuación centramos el estudio en las variables género y zona geográfica con el objetivo de determinar si existen diferencias debido a las características de los individuos que realizaron la PEC.

La variable género se ha incluido en el modelo como una variable dicotómica que toma el valor 1 si el sexo del estudiante es femenino y 0 en caso de ser del sexo masculino. En la tabla 5a se observa que la calificación media de las mujeres (5,67) y de los hombres (5,23) es similar y no existen diferencias estadísticamente significativas (p=0,525). El mismo resultado se pone de manifiesto si se utiliza el test de U Mann Whitney (p=0,561).

Tabla 5: Análisis de la calificación de los alumnos en función del género

Tabla 5a: Convocatoria de febrero. Diferencias en medias

| Género | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | t | Sig. Bilateral |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mujer | 50 | 5,67 | 2,809 | ,397 | ,639 | ,525 |
| Hombre | 26 | 5,23 | 2,986 | ,586 | | |

Tabla 5b: Convocatoria de febrero. Test de U Mann-Whitney

| Género | N | Rango promedio | U Mann-Whitney | Sig. asintót. |
|---|---|---|---|---|
| Mujer | 50 | 36,46 | 597,00 | ,561 |
| Hombre | 26 | 39,56 | | |

La tabla 6 muestra los porcentajes de aprobados y suspensos de los alumnos, mujeres y hombres, que realizaron la PEC. Los resultados confirman que el porcentaje de aprobados es muy similar en ambas submuestras en todas las convocatorias (alrededor del 65%).

Tabla 6: Análisis de la calificación de los alumnos por convocatoria en función del género

Tabla 6a: Convocatoria de febrero

| | **Total** | | **Mujer** | | **Hombre** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | |
| Aprobado | 39 | 0,650 | 25 | 0,641 | 14 | 0,359 | 1,000 |
| Suspenso | 21 | 0,350 | 13 | 0,619 | 8 | 0,381 | 1,000 |
| Total | 60 | 1,000 | 38 | | 22 | | |

Tabla 6b: Convocatoria de septiembre

| | **Total** | | **Mujer** | | **Hombre** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | |
| Aprobado | 10 | 0,625 | 8 | 0,800 | 2 | 0,200 | 1,000 |
| Suspenso | 6 | 0,375 | 4 | 0,667 | 2 | 0,333 | 1,000 |
| Total | 16 | 1,000 | 12 | | 4 | | |

Tabla 6c: Convocatoria de febrero y septiembre

| | **Total** | | **Mujer** | | **Hombre** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | |
| Aprobado | 49 | 0,645 | 33 | 0,673 | 16 | 0,327 | 1,000 |
| Suspenso | 27 | 0,355 | 17 | 0,630 | 10 | 0,370 | 1,000 |
| Total | 76 | 1,000 | 50 | | 26 | | |

Por último, analizamos la influencia de la zona geográfica. Para ello, categorizamos la variable zona geográfica en tres valores: 1 si el alumno pertenece a la zona Centro, 2 si pertenece a la zona Norte (incluye islas) y 3 si pertenece a la zona Sur. Para contrastar si existen diferencias significativas en la calificación de los tres grupos utilizamos el test de Kruskal Wallis que es un test no paramétrico que se utiliza cuando la variable de referencia toma más de dos valores. En la tabla 7 observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas en la calificación media entre zonas geográficas (p = 0,397). La evidencia obtenida es lógica si tenemos en cuenta que todos los alumnos tienen acceso a la plataforma educativa y disponen de los mismos recursos on-line.

Tabla 7: Análisis de la calificación de los alumnos en función de la zona geográfica

| Zona geográfica | N | Rango promedio | Chi-cuadrado | Sig. asintót. |
|---|---|---|---|---|
| Centro | 15 | 31,63 | 1,846 | ,397 |
| Norte + Islas | 18 | 41,03 | | |
| Sur | 43 | 39,84 | | |

Los resultados se mantienen en la misma dirección si se evalúa el número de aprobados y suspensos en cada zona geográfica. Por ejemplo, de 13 alumnos que se presentaron al examen en la convocatoria de febrero y realizaron la PEC, el 61% obtuvo la calificación de 5 o superior. Similares resultados podemos encontrar en las otras dos zonas geográficas. Cabe destacar que, como la muestra objeto de estudio no es elevada, en la convocatoria de septiembre existe más dispersión en los datos.

Tabla 8: Análisis de la calificación de los alumnos por convocatoria en función de la zona geográfica

Tabla 8a: Convocatoria de febrero

| | **Total** | | **Centro** | | **Norte + Islas** | | **Sur** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | **n** | % |
| Aprobado | 39 | 0,650 | 8 | 0,615 | 10 | 0,667 | 21 | 0,656 |
| Suspenso | 21 | 0,350 | 5 | 0,385 | 5 | 0,333 | 11 | 0,344 |
| Total | 60 | 1,000 | 13 | 1,000 | 15 | 1,000 | 32 | 1,000 |

Tabla 8b: Convocatoria de septiembre

| | **Total** | | **Centro** | | **Norte + Islas** | | **Sur** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | **n** | % |
| Aprobado | 10 | 0,625 | 0 | 0,000 | 3 | 1,000 | 7 | 0,636 |
| Suspenso | 6 | 0,375 | 2 | 1,000 | 0 | 0,000 | 4 | 0,364 |
| Total | 16 | 1,000 | 2 | 1,000 | 3 | 1,000 | 11 | 1,000 |

Tabla 8c: Convocatoria de febrero y septiembre

| | **Total** | | **Centro** | | **Norte + Islas** | | **Sur** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % | **n** | % | **n** | % |
| Aprobado | 49 | 0,645 | 8 | 0,533 | 13 | 0,722 | 28 | 0,651 |
| Suspenso | 27 | 0,355 | 7 | 0,467 | 5 | 0,278 | 15 | 0,349 |
| Total | 76 | 1,000 | 15 | 1,000 | 18 | 1,000 | 43 | 1,000 |

## 4. Conclusiones

En este trabajo analizamos si la prueba evaluación continua tiene o no un efecto positivo sobre el rendimiento académico de los estudiantes, medido en función de las calificaciones que estos obtienen. Para ello tomamos como base la asignatura Contabilidad de Costes para la Empresa Turística del Grado de Turismo.

Los análisis realizados ponen de manifiesto que la realización de la PEC resultó positiva para los estudiantes. Concretamente, se aprecia una mejoría en la nota media de los participantes que realizaron la PEC en comparación con aquellos

que no la realizaron. Esta evidencia tiene importantes implicaciones, no sólo para el desarrollo de futuras pruebas de evaluación continua sino también para el diseño de políticas de actuación en la asignatura de fomenten la participación activa y continua de los estudiantes.

Las pruebas estadísticas realizadas señalan que no existen diferencias significativas entre los estudiantes que realizan la PEC en función del género y de la zona geográfica. Los resultados son coherentes si tenemos en cuenta el modelo educativo de la UNED. La plataforma educativa de la asignatura permite que todos los alumnos matriculados en la asignatura dispongan de los mismos recursos para preparar la materia.

En este trabajo se ha analizado la efectividad de la PEC en el rendimiento de los estudiantes en una única materia y en el primer año de implantación. Futuros trabajos pueden ampliar la muestra objeto de estudio así como los períodos de evaluación. También sería interesante ahondar en las competencias adquiridas en los procesos de evaluación propuestos en la asignatura.

## 5. Bibliografía

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- Doran, B. Michael; Bouillon, Marvin L.; Smith, C.G. (1991): Determinants of student performance in accounting principles I and II. Issues in Accounting Education, nº 6 (1): 74-84.
- Dowling, Carlin; Godfrey, Jayne M.; Gyles, Nikole (2003): Do hybrid flexible teaching methods improve accounting students' learning outcomes? Accounting Education: An International Journal, nº 12 (4): 373-391.
- Gandía, Juan Luis; Montagud, María Dolores (2011): Innovación docente y resultados del aprendizaje: un estudio empírico en la enseñanza de la contabilidad de costes, Revista Española de Financiación y Contabilidad, vol. XL, n.º 152: 677-698.
- Guney, Yilmaz (2009): Exogenous and endogenous factor influencing students' performance in undergraduate accounting modules. Accounting Education: an International Journal, nº 18 (1): 51-73.
- Herrador Alcaide, Teresa Carmen; Hernández Solís, Montserrat (2013): Un estudio del e-learning para adultos en

educación universitaria a distancia: un análisis estadístico sobre el rendimiento de estudiantes de contabilidad financiera en la UNED, RIED, n.º 16 (2): 33-57.

- Lipe, Marlys Gascho (1989): Further evidence on the performance of female versus male accounting students. Issues in Accounting Education nº 4: 144-152.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- Campo Moreno, Paloma; Parte Esteban, Laura (2011): La Webquest como estrategia metodológica en la enseñanza universitaria de la asignatura de Contabilidad de Empresas Turísticas. EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa", 38 [en línea] Disponible en http://edutec.rediris.es/ Revelec2/Revelec38/pdf/Edutec-e_38_ DelCampo_Parte.pdf, [consulta 2012, 19 de abril].

# VII

# RELATO AUDIOVISUAL FRAGMENTADO: NARRATIVA *TRANSMEDIA*

**Vicente Peña Timón** (U. de Málaga -España-)
**Sebastián Mañas Valle** (U. de Málaga -España-)

## 1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de hoy en día demandan desde hace años otras formas de leer, de ver, de escuchar y de disfrutar *contenidos*, que no solamente llegan a la pantalla de la televisión, receptor de radio o pantalla de cine, sino que también llegan a los diversos dispositivos de telecomunicación con que funcionamos diariamente. En cuanto a la creación de dichos contenidos, las tecnologías nos han llevado a desarrollar nuevas estrategias tanto de escritura, como creativas y de entretenimiento e información, que difieren de las conocidas hasta el momento y donde ahora el escritor, creativo y el consumidor deben adoptar no solamente nuevas técnicas impuestas por los dispositivos modernos, sino que deben aprender entre otras, nuevas habilidades y destrezas para realizar sus obras y llenarlas de contenidos en los nuevos medios. Las tecnologías y sus dispositivos de nuevas y anteriores generaciones son herramientas con que enviar todo tipo de contenidos de manera no lineal a diferentes audiencias y públicos con fines diferentes, con quien comunicarse y saber al mismo tiempo responder eficazmente a sus gustos y necesidades (W. Horton, 1990). El cine, la televisión y la radio eran los principales administradores de contenidos y entretenimiento en la esfera audiovisual internacional, hasta que Internet irrumpió de forma masiva en la colectividad social, creando la *sociedad red*[1].

En el siglo pasado, en la década de los ochenta, la incorporación de los ordenadores en la vida cotidiana originó una

[1] Término tomado de Manuel Castells: "Internet y la sociedad red".

revolución en las comunicaciones convencionales. Esta revolución tuvo también su incidencia en el ámbito cultural y creativo del imaginario colectivo. La imagen digital, creada bien por ordenador o por instrumentos de efectos digitales, modificó muchos aspectos de la vida profesional y personal de los individuos (ahora usuarios) de manera determinante. Los profesionales eran los encargados de crear los contenidos. Con la incorporación del ordenador y las posibilidades expresivas y creativas que la imagen digital facilitaba a cualquier usuario, hizo que la diferencia entre profesionales y aficionados se diluyera, pues tanto las posibilidades de la imagen digital como su accesibilidad por parte del aficionado a través del ordenador provocó una modificación de la práctica artística social y por tanto, una modificación en la construcción social de la realidad.

## 2. ANTECEDENTES

Se puede afirmar que existe una estrecha relación entre el hecho de contar historias y las herramientas que el ser humano ha ido utilizando desde los albores de los tiempos hasta las tecnologías más sofisticadas que conocemos hoy en día, para crear estructuras narrativas. Pero ¿cuáles fueron esas primeras estructuras narrativas que se conocen? El relato icónico, que comienza con las pinturas primitivas en las paredes de las cavernas del paleolítico, y que continúa con el relato audiovisual del que podemos decir que comienza de manera significativa con la aparición del cinematógrafo.

Entonces, como antecedentes de las nuevas formas de narrar, mostrar y disfrutar de contenidos propios de la sociedad red, se encuentran el relato icónico y el relato o narración audiovisual. Ambas maneras de contar se desarrollan a partir de la noción imagen narrativa, que básicamente es un tipo de imagen secuencial cuyo significado es la historia que se cuenta, bien verídica o de ficción. Ambos tienen en común, entre otras características, la linealidad y secuencialidad en la presentación de los contenidos, algo que con los medios expresivos y creativos actuales han perdido presencia.

El relato icónico es una narración a partir de imágenes fijas. Se identifica como un tipo de imagen secuencial donde cada una de sus unidades: imagen pictórica, escultórica o arquitectónica, fotografía o viñeta presentan una historia. De modo que se puede entender el relato icónico como una sucesión de imágenes

ordenadas en el tiempo, articulada por la relación que se establece entre las unidades que conforman la secuencia y crean un significado a partir del sentido que el autor intenta conferir y cuyo resultado es una historia narrativa. El relato icónico se encuentra constituido por unidades aisladas y aislables significativamente donde cada una de ellas, junto con otras, forma una secuencia con significación comprensible como unidad de lectura. La temporalidad viene marcada por el orden de la secuencia donde el "lector" puede imponer con su lectura su propio tiempo real. Es de lectura horizontal y permite una segunda temporalización por parte del receptor, diferente a la del relato.

Por su parte, el relato audiovisual posee las mismas propiedades generales que el relato icónico, con la única diferencia de que el primero es una narración a partir de imágenes en movimiento y no fijas como ocurre con el segundo. En el relato audiovisual las imágenes fijas que forman el movimiento no son percibidas individualmente como tales, pues la secuencialidad viene definida por la ilusión de dicho movimiento. Las unidades ya no son las imágenes aisladas, sino un grupo de ellas: plano, escena…, que conforman el significado y donde la lectura viene temporalizada por el autor del relato y dicho tiempo de lectura coincide con el tiempo del mismo.

Por lo tanto, el relato icónico y el relato audiovisual son los principales antecedentes de la nueva narrativa generada por la sofisticación de las tecnologías actuales, donde y desde el punto de vista narratológico, la secuencialidad en la creación de relatos y la linealidad en la lectura o visionado es una de sus principales características, muy lejos éstas de las actuales estructuras narrativas como sonla fragmentación de los contenidos, propia de la narrativa transmedia.

## 3. ORDENADOR PERSONAL. COMIENZOS DE LA SOCIEDAD RED

La aparición de Internet y especialmente la incorporación del ordenador personal en la actividad laboral y cotidiana supusieron un cambio en muchos ámbitos de las sociedades y culturas. Con el ordenador comenzaron a aparecer nuevos tipos de imágenes, aquéllas que no necesitaban ya un referente en la realidad cotidiana para ser creadas: imágenes sintéticas. Eran producto de la convergencia de una multiplicidad de técnicas que

a lo largo de los años cada vez han sido más sofisticadas. Estas imágenes se las consideraba en la encrucijada de la robótica y el tratamiento informático o de imágenes (Laver, 1982). Mientras que la primera mantiene una relación más directa con la ingeniería y el desarrollo tecnológico social, la segunda hace referencia a las relaciones del individuo con la información, el arte, el juego…, y sobre todo con la creación artística. De modo que cuando se hablaba de imágenes creadas o generadas por ordenador se solía utilizar la expresión "nuevas imágenes" o "imágenes sintéticas", ya que implicaba la utilización de la informática en las técnicas de realización de éstas y, por extensión, de textos y discursos narrados, esto es, historias narrativas. Como curiosidad, la película titulada "Tron" fue la primera en presentar imágenes generadas por ordenador durante diecisiete minutos a lo largo de sus tramas narrativas, y a partir de aquí, ya es poco habitual encontrarse historias en cualquier formato o soporte que no hayan sido creadas de esta manera. Esta imaginería informática ha tenido y continúa teniendo sus importantes aplicaciones, que comenzó en el campo de la investigación militar (simuladores de vuelo, teledetección: meteorología, cartografía…), y continuó en los terrenos de la medicina (ecografías, resonancias…), biología (simulación de moléculas…), en las investigación industrial (diseño asistido por ordenador…) y muchos otros campos y áreas de la sociedad actual. Ahora bien, la imaginería informática es en el ámbito de la creatividad y ocio donde mejor encuentra su aplicación, desde la creación y recreación tecnológica de lugares de ocio y entretenimiento hasta todos los ámbitos de lo audiovisual y "media": hipermedia, multimedia, crossmedia, transmedia… Así que se puede considerar que aquél fue el comienzo de lo que hoy en día ha cambiado el imaginario colectivo, y con ello en cierto modo, la identidad cultural: una formidable red social donde cientos de miles y miles de imágenes relacionadas con procesos informáticos nos ocupa gran parte de nuestra vida: la imagen digital.

Ahora bien, ¿qué papel desempeña ahora el ordenador y en concreto la imagen digital en los ámbitos narrativos? El ordenador, como herramienta capaz de copiar, crear y generar todo tipo de imágenes a fin de construir historias, comienza a superar a la imagen analógica en tanto que suministra al profesional y al usuario también, ambos como productores de contenidos, una capacidad de creación susceptible de ser

ampliada, mejorada y simplificada, algo que la imagen analógica no le proporcionaba anteriormente. Esto es, les anima a adentrarse y redescubrir nuevos modelos narrativos que hasta el momento la imagen analógica no les aportaba, especialmente al actual usuario. Las teorías narrativas comienzan a reconsiderar conceptos y nociones de las formas expresivas y de contenido narratológicos ya asentados ante la aparición de 'lo digital' y 'lo virtual'. Así, a la relación entre la realidad y la representación narrativa, no solamente hay que hablar de relación analógica y arbitraria, sino también de una relación digital y virtual. A los contextos donde se encuentra el término mímesis: narratológico y representacional, hay que adjuntarle el contexto digital y virtual. A las dos formas de representación del proceso narrativo que son "telling" y "showing", donde el primero es el segundo y viceversa (P. Lubock, 1921), ahora con los contextos digital y virtual hay que añadirle el de "living" dentro de un supuesto proceso narrativo (J. García, 1993). Por último, la posibilidad que brindan las herramientas y sistemas tecnológicos, que liberan a los profesionales de técnicas complicadas propias de la imagen analógica, favorecen la productividad narrativa a personas que carecían de aptitudes manuales o que eran ajenas a estos entornos, convirtiéndolos en productores y creadores de contenidos (S. Mañas, 1995). Se comienza a reconsiderar el papel pasivo del receptor: espectador, oyente, usuario… El receptor opta por una participación activa. Abre nuevas expectativas: aporta nuevas formas expresivas de una misma historia narrativa, las vincula a nuevos soportes, los recrea en diferentes formatos y en muchas ocasiones propone diferentes modelos narrativos que hacen tambalearse a los modelos tradicionales del relato audiovisual. Por lo tanto, ahora no hay que hablar solamente de consumidores, sino de consumidores con la capacidad de producir contenidos, esto es, nace la nueva figura del "prosumidor". De modo que mientras el receptor de historias en soportes analógicos percibía y "sentía emociones", el prosumidor, el usuario en la sociedad red, se aparta de la literalidad de los anteriores soportes para consumir, vivir y producir contenidos: historias narrativas en nuevos formatos que llegan hasta el que podemos denominar "relato fragmentado": narrativa transmedia.

## 4. POLIFONÍA NARRATIVA E HIPERTEXTO

Si algo caracteriza hoy en día a las que podemos denominar narrativas red, producto de la utilización de los progresivos avances cada vez más sofisticados de las tecnologías actuales para crear historias narrativas, son los conceptos de no-linealidad o multilinealidad, no-secuencialidad o multisecuencialidad y, dentro de los terrenos narrativos, el de a-narratividad, que por extensión puede aceptarse también la denominación de multinarratividad. Estas nociones empiezan a utilizarse cuando, con la incorporación de Internet en la vida cotidiana, comienza a utilizarse un modelo informático para organizar la información que se buscaba en la red a partir de varias o numerosas aportaciones. Este modelo se le denomina hipertexto (Nelson, 1965)[2]. La organización de dicha información se realiza de manera no lineal y no secuencial, donde cada usuario debe terminar por reorganizar toda esa información extraída yhacerse una idea (mental) o crear un documento en que recoja todos los datos que necesita acerca del tema o asunto buscado, de manera lineal. Autores del ámbito de la crítica literaria han definido hipertexto como la posibilidad de traspasar los límites de la escritura tradicional de un texto a partir del uso del ordenador personal. Textos construidos a base de bloques unidos por múltiples caminos, enlaces o vínculos en una textualidad abierta (Landow, 1991). Graciela Reyes, en su libro titulado "Polifonía textual: la citación en el relato literario" (1984), hace referencia, en cierto modo, a la posibilidad de traspasar el texto de origen desde una perspectiva no electrónica. Pone de manifiesto que todo texto (literario) es un universo de 'voces', donde una cita nos lleva a otra y ésta a otra, y donde la linealidad de la lectura primera, termina perdiéndose. Propone pues la autora una polifonía textual donde el lector es quien tiene que dar por acabado el texto que reconstruye a partir de la "navegación" por las diferentes citas (bloques, en palabras de Landow) que surgen y aparecen en su recorrido textual. De modo que los diferentes enlaces, caminos, vínculos no son sino diferentes voces (las citas) que nos cuentan, hablan, refieren, describen… diferentes aspectos

[2] "Con hipertexto me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva [...] Hipertexto es una combinación de textos en lenguaje natural y la capacidad del ordenador de exposición dinámica de un texto no lineal."

de aquello que estamos buscando. Un ejemplo de esto son los diccionarios especializados: una entrada te recomienda o propone otras entradas, y cada una ellas, otras tantas; donde puede ocurrir que se termine en un lugar de dicho diccionario que en principio no era lo buscado.

Por lo tanto, el hipertexto es un modelo y una forma de búsqueda de datos e información en general que se caracteriza por organizar dicha información a partir de enlaces o nodos y que en palabras C. Rovelli (1994) no deja de ser más que una sucesión de nodos o links y no es una sucesión de páginas. Cuando esta no linealidad la convertimos en diferentes voces que cada una cuenta una parte de una historia narrativa, a partir de la fragmentación del relato (narrativa transmedia), donde unas entran y otras salen, nos encontramos ante una estructura narrativa fruto de las generaciones red que completan el relato, y tomando como referente a G. Reyes, a partir de un universo polifónico donde una voz nos recomienda o propone otras y cada una de éstas, otras más, hasta que cada usuario completaba historia y no necesariamente la historia original completa buscada o la da por acabada en un momento anterior al final del relato original.

## 5. MULTIMEDIA, HIPERMEDIA, CROSMEDIA, TRANSMEDIA Y NARRATIVA RED

Se puede decir que en los años 80 del pasado siglo comenzó a aparecer el fenómeno multimedia, a partir del cual se podía llevar a cabo creaciones y nuevas formas de comunicación con el uso del ordenador. Pero no fue hasta una década después cuando este fenómeno se desarrolló convirtiéndose en un fenómeno social, pues cambió los hábitos de las personas (ahora usuarios) y de los creativos y creadores a la hora de informarse, documentarse, crear, entretenerse..., de una manera fácil e interactiva y que podían acceder a múltiples contenidos a partir del manejo sencillo de esta tecnología.

Los principales sistemas que componen un formato multimedia y que proporcionan esta enorme cantidad de posibilidades al usuario (Alpiste, 1993) son:

- Multimedia con ordenadores personales: el CD-Rom, CD- Rom XA, DVI (*Digital Video Interactive*), Multimedia PC y Ultimedia.

- Sistemas multimedia integrados: videodisco laservisión, CD-I (*Compact Disc Interactive*) y la cornucopia, la primera propuesta de libro electrónico.

En los entornos donde estas tecnologías se aplica son numerosos: sistemas de información, en Educación y formación personal, Documentación y archivo, producción editorial y sistemas operacionales (*Ib*, págs. 37-57).

En cuanto a los contenidos, se puede decir que los sistemas multimedia adoptan las formas narrativas, expresivas y de contenido de los *mass*-media que lo integran, donde el usuario se implica de manera activa con el sistema para conseguir los contenidos que el sistema le ofrece. A través de un interfaz consigue una comunicación bidireccional y donde el lenguaje no es más que una continuación de los distintos lenguajes que han existido desde siglos atrás: lenguaje oral, escrito, visual, audiovisual… Cada uno de estos medios tiene su validez en el formato multimedia, pues se integran en éste, aunque de forma parcial, como una forma de comunicación, información y creación "nueva", dando lugar a nuevas formas "gramaticales" de expresión:

- Estructura documental: se organizan los contenidos en diferentes niveles profundidad, se desarrollan módulos cortos donde se desarrollan pocos contenidos, los mensajes se adaptan a las características de cada usuario, los tratamientos pueden objetivos (informativos), rítmicos (intentan provocar diferentes emociones), *pseudo*-ficcionales (los mensajes se sustentan en una historia verídica pero adopta cierta formas ficcionales).
- Estructura dramática: muy parecida a la anterior pero donde lo puramente ficticio es lo que toma protagonismo.

Este tipo de estructura multimedia carga todo el peso de los contenidos de los mensajes a la libre actuación del usuario, quien los construye y reconstruye artificialmente según su propia visión y punto de vista.

Hipermedia o texto en formato no secuencial construido con enlaces que interrelaciona y sincronizan los contenidos de forma dinámica. Se le considera a la unión entre multimedia e hipertexto donde se conjuga la tecnología hipertextual como la multimedia.

Mientras que el multimedia es el conjunto de soportes en una comunicación bidireccional, el hipermedia se entiende como el conjunto de métodos o procedimientos para llevar a cabo dicha comunicación interactiva entre el usuario y la red: componer contenidos, crearlos, escribirlos… Un espacio hipermedia es un ámbito sin dimensiones físicas donde el usuario toma la iniciativa en la actividad comunicativa disfrutando y creando a la vez (*prosumidor*).

En cuanto a las nociones "crossmedia" y "transmedia" en sus relaciones con la narrativa red hay que entenderlas como soportes o plataformas donde la historia se extiende. Es una nueva manera de "leer" una historia o cualquier otro contenido bien ficticio o veraz, o lo mismo en diferentes soportes, donde el sentido del mensaje se entiende en el hecho de cruzar de una plataforma a otra y donde el universo narrativo no se extiende. Para Jak Boumans (2004), crossmedia debe cumplir algunos requisitos básicos, tales como que la producción de contenidos comprende más de un medio donde todos se interrelacionan y es integrada, donde se puede llegar a los contenidos a través de varios dispositivos y que en ocasiones tenemos que utilizar más de un medio en virtud del tipo de contenidos que se desee transmitir.

En cuanto a la noción transmedia, difiere de manera sutil del de crossmedia. Mientras que en el primero el relato no se extiende en el segundo la extensión en diferentes soportes y plataformas de un motivo o historia y la participación como creador de contenidos por parte del usuario son sus características narratológicas esenciales. En el relato transmedia, el motivo principal de dicho relato constituye el eje central de la narración transmedia. Dicho motivo es el desencadenante de historias con la misma trama y el mismo argumento que se vinculan a varias plataformas y adoptan diferentes tipos de discursos: visuales, sonoros, audiovisuales, escritos o unión y mezcla de unos y otros. Henry Jenkins acuñó este en 2006 en su libro titulado "Convergence Culture. When Old and New Media Collide". En 2010, en un post, afirmaba lo siguiente: "Participatory culture is a global phenomenon. Young people all over the world are embracing the expressive and distribution resources of the computer to create and share their own cultural materials with each other. In countries all over the planet, they are mixing together local traditions of folk culture with the now globally accessible forms of digital expression in ways which could not

have been imagined by previous generations."[3] Ahora las historias no se comparten y se viven compartidas y compartiéndolas. Con las estructuras transmedia, la historia narrativa o el universo narrativo se encuentran fragmentados. Esto es, ahora el relato (relato red) se extiende a otros soportes y donde el sentido se experimenta cuando se experimenta el conjunto es un relato fragmentado. Nos encontramos en un universo narrativo, que tomando prestado la expresión de Graciela Reyes, se presenta como un universo narrativo polifónico, donde cada usuario o prosumidor propone un nuevo discurso acerca de una misma historia y donde lo único reconocible son los motivos literarios primeros del relato original.

Desde la perspectiva narratológica, con las posibilidades que nos brindan ahora las tecnologías, se ha pasado del autor creativo con su espectador pasivo al prosumidor, de la secuencialidad a la multisecuencialidad o no-secuencialidad, del narrador al multinarrador, de la narratividad a la a-narratividad para terminar ahora en una narratividad virtual que genera el usuario, de unión de las unidades de un relato a la fragmentación del mismo, a fin de conseguir esa nueva forma de narratividad textual. Y ante estos cambios que sugieren avanzadas transformaciones y vertiginosos cambios, en su trasfondo, continúan inmutables las historias que, a lo largo de la Historia de la humanidad, las personas hemos sabido mantener (y como se decía al principio), a fin de no cesar de relatar historias, para uso y disfrute del colectivo global, donde encontramos impresa, de forma virtual en ocasiones, nuestra identidad cultural.

## 6. **CONCLUSIONES**

Durante las últimas décadas del siglo XX solía decirse que vivíamos en el siglo de las siglas (acrónimos) debido a la expansión de éstas. Al hilo de esta popular expresión, se puede apuntar que en el siglo XXI vivimos en el siglo de los "media", caracterizado éste por los formatos tecnológicos en que el usuario ha adquirido un notable protagonismo a la hora de comunicarse con propios y ajenos. Las personas siempre se han comunicado a través de historias, pues éstas siempre han sido necesarias, entre otras razones, para aportar en la creación de un imaginario

[3] http://henryjenkins.org/2010/03/transmedia_generation.html

colectivo donde la socialización es su piedra angular. Siempre hemos contado historias y hemos pasado del binomio emisor-receptor a la conjunción de ambos en uno solo en un enorme ámbito de actuación ahora activa: prosumidor-red. Desde una perspectiva narratológica, se puede afirmar que las historias siguen existiendo, las mismas se podría decir, y lo único que cambia con las tecnologías de hoy en día son las estructuras discursivas que cada soporte, formato o plataforma propone y proporciona tanto al profesional como al usuario, ahora convertido en prosumidor: consumidor y productor de contenidos. La aparición de Internet y el desarrollo de la computadora personal han cambiado muchas cosas en casi todas las sociedades. De la comunicación a la telecomunicación, de la rapidez a la inmediatez, del uso y disfrute a la participación activa. El tiempo se nos escapa con el momento que nunca tuvimos, suele decir uno de los autores de este artículo, pero con las tecnologías, si esto ocurre es porque tu manera principal de comunicación sigue siendo esencialmente presencial. Habrá quien lo reproche y habrá quien lo agradezca.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- Alpiste, F. (*et al.*) (1993): *Aplicaciones multimedia. Presente y futuro*. Barcelona: Ediciones Técnicas Rede.

- Castells, M. (2002): *La Era de la Información.* Vol. I*: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Castells, M.; Fernández-Ardèvol, M.; Linchuanqiu, J. y Sey, A.(2006): Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global. Barcelona: Ariel.
- García Jiménez, J. (1998): Narrativa y nuevas tecnologías. En De Pablos y Jiménez, "Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación". Barcelona: Cedecs. Págs. 241-272.
- Jenkins, H. (2006): Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: New York University Press.
- Landow, G. (1992): Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.
- Maldonado, T. (1994): *Lo real y lo virtual*. Barcelona: Gedisa Ediciones.

- Mañas Valle, S. (1995) *Creaciones electrónicas*. En García Garrido, "Ars Infographica". Málaga: Universidad de Málaga.
- Reyes, G. (1984): *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.
- Scolari, C. (2008): *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Spyridakis, J.H. y Isakson C.S. (1991): *Hypertext: A New Tool and Its Effect on Audience Comprehension*. Orlando, International Professional Communication Conference 91: 37-44.
- Tapscott, D. (1998): *Growing up digital: The Rise of the Net Generation*. NewYork: McGraw-Hill.
- Wolton, D., (2000). *Internet ¿Y después?* Barcelona: Gedisa Editorial.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- Handler Miller, C. (2004): *Digital Storytelling. A Creator's Guide to Interactive Enterteaiment*. PDF.
- Horton, W.K. (1990): *Designing and Writing Online Documentation: Hypermedia for self-Supporting Products*. New York: John Wiley and Sons. Google Books, 2013. PDF. 22-12-2013.
- López Rodríguez, F.J. (2012): *Modificaciones narrativas en la adaptación cinematográfica del cómic japonés*. Revista internacional de comunicación audiovisual, publicidad y estudios culturales, n.º 10: 1549-1564. Dialnet, 2013. PDF.
- Merino Arribas, M.A. (2013): *El factor emocional en la narrativa transmedia y la televisión social*. Revista Fonseca Journal of Communication, Salamanca: Universidad de Salamanca. Diciembre, n.º6: 234-257.
- Phillips, A. (2012): *A Creators Guide to Transmedia Storytelling*. http://www.amazon.com/Creators-Guide-Transmedia-Storytelling-Captivate/dp/0071791523 (20 diciembre 2013).
- Spyridakis, J.H. y Isakson, C.S. (1991): *Hypertext: A new Tool and Its Effect on Audience Comprehension*. Orlando: International Professional Communication Conference: 37-44. Google Books, 2013.PDF.27 de diciembre de 2013. 12Disponible en: http://vision.unipv.it/stm-ing/articoli/00172728.pdf

# VII

# COORDINACIÓN, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE EMPRESA DE COMUNICACIÓN

**María José Pérez Serrano** (U. Complutense de Madrid – España-)
**Gema Alcolea Díaz** (CES-Felipe II. U. Complutense de Madrid – España-)

## 1. Introducción

La Declaración de Bolonia de 1999, y, por extensión, toda la "filosofía" controlada por el BFUG (*Bologna Follow Up Group*), planteaba el ya presente "marco de referencia de los estudios universitarios estructurado no con la finalidad de homogeneizar, sino de compatibilizar y comparar distintos ámbitos, siempre dentro del respeto a la diversidad". Llevado a la práctica, no sólo significa la puesta en marcha de un lugar de encuentro común y la utilización de unas reglas básicas de entendimiento y titulación; sino que, esencialmente, el marco del EEES implica una transformación radical en los planteamientos didácticos y metodológicos para la *Higher Education*.

En estas páginas ahondaremos en las bases de la docencia de uno de los segmentos conceptuales más importantes de las Ciencias de la Información, es decir, Empresa de Comunicación (EC). Y, dentro de él, la razón de centrar nuestra mirada en la planificación y coordinación docente es bien sencilla. Planificar una actividad humana implica fijar objetivos, establecer medios e instrumentos para su logro, estructurar las tareas, analizar el proceso, sintetizar resultados y evaluar la eficacia entre el esfuerzo y los recursos aplicados, es decir, si el rendimiento final es adecuado. Estos mismos criterios se aplican, también, a la educación en sus distintos niveles, pues, por ejemplo, cualquier

guía docente aparece estructurada en descripción, competencias, objetivos, requisitos, métodos, contenidos específicos y conexos, actividades de enseñanza-aprendizaje, controles, ponderación de variables (personales, sociales, institucionales), y evaluación de resultados con sus secuelas valorativas, interpretativas y proyectivas respecto al alumno, al profesor y al propio sistema.

Pero de todos hay uno que nos preocupa por encima del resto. En esta línea de excelencia y progreso constante incide de manera relevante el concepto de evaluación entendida no tanto como factor analítico y sintetizador de conocimientos, sino como exponente e integrante de un complejo proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo éxito final comporta la participación decisiva, consciente, activa y voluntaria del alumno, núcleo y fin de la acción y sistema docente.

### 1.1. *Límites, innovación y planteamiento*

Como ya hemos señalado, el referente de este capítulo está en el área de Empresa de Comunicación y, en concreto, en dos de sus asignaturas: "Estructura y Empresa de Radio" y "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas". Además, se orienta a desarrollar la idea de que la coordinación (CONTEXTO) global del área de Empresa de Comunicación (EMP. COM.) es un elemento de cohesión y ritmo de toda la materia y debe ser factor esencial de los programas de evaluación docente.

| **Área de Empresa de Comunicación** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Código y plan de estudios** | **Asignatura** | **Universidad y curso académico** | **Grado** | **Curso** | **Semestre** | **Créditos** |
| 21803751 (2009) | Estructura y Empresa de Radio | CES-Felipe II (UCM) (2012-2013) | Comunicación Audiovisual | 2º | 2º | 6 ECTS |
| 803629 (2010-11) | Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas | UCM (2013-2014) | Periodismo | 4º | 1º | 6 ECTS |

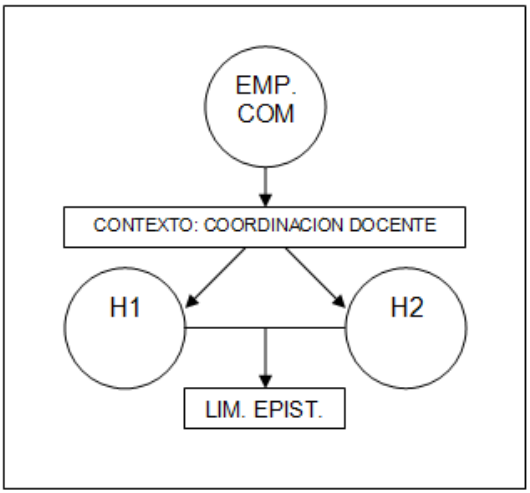
*Figural 1. Características del área.*
*Fuente: Guías docentes y elaboración propia*

Un rasgo que le aporta singularidad a nuestro objeto de estudio es que estas materias han nacido plenamente adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y cuentan, entre sus fundamentos, con un importante esfuerzo docente en dos de los apartados más destacados de la secuencia didáctica, tales como son las metodologías de enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación.

Sobre la muestra elegida, planteamos un análisis, también cuantitativo, con dos hipótesis (una general –H1– y otra específica –H2–) y un límite:

H1. En el EEES y en el contexto de la coordinación docente, el sistema de evaluación se convierte en sí mismo en una metodología, no en estricto y exclusivo sistema de control final, lo que logra mejores resultados académicos.

H2. En el área de Empresa de Comunicación, utilizando un tipo de evaluación continua, progresiva o sumativa, los resultados extraídos por el docente y los apuntados por los alumnos en su autoevaluación siguen patrones de correlación significativos.




*Figural 2. Modelo conjetural*[1] *de la propuesta.*
*Fuente: Elaboración propia*

[1] Como paradigma de este tipo de planteamientos, V. Berné, García y Orive, 2013, y Humanes y Roses, 2014.

Respecto del límite, no es otro que la perspectiva desde la que partimos. Las autoras son docentes e investigadoras en Ciencias de la Comunicación y no en Pedagogía (límite epistemológico = LIM. EPIST.), lo que supone que este trabajo sea entendido como un acercamiento y que la incursión en este campo la emprendemos con cautela y solicitando de la comunidad científica una imprescindible *captatio benevolencia*.

## 2. Estado de la cuestión y metodología

La secuencia discursiva nos lleva ahora a afianzar los pilares científicos de la investigación. Trataremos de fijar los tres principios que, ante la multiplicidad de perspectivas que el objeto de estudio puede tener, nos permiten un desarrollo ordenado y sistemático del trabajo. Estos son: "coordinación", "metodologías de enseñanza-aprendizaje" y "sistema de evaluación".

En las áreas de gestión, la coordinación es la tarea menos llamativa y, quizás, más complicada de desarrollar, ya que implica unir al equipo, equilibrar funciones, asignar pautas de acción, y, en el caso de ser incumplidas, manifestar el desacuerdo y reconducir el comportamiento. En el campo docente, durante años, la coordinación ha pertenecido, casi de manera exclusiva, a las etapas preuniversitarias, pero con la llegada del EEES esto ha tenido obligatoriamente que cambiar.

Concertar medios y esfuerzos para una acción formativa común está empezando a ser una necesidad en el entorno universitario, ya que "la imprescindible organización de los estudios universitarios en conjuntos de enseñanzas conectadas entre sí conducentes en su conjunto a la adquisición de unas competencias (genéricas y específicas) exige la coordinación de la docencia a varios niveles" (Torrego y Ruiz, 2011: 4). Esos niveles, señala Villa (2006), van desde la coordinación de una asignatura impartida por varios profesores (o equipo docente) a las materias, cursos, ciclos, titulaciones, facultades y Universidad. Y, aunque las consecuencias son positivas y se cuenta con la implicación, la dedicación y colaboración docente, hay que lograr una alta disponibilidad y una acertada distribución temporal, y la fijación de criterios comunes y procesos de enseñanza-aprendizaje consensuados.

En esta línea, según Fortea (2009: 7), "la metodología didáctica es la forma de enseñar, cuando se hace de forma estratégica y con base científica o eficacia contrastada". Pero esto

también está cambiando. En el nuevo horizonte universitario, se nos exige aprender a enseñar de otra manera. Lo que motiva una transformación en los roles, tareas y procedimientos del conjunto de los protagonistas de la situación docente (profesores, alumnos, objetivos, asignaturas y método).

Y ese cambio tiene, en las competencias, uno de los más importantes reflejos. "El concepto de competencia es diverso, pero el más generalizado y aceptado es el de "saber hacer en un contexto". El "saber hacer", lejos de entenderse como "hacer" a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico" (Posada, 2008).

Para que los alumnos obtengan las competencias fijadas, las metodologías de enseñanza-aprendizaje se perfeccionan, se sistematizan y se renuevan. En el EEES, las más utilizadas son: el autoaprendizaje, el trabajo guiado, la conexión entre teoría y práctica, el acercamiento a la realidad laboral y el aprendizaje cooperativo, utilizando métodos y técnicas como trabajo por proyectos, PBL (*Problem-Based Learning*), estudio de casos, resolución de problemas, contrato de aprendizaje, portafolios, seminarios, etc.

El último de los elementos es el sistema de evaluación. En una definición clásica, Lafourcade (1978) fijaba que la evaluación es "la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos".

Hoy el concepto sigue siendo válido ya que, con carácter general, el proceso evaluador continúa orientándose, y ahora con mayor intensidad, a aportar información objetiva del nivel cognitivo y de competencia alcanzado por el alumno con respecto a los elementos básicos de un área determinada; a ofrecer datos en cuanto al Grado de adquisición de técnicas imprescindibles para desarrollarse en el ámbito universitario y, llegado el momento, que le faculten para el ejercicio profesional. Pero no sólo, la evaluación también tiene carácter formativo; permite adoptar medidas de refuerzo o ampliación según el ritmo y resultados parciales, y facilita el diagnóstico y evaluación de la acción académica y del propio sistema educativo. Individualizada, cualitativa, continua y orientadora, la evaluación se sitúa, al fin, como un medio para conseguir una formación integral del discente en cualquier campo del conocimiento humano.

Podemos decir, así, que la evaluación en el EEES no es un factor sintetizador y valorativo de conocimientos, sino uno de los ingredientes de un complejo proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo éxito final comporta la participación decisiva, consciente, activa y voluntaria del alumno, núcleo y fin de la acción y sistema docente. De este modo, pasamos de una forma de evaluación a un conjunto de "métodos de evaluación", que persiguen que el alumno consiga el máximo rendimiento que sea capaz y que sea valorado de la manera más fiable y objetiva posible.

Desde la puesta en marcha del ECTS (*European Credit Transfer System*), muchos han sido los docentes e investigadores que han abordado esta temática, ya sea desde un punto de vista general pedagógico, como particular de las Ciencias de la Comunicación. Entre los primeros destacan, además de los ya apuntados, Biggs (2004); González y Wagenaar (2003); Hanushek y Kimko (2000), y Zabalza (2006). Y respecto a los segundos son reseñables la acción analítica y divulgativa de Alcolea y Pérez Serrano (2012); Marta, Agustín y Ubieto (2012); Murciano (2010); Peinado, Fernández, Ortiz y Rodríguez (2011); Pérez Serrano y Pérez Camacho (2010) y Sierra, Sotelo y Cabezuelo (2010).

### 2.1. *Método*

Cualquier investigación necesita la aplicación coherente de un método. Como ya se ha podido ver, partimos de una declaración conjetural (V. Kerlinger y Lee, 2001), es decir, de una hipótesis (en este caso, dos), y ahora toca fijar el método.

En concreto, se aplica el método científico; se incide en el hipotético-deductivo para su claridad y rigor intelectual, y se completa con una ejemplificación cuantitativa, a modo de estudio de caso, que sirve para sustentar las conclusiones.

Cronológicamente, hemos seleccionado el segundo semestre del curso 2012-2013 y el primero del curso académico 2013-2014, por ser los periodos académicos cerrados más cercanos a la investigación. Respecto a las técnicas cuantitativas para el estudio de caso, se emplean sencillas técnicas de estadística descriptiva.

| | | |
|---|---|---|
| Sexo | Hombre | 41,73% |
| | Mujer | 58,27% |
| Edad | <21 años | 44,88% |
| | ≥21 años | 55,12% |
| Grado | Periodismo (UCM) | 51,18% |
| | Comunicación Audiovisual (CES-Felipe II) | 48,82% |

*Figural 3. Características sociodemográficas de los alumnos. Fuente: Elaboración propia*

Como puede observarse, la muestra abarca a los alumnos de la asignatura "Estructura y Empresa de Radio" del Grado de Comunicación Audiovisual del CES-Felipe II y a un grupo de la asignatura "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas" del Grado de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, y a estas áreas propiamente dichas.

Para la corroboración de la H1 se ha empleado el sistema de evaluación de las dos asignaturas estudiadas y para la H2, y el análisis del contexto de la coordinación, se ha seleccionado el proceso de evaluación del trabajo en equipo de los alumnos de 4º de Grado de Periodismo de la UCM. La obtención de la información, en este segundo caso, se ha logrado a través de los datos porcentuales del docente y la correlación con un cuestionario de autoevaluación (autoadministrado) pasado a los alumnos al final del cuatrimestre en cuestión.

| | |
|---|---|
| Ámbito geográfico | Aranjuez y Madrid |
| Método recogida de la información | Guías docentes y cuestionario autoadministrado |
| Tamaño muestral | 127 alumnos y dos asignaturas y una misma área de conocimiento |
| Fecha del trabajo de campo | Febrero 2014 |

*Figural 4. Ficha técnica del estudio. Fuente: Elaboración propia*

## 3. Análisis y resultados

Con el fin de mostrar los resultados de la manera más clara posible, se opta por dividir el epígrafe en dos partes: la primera aportará datos sobre las asignaturas seleccionadas dentro del área de Empresa de Comunicación; y en la segunda se ahondará en el análisis más gráfico y cuantitativo.

### 3.1. *Disección breve sobre el área de Empresa de Comunicación*

El área de Empresa de Comunicación se configura como el marco conceptual y práctico de las sociedades mercantiles cuyo objeto es la información, en sus distintas formas y soportes, y contribuye a comprender su dinámica económica y organizativa, así como su dirección y su gestión; además, permite conocer los procesos más vanguardistas que contribuyen a caracterizar de manera singular a este tipo de sujetos económicos en el contexto de los cambios que se producen en el mercado de la información en el siglo XXI.

En concreto, "Estructura y Empresa de Radio" es una asignatura de carácter obligatorio para la que no se exigen requisitos previos, que tiene como finalidad que el alumno adquiera conocimientos sobre la gestión de la empresa de radio y las estructuras del mercado radiofónico.

El objetivo es doble: por un lado, dotar al alumnado de las habilidades y conocimientos teórico-prácticos fundamentales en relación con la gestión de empresas de radio, poniendo el acento en la singularidad de este tipo de empresa informativa, y, por otro, lograr que adquiera un conocimiento suficiente de los elementos socioeconómicos que configuran la estructura de la comunicación radiofónica. Además de las competencias generales propias del módulo en el que se inserta (ANECA, 2005), esta asignatura persigue el logro de competencias transversales y específicas.

Por su parte, "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas" aborda un marco conceptual y práctico de la organización de los medios de comunicación desde un punto de vista dinámico y poliédrico. En esta asignatura, el planteamiento metodológico parte de la estructura del grupo mediático y llega a diseccionar los aspectos más importantes de las unidades económicas periodísticas, siempre desde el punto de vista de la actividad exclusiva del *management* informativo.

El acercamiento cognitivo, gnoseológico y funcional a esta parte de las Ciencias de la Comunicación permite al alumno, en un primer nivel, obtener una base importante sobre la estructura interna de los medios, adquirir un espíritu crítico e integrarse con éxito, gracias a una especialización de calidad, en un entorno laboral más que complejo.

### 3.2. *"El examen de los ejemplos en acción"*

Así definía Walker (1983) los estudios de casos. Se plantean a continuación los correlatos más importantes respecto a la metodología, la coordinación y el sistema de evaluación de las dos asignaturas analizadas.

#### 3.2.1. *Métodos de enseñanza-aprendizaje*

En la asignatura de "Estructura y Empresa de Radio", el conocimiento y comprensión de los contenidos se transmite al alumnado de forma progresiva, a través de clases teóricas, utilizando manuales y textos de investigación científica. Sin embargo, la metodología seguida integra la teoría y la práctica y combina las actividades en el aula con el trabajo autónomo del alumno en la proporción adecuada en la distribución de los créditos de la asignatura.

El material teórico, elaborado por el docente, se deja a disposición del alumno en el espacio de la asignatura en el campus virtual de la UCM la semana previa a la impartición de la clase magistral.

Cabe hacer un inciso para referirnos someramente a una práctica que, con carácter de trabajo de fin de curso, consiste en crear una empresa de radio. Ésta viene a dar respuesta a la competencia profesional de transmisión de los conocimientos necesarios para la creación y gestión de empresas en el ámbito radiofónico.

Es destacable el mayor valor didáctico de la elaboración del proyecto, en el que los alumnos, en grupos no mayores de seis, abordan desde su propia idea de negocio hasta su plan económico-financiero, pasando por aspectos como el estudio de mercado, la definición de su modelo de negocio, la estructura organizativa o la estrategia de marketing, entre otros elementos.

En el caso de "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas", las metodologías de enseñanza-aprendizaje a desarrollar vienen marcadas por tres ejes:

a) Sesiones teóricas: exposiciones magistrales, de carácter analítico-sintético y basadas en el método deductivo, con apoyo de las TIC. Desde el primer momento, se fomentará el *feed-back* y la discusión socrática como puntos esenciales que aportan validez al método.

b) Prácticas: entendidas desde un planteamiento globalizador, adaptado a las necesidades de actualización constante y cercana a la realidad empresarial que esta asignatura exige, es necesario introducir en la praxis el aprendizaje cooperativo. En este marco se emplean el trabajo en equipo; el método del caso; el trabajo individual a través de la realización de ejercicios prácticas sobre la Empresa de Comunicación con una dificultad creciente, y el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) para la captación del mecanismo de funcionamiento dicha unidad económica.
c) Tutorías: en este sentido, aunque lo virtual, según los criterios derivados de la moderna didáctica, resulta ser un espacio válido para el aprendizaje, enfatizamos aquí en el valor de la relación profesor-alumno como base del aprendizaje, difícilmente superable por ningún elemento técnico. También son factibles tutorías grupales para la resolución de cuestiones relacionadas con los trabajos en equipos o para la supervisión de las tareas desarrolladas en este apartado.

### 3.2.2. *Coordinación*

Como se ha apuntado con anterioridad, la labor de coordinación es imprescindible en este campo de estudio, especialmente cuando las exigencias programáticas del Grado hacen que los profesores ya no trabajen de forma aislada en la planificación de su materia, sino que los docentes creen un equipo donde decidan el qué, cómo y con qué fines se va a desarrollar la asignatura asignada.

En el caso de "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas", la coordinación ha supuesto un esfuerzo importante que se ha manifestado, en el primer cuatrimestre del curso 2013-2014 en la redacción de la guía docente general; el planteamiento consensuado de la materia; 181 correos electrónicos entre los docentes implicados (ocho) y el coordinador del área; seis reuniones de coordinación con una asistencia media del 63,64%, y tres encuentros formales e informales con el coordinador del Grado. Pero lo más importante es que ha contribuido a hacer más fluidas, cercanas y positivas las relaciones docentes y departamentales. Lo cual contribuye de dos

formas en la actividad académica (y redundará, sin duda, en la percepción por parte de los alumnos): posibilita el intercambio conceptual y mejora el clima de trabajo.

### 3.2.3. *Evaluación, autoevaluación y notas*

El último de los apartados es la evaluación. En "Estructura y Empresa de Radio", el sistema de evaluación se diseña teniendo en cuenta tres aspectos:

- La asistencia a clase, de carácter obligatorio, y la participación en las actividades presenciales, que suponen un 20% de la nota final.
- Por otro lado, el trabajo práctico alcanza el 40% de la calificación.
- Y el 40% restante corresponde a otra de las herramientas clásicas de evaluación: el examen realizado en las fechas oficiales de final de cuatrimestre o septiembre, momento hasta el que se guardan las notas de prácticas y pruebas escritas aprobadas.

En concreto, se ha observado que a medida que el sistema de evaluación se espacia en el tiempo y se implica más al alumno los resultados son mejores.

| | |
|---|---:|
| Sobresaliente | 0% |
| Notable | 17,7% |
| Aprobado | 53,3% |
| Suspenso | 22,5% |
| No presentado | 6,5% |

*Figural 5. Resultados en "Estructura y Empresa de Radio".*
*Fuente: Elaboración propia*

El sistema que se ha seguido en "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas" se compone igualmente de tres elementos. Persigue integrar la teoría y la práctica y conseguir que los estudiantes adquieran capacidades de autorregulación de su propio proceso de aprendizaje.

| | |
|---:|---:|
| Participación (5%) y prácticas diarias (15%): | 20% |
| Trabajos en equipo: | 30% |
| Prueba final: | 50% |

*Figural 6. Obtención de la nota final en "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas". Fuente: Guías docentes y elaboración propia*

Se constata que con este sistema ha mejorado el rendimiento global del aula respecto a los cursos anteriores (correspondientes a la Licenciatura). Si bien es cierto, que el porcentaje más importante de alumnos (78,13%) se sitúa entre el aprobado y el notable y no hay muchas notas altas (6,25%). Además, se manifiesta una reducción del porcentaje de alumnos "no presentados".

| | |
|---|---:|
| Sobresaliente | 6,25% |
| Notable | 43,75% |
| Aprobado | 34,38% |
| Suspenso | 12,5% |
| No presentado | 3,13% |

*Figural 7. Resultados en "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas". Fuente: Elaboración propia*

Con el propósito de mantener de forma permanente una coherencia entre la metodología desarrollada y los elementos susceptibles de evaluar, para el trabajo en equipo se puso en marcha, específicamente, un modelo de evaluación estructurado en cuatro fases.

| **Instrumento de evaluación** | **Peso** | |
|---|---|---|
| Aportación individual al trabajo | 4% | 30 % |
| Resultado conjunto del trabajo | 20% | |
| Exposición y defensa del trabajo en grupo | 3% | |
| Prueba sobre trabajo en grupo (autoevaluación) | 3% | |

*Figural 8. Sistema de evaluación del trabajo en equipo en "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas". Fuente: Guía docente*

El conjunto permite tener conocimiento, información y criterios de calificación desde todos los ángulos implicados en la secuencia didáctica. Así, al participar los alumnos activamente en el control de sus aprendizajes y poder confrontar con otras fuentes su

progresión y rendimiento académico, se incentiva también la cooperación entre los futuros comunicadores.

| **Puntos de diferencia entre la nota del docente y la autoevaluación (Fórmula: nota de la docente - nota de autoevaluación)** | **Porcentaje de alumnos que tienen esa diferencia** |
|---|---|
| 2,5 | 1,75% |
| 2 | 1,75% |
| 1,5 | 5,26% |
| 1,25 | 7,02% |
| 1 | 14,04% |
| 0,75 | 1,75% |
| 0,5 | 7,02% |
| 0,25 | 3,51% |
| 0 | 7,02% |
| -0,5 | 15,79% |
| -1 | 17,54% |
| -1,5 | 3,51% |
| -2 | 10,53% |
| -2,5 | 3,51% |

*Figural 9. Diferencia entre las notas del docente y la autoevaluación en el trabajo en equipo en "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas". Fuente: Elaboración propia*

Además, se ha podido concluir que no hay grandes disonancias entre las notas de autoevaluación consignadas por los alumnos y las asignadas por el docente (el 66,67% de los casos la nota del profesor y la del alumno varía en un ±1 punto), y que, aunque el esfuerzo profesional se incrementa exponencialmente, el resultado vale la pena.

## 4. Conclusiones

Después del estudio, teniendo en cuenta que se han corroborado las hipótesis y que, como todo, es perfectible (sobre todo en aspectos como el aumento de niveles de coordinación y el porcentaje de participación de los alumnos en su evaluación), algunas de las conclusiones más importantes a las que se ha llegado son las siguientes:

- Aunque esta metodología (incluido el sistema de evaluación) es complicada de asimilar en un primer momento, al final ayuda a los alumnos a programarse y a avanzar.
- El trabajo en equipo supone esfuerzo añadido, pero, al final, tienen recompensa.
- Estos planteamientos didácticos ayudan a los discentes a adquirir herramientas, recursos y modelos para la investigación científica que les serán útiles en un futuro.

En resumen, como se puede ver, la propuesta que realizamos sobre el área de Empresa de Comunicación es activa y participativa para que el alumno asimile, de verdad, conceptos y pautas y no se limite a meras repeticiones miméticas. Se trata, pues, de desarrollar una actividad mental, de integración y enlace razonado de conceptos para conseguir aprendizajes sólidos, así como potenciar un pensamiento lógico-abstracto que posibiliten al futuro comunicador la formulación de hipótesis, abstracciones, deducciones, síntesis y generalizaciones que facilitan el dominio de la asignatura y le permiten inducir sus implicaciones con el resto de materias y su transferencia al futuro quehacer profesional.

## 5. Bibliografía

**Libros:**


- ANECA (2005): *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunciación*. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf. Consultado el 2 de abril de 2014.
- BIGGS, J. (2004): *Calidad en el aprendizaje universitario.* Narcea. Madrid.
- FORTEA, M. A. (2009): Metodologías didácticas para la E/A de competencias. Disponible en http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod_folder/content/0/Miguel_A._Fortea/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf?forcedownload=1. Consultado el 3 de abril de 2014.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Universidad de Deusto. Bilbao.

- HARRIS, R.; GUTHRIE, H.; HOBART, R.B.; LUNDBERG, D. (1995): *Competency-based education and training: Between a rock and a whirlpool*. Macmillan Education. South Melbourne.
- KERLINGER, F. N. y LEE, B. H. (2001) *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill, México.
- LAFOURCADE, P.D. (1973): *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz. Buenos Aires.
- MARTA LAZO, C.; AGUSTÍN LACRUZ, M. C. y UBIETO ARTUR, M. I. (coords.) (2012): *Competencias interdisciplinares para la comunicación y la información en la sociedad digital*. Icono 14. Madrid.
- VV.AA. (2012): Guía docente de "Estructura y Empresa de Radio". Aranjuez. CES-Felipe II.
- VV.AA. (2013): Guía docente de "Dirección y Gestión de Empresas Periodísticas". Madrid. UCM.
- ZABALZA, M. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.


**Capítulos y artículos en revistas en papel:**


- ALCOLEA DÍAZ, G.; PÉREZ SERRANO, M.J. (2012): "Un paso más allá en la planificación docente universitaria: el plan de acción tutorial", en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, nº 18, pp. 45-55.
- BERNÉ MANERO, C.; GARCÍA UCEDA, M.E. y ORIVE SERRANO, V. (2013): "Determinantes del comportamiento de consumo de televisión: un modelo estructural", en *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 4, nº. 2, pp. 209-224.
- HANUSHEK, E.A. y KIMKO, D.D. (2000): "Schooling, labor-force quality and the growth of Nations", en *American Economic Review*, vol. 90, nº 5, pp. 1184-1208.
- HUMANES, M. L. y ROSES, S. (2014): "Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España", en *Comunicar*, nº 42, pp. 181-188.
- MURCIANO, M. (2010): "La transformación de los estudios de comunicación en España Nuevo contexto europeo de los estudios universitarios y enseñanzas para favorecer un

espacio de cooperación iberoamericano", en *Diálogos de la Comunicación*, nº 79, pp. 11-10.

- PÉREZ SERRANO, M.J.; PÉREZ CAMACHO, J. (2010): "Prospectiva del proceso evaluador en asignaturas de Ciencias de la Comunicación en el marco de Bolonia", en GARCÍA GONZÁLEZ, P. y JIMÉNEZ MUÑOZ, F.J.: *Investigación e innovación en la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ramón Areces. Madrid.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (2006): "El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado", en *Foro de Educación*, núm. 7-8, pp. 103-117.
- WALKER, R. (1983): "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y Procedimientos", en Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid, pp. 42-82.

**Artículos y publicaciones *web*:**

- PEINADO MIGUEL, F.; FERNÁNDEZ SANDE, M.; ORTIZ SOBRINO, M.Á. y RODRÍGUEZ BARBA, D. (2011): Hacia un aprendizaje activo de la empresa informativa en el EEES. Aplicación del *podcasting* y otras herramientas de la comunicación 2.0., en *Razón y Palabra*, nº 75. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/varia3parte/38_Peinado_V75.pdf. Consultado el 30 de marzo de 2014.
- POSADA ÁLVAREZ, R. (2004): Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante, en *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-34. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF. Consultado el 3 de abril de 2014.
- SIERRA, J.; SOTELO, J. y CABEZUELO, F. (2010): Competencias profesionales y empleo del futuro periodista: el caso de los estudiantes de Periodismo de la UCH-CEU, en *@tic. revista d'innovació educativa*, nº 5, pp. 8-19. Disponible en: http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/download/188/307. Consultado el 3 de abril de 2014.
- TORREGO EGIDO, L. y RUIZ ESTEBAN, C. (2011): La coordinación docente en la implantación de los títulos de

Grado, en *REIFOP*, vol. 14, nº 4, pp 1-11. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/2170/217022117003.pdf. Consultado el 3 de abril de 2014.

# VII

# EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD RAMON LLULL

**Genoveva Rosa Gregori** (Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull -España-)
**Gisela Riberas Bargalló** (Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull -España-)
**Paco López Jiménez** (Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull -España-)

## 1. Introducción

La propuesta que presentamos se centra en la revisión que hemos realizado, desde la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de los diferentes procesos relacionados con la evaluación del Grado de Educación Social una vez desplegado en su totalidad en junio de 2013, año en el que finalizó la primera promoción de estudiantes. Con esta revisión queremos constatar la calidad del programa formativo, así como proponer las mejoras necesarias para satisfacer las necesidades de la profesión y de la formación universitaria.

Este análisis se ha realizado partiendo de manera colaborativa con los diferentes agentes implicados en su desarrollo: la dirección de la Facultad, la dirección de las titulaciones, el profesorado, los responsables de centros de prácticas y los estudiantes. Todos ellos han aportado datos de diferente índole, que nos han permitido evaluar el proceso de aprendizaje, los recursos metodológicos y organizativos y la validez social del proceso formativo, a la vez que el seguimiento global del desarrollo de la titulación y de la calidad docente. Anualmente, la directora del grado integra todas las informaciones un informe de titulación que se incorpora al

proceso evaluativo que llevan a cabo las agencias de calidad estatal y autonómica para garantizar que la titulación se ajusta a los estándares establecidos (ANECA, 2013a, 2013b; Fullana, 2009; Secretaría de Estado de Universidades e investigación, 2006). Como mostraremos más adelante, obtenemos una valoración global satisfactoria de la implementación del Grado. Los datos obtenidos constatan la valoración positiva del proceso formativo desarrollado. Se valora el esfuerzo del equipo docente para poner en práctica las exigencias del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

A continuación desarrollaremos detalladamente los datos de indicadores cuantitativos, de indicadores cualitativos y los del desarrollo de la actividad docente y académica.

Las diferentes acciones emprendidas nos han permitido realizar un seguimiento del progreso formativo de los estudiantes y consolidar un modelo educativo de formación integral, participativa y enriquecida por la evaluación y la mejora continuas.

## 2. Fuentes de información en el análisis del Grado de Educación Social

En este apartado vamos a presentar la metodología y los instrumentos que se han utilizado para recoger los datos para la evaluación. Concretamente, la información se presenta de la siguiente manera:

En primer lugar, se describen los instrumentos generales que se aplican tanto a los estudiantes como al profesorado. En segundo lugar, se indican los criterios de evaluación de los procesos de aprendizaje. En tercer lugar, se enumeran los diferentes espacios de coordinación y seguimiento del grado. Finalmente, se muestran los criterios de seguimiento de la planificación y la evaluación del profesorado.

### *2.1. Los instrumentos generales de evaluación utilizados a lo largo del curso académico han sido:*

- Encuestas generales de satisfacción:
    - Percepción global del semestre a estudiantes de todos los cursos sobre el desarrollo y la implementación de las asignaturas (Rué, 2009).

- Atención recibida por parte de las personas responsables de las titulaciones.
- Percepción global del semestre al profesorado y los tutores/as de prácticas en contextos profesionales.
- Evaluación por parte de los profesores a los diferentes departamentos y sus responsables, direcciones y coordinaciones.

- Cuestionarios a estudiantes:
  - Percepción sobre las competencias adquiridas a los estudiantes de cuarto curso, al finalizar las prácticas intensivas.
  - Identificación de competencias en los estudiantes de cuarto curso sobre la gestión de conflictos éticos en la práctica profesional.

Los indicadores resultantes de estas encuestas y cuestionarios se complementan con información obtenida por métodos cualitativos en diferentes tipologías de reuniones.

- Reuniones de evaluación con el profesorado:
  - Reuniones semestrales de evaluación con el profesorado de todas las asignaturas.
  - Reuniones de coordinación y seguimiento del grado (se desarrolla en el apartado 2.3).

- Reuniones de evaluación con los estudiantes:
  - Reunión al final de cada semestre con los representantes de los estudiantes para valorar la marcha del curso.
  - Focus group con estudiantes de cuarto curso (con un evaluador externo como dinamizador de la sesión).

- Reuniones con personas expertas externas:
  - Jornada de Responsables de Prácticas para valorar las competencias de los estudiantes.
  - Encuesta telemática a los tutores de los centros para recoger su valoración en relación a las competencias que los estudiantes de tercero y

cuarto curso han manifestado en el proceso de prácticas, así como sus propuestas de mejora.

### *2.2. Criterios de evaluación*

Los criterios para la evaluación de los procesos de aprendizaje en cada asignatura se actualizan de manera continuada a lo largo de cada semestre y siguen los estándares planteados por las agencias de calidad (ANECA, 2013c; Mateo, 2003). Para ello, se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- Establecimiento de un número de actividades de evaluación continuada proporcional al número de créditos de las asignaturas (4-5 actividades para las asignaturas de 6 ECTS i 2-3 actividades para las asignaturas de 3 ECTS).
- Ajuste de las actividades a la tipología de competencias trabajadas y las características del área de conocimiento. Los resultados académicos son el indicador cuantitativo principal de este proceso de evaluación.
- Uso complementario del campus virtual, que facilita la diversificación de metodologías docentes complementarias a las clases presenciales.
- Establecimiento del porcentaje mínimo de asistencia a clase, en función de la naturaleza de las asignaturas.

La asistencia es un requisito necesario en las asignaturas procedimentales como son los prácticums, habilidades sociales, técnicas de entrevista y dinámica de grupos, entre otras.

### *2.3. Espacios de coordinación y seguimiento del grado*

La calidad de la implementación del grado depende en gran medida del nivel de implicación del profesorado. Para que esto sea posible, la Facultad establece diferentes espacios de trabajo de coordinación y trabajo en equipo. Son el elemento clave para el seguimiento del día a día. Los más destacados son:

- Reuniones del Consejo Docente y comisiones específicas.

Los procesos de seguimiento de la titulación y de la calidad docente se complementan con las reuniones del Consejo Docente (formado por el profesorado a dedicación plena a la Facultad), de los equipos de investigación y de los equipos docentes del Grado. Estas reuniones sirven para analizar de forma sistemática temas centrales en la implementación de los estudios y suponen un espacio de trabajo cooperativo para crear e implementar mejoras en los procesos de formación mediante comisiones de trabajo.

Cada año se escogen tres o cuatro temas específicos para desarrollar a lo largo del semestre con la intención de mejorar el funcionamiento académico (por ejemplo, el plan de Acción Tutorial, la optimización de la plataforma virtual Moodle, el análisis y revisión de metodologías de formación o el establecimiento de criterios para garantizar la homogeneidad en los sistemas evaluativos de las asignaturas).

- Reuniones por materias.

Al inicio de cada semestre, con la intención de coordinar las diferentes asignaturas que componen una misma materia se organizan reuniones de coordinación para evitar posibles solapamientos o lagunas de conocimiento que deben subsanarse al inicio de curso teniendo en cuenta la valoración del curso anterior. El trabajo por materias, también posibilita la transversalidad de algunos de los trabajos mediante propuestas de interdisciplinariedad. Esto permite optimizar y rendibilizar esfuerzos que dan sentido a la transversalidad de los contenidos adquiridos a lo largo de los cursos.

- Reuniones de coordinación de prácticum y de trabajo final de grado.

Estas reuniones sirven para establecer criterios consensuados para el seguimiento de los procesos de prácticas, así como el del trabajo final de grado. Estas dos asignaturas se organizan en grupos reducidos de 15 estudiantes, de manera que es muy importante la coordinación para asegurar que la heterogeneidad de cada grupo no impida garantizar unos mínimos homogéneos en todos los estudiantes del curso. En este caso, los tutores/supervisores están coordinados por la Directora de la titulación de Educación Social. En el caso del Trabajo Final de Grado, el procedimiento es el mismo que en el prácticum.

### 2.4. *Criterios de seguimiento de la planificación y la evaluación del profesorado.*

Todo el profesorado participa periódicamente en procesos de evaluación de la calidad docente. Para ello, se utiliza un sistema de evaluación de triple entrada; por un lado, el profesor/a realiza un informe autoevaluativo de su trabajo docente en el primer año de incorporación a la docencia y posteriormente, cada tres años, tal como marca el Sistema de calidad Docentia (ANECA, 2009); en segundo lugar, se dispone de las evaluaciones de los estudiantes (semestrales); en tercer lugar, se complementa con el informe de los responsables académicos (como en el caso de la autoevaluación, el primer año de docencia y trianualmente). Estos informes permiten encontrar las líneas de mejora y los puntos fuertes de su labor en el grado.

Los datos de la evaluación periódica sirven al profesorado para planificar anualmente su plan de actividad docente que es consensuado y evaluado juntamente con la Vicedecana de Grado. A continuación se presentan los cuatro instrumentos de planificación.

- Planificación de la actividad docente individual.

Este instrumento consiste en presentar los objetivos que el docente se plantea para cada una de las asignaturas que impartirá, así como las acciones que llevará a cabo para conseguirlos y sus respectivos indicadores de evaluación. En este instrumento también se incluyen los objetivos de investigación, así como otras tareas de gestión (coordinación, dirección). La Vicedecana de grado en entrevista personalizada aprueba el documento que será seguido por la Directora de titulación.

- Memoria de evaluación docente individual.

En este caso, se trata de evaluar al final de curso el documento anterior, a partir de los indicadores que se establecieron en un inicio. En este caso, la evaluación sirve para plantear propuestas de mejora para el curso siguiente.

- Elaboración de la Guía de Aprendizaje.

Para asegurar que el estudiante puede hacer un buen seguimiento de la asignatura, el profesorado elabora una guía de aprendizaje donde se incluye una presentación de la temática, las competencias que se quieren desarrollar, los contenidos de

trabajo, los resultados de aprendizaje, el desarrollo de la asignatura, las formas de coordinación con los estudiantes y los criterios de evaluación, así como la bibliografía. El desarrollo de la actividad docente articula las sesiones presenciales con el trabajo dirigido a través del campus virtual. El uso de esta plataforma virtual es esencial para el seguimiento de la asignatura desde los criterios que plantea el EEES (un tercio de los créditos ECTS de docencia presencial, un tercio de trabajo guiado y un tercio de trabajo autónomo del estudiante).

- Pauta de actividades de evaluación continua.

Finalmente, para asegurar la estructuración y coherencia de las actividades de evaluación continuada, el profesor elabora un documento con las directrices de cada una de las tareas y actividades que debe realizar para cada asignatura, así como el sistema de evaluación. En este caso, se describe el objetivo de la actividad, la temporalización, los contenidos que se trabajan, los materiales para elaborarla, las tareas específicas que se deben desarrollar y la bibliografía complementaria.

Estas pautas permiten, también, garantizar una mejor coordinación a la Directora de titulación de las actividades realizadas así como una mejor distribución de los trabajos a entregar por semestres y cursos.

El objetivo que se persigue es asegurar la calidad de la docencia. En este sentido, en la selección del profesorado, es de destacar la importancia que se da a la articulación entre la capacidad investigadora y la vinculación con el mundo profesional. Por ejemplo, es requisito imprescindible para ser profesor del Prácticum de 4º curso estar vinculado activamente en la intervención directa en contextos sociales y educativos. Este requisito en ocasiones dificulta contar con profesionales doctores pero la combinación de ambos perfiles, profesionales en activo y doctores e investigadores del ámbito social (en su mayoría educadores sociales), facilita la vinculación real y actual con el mundo profesional además de asegurar la calidad docente del profesorado. Igualmente, el profesorado con perfil académico, desarrolla su actividad investigadora sin perder de vista la forma de vincularla a la docencia, en la voluntad de formar profesionales reflexivos (Oliveras, 2005).

A lo largo de los cuatro años de despliegue del grado, el profesorado ha tenido acceso a formación permanente en diferentes ámbitos: sesiones formativas en la aplicación de la plataforma virtual y el sistema de gestión de expedientes, en

metodología y análisis de datos estadísticos, en formación y dirección de equipos, cursos en competencias directivas, en funcionamiento del bases de datos…, así como la posibilidad de asistir a jornadas y congresos y publicar en el ámbito de su especialidad. En este último aspecto, la Facultad facilita la participación en programas de movilidad internacional tanto al profesorado como a los estudiantes.

## 3. Análisis de datos y resultados

A continuación presentamos los resultados que se desprenden de las anteriores fuentes de información. En primer lugar, los datos cuantitativos y cualitativos sobre el proceso de aprendizaje y el seguimiento global de la titulación. En segundo lugar, se presentan las acciones de mejora implementadas en el desarrollo de la titulación.

### *3.1. Proceso de aprendizaje y el seguimiento global*

El primer dato significativo es que la satisfacción de los estudiantes se ha ido incrementando a lo largo de los 4 cursos pasando de un 76,20 % de satisfacción el primer año de implementación del Grado a un 82,48% en el 4º curso.

En la pregunta específica de la encuesta dirigida a los estudiantes de los cuatro cursos de grado sobre el nivel de satisfacción con el programa formativo ha sido, a lo largo del curso 12-13, de 82,48%, siendo los más valorado el prácticum de cuarto curso (90,52%), el de tercero (86,88%). Si usamos como referencia la media de la valoración de las asignaturas, el índice de satisfacción es de 81,20%. En todo caso, la puntuación más baja es del 79,15%, que sigue siendo una valoración altamente positiva.

De la encuesta de valoración dirigida a los/las tutores de prácticas de los centros se recoge que los de tercer curso manifiestan en un 86,9% que la experiencia de las prácticas ha sido positiva y la mayoría (94,2%) volvería a repetir la colaboración como formador/a. En relación a los de 4º curso la totalidad volverían a repetir la experiencia como tutores de prácticas con una valoración mediana del 91%.

Destacamos a continuación aquellas competencias que han sido valoradas de forma excelente y aquellas que han alcanzado la menor puntuación:

- Poner en práctica la escucha activa, la asertividad y el trabajo en equipo (89,36%).
- Mostrar una actitud constructiva para resolver cooperativamente los conflictos de valor (83'7%).
- Identificar las necesidades sociales y reconocer diferentes formas de atenderlas (83'51%).
- Manifestar conciencia y sensibilidad en relación al compromiso moral que se adquiere en el ejercicio de la profesión (83'15%).
- Poner en práctica el sentido crítico y la curiosidad científica como actitudes vinculadas a la profesión (83'15%).

Las competencias que se perciben con menor un logro son:

- Estudiar la aplicación de los marcos legislativos que posibiliten, orienten y legitimen las acciones del educador social. (56%)
- Contextualizar el marco legislativo de los diferentes ámbitos de intervención. (56,4%)
- Analizar documentación y tipos de informes técnicos. (61'7%)
- Identificar los elementos propios de la institución que favorecen o eliminan la posibilidad de la aparición del estrés. (63'04%)
- Gestionar el riesgo del estrés profesional (63,83%)

En el Prácticum I y II de primer curso del grado, la encuesta de evaluación ha obtenido una valoración media de notable (79,15%), remarcando como actividad ya consolidada la Jornada anual de estudiantes sobre *Comunicación en la Acción Social* (valorada en un 88,2%) Estas actividades han hecho posible poner en práctica el trabajo cooperativo, la aplicación de herramientas comunicativas y contactos directos con profesionales y entidades del campo social.

En el Prácticum III y IV de segundo curso del grado, la encuesta de evaluación ha obtenido una valoración media de notable alto (84,24%), destacamos como actividad, también consolidada, la *Jornada de análisis del Territorio*, donde se

analizan los contextos de intervención y las redes sociales en los diferentes barrios trabajados en el practicum, vinculados a tres casos reales que sirven de pretexto para profundizar y analizar cómo el territorio da respuesta a las diferentes necesidades sociales.

En el Pràcticum V y VI de tercer y cuarto curso, las prácticas se realizan en instituciones, entidades y centros externos a la Facultad y se vinculan a los seminarios donde el profesor tutor/supervisor, realiza el seguimiento de las mismas. La valoración por parte de los estudiantes de tercero continúa aumentando (87%), llegando al excelente en el último curso (90,52%). Destacamos como actividad la 13ª Jornada del Prácticum; *El compromiso del trabajo social y la educación social en la sociedad actual*. En esta Jornada se invita a participar a todos los responsables de prácticas de tercer y cuarto curso. El nivel de satisfacción de los asistentes fue de un 81%.

En relación a la evaluación del profesorado (autoinforme, valoración de los estudiantes y informe de dirección de titulación), la valoración media de las personas de nueva incorporación, evaluados en primer año, se ha situado por encima del 80%.

De las encuestas pasadas al cuerpo docente de la Facultad sobre la valoración de diferentes aspectos relacionados con el despliegue del Grado, vemos que los tutores/as de 1r y 2º curso han valorado la coordinación del equipo correspondiente con un nivel de satisfacción del 77,2% y del 70% respectivamente; y los tutores supervisores de 3r y 4º curso lo han hecho con un 86,6% y un 94,2%. El profesorado ha manifestado un 82% de satisfacción con la Dirección del Grado en Educación Social.

### *3.2. Acciones de mejora implementadas*

La evaluación continuada del grado ha permitido identificar posibilidades de mejora durante el proceso de despliegue del mismo. A continuación se presentan las más destacadas.

- Adecuación metodológica

Se ha profundizado en el trabajo por materias a través de reuniones de trabajo conjunto al inicio de cada semestre del curso por parte del profesorado que comparte una misma materia. Se ha reforzado la transversalidad de contenidos formativos con la programación de actividades conjuntas entre diferentes cursos y

asignaturas para alcanzar las competencias de una forma más global. Ello ha proporcionado mayor coherencia interna en la secuencia y distribución de los contenidos formativos.

Se ha potenciado el uso de la lengua inglesa con la ampliación de la oferta de asignaturas en inglés.

- Oferta de prácticas externas

La relación con el mundo profesional es uno de los pilares formativos en nuestra facultad. Se ha procedido a vincular los itinerarios de especialización con un grupo específico de recursos de prácticas. Para ampliar la oferta de estos recursos, se mantienen contactos con nuevos servicios y entidades de diferentes ámbitos y se realizan visitas para incorporar nuevos recursos de intervención a través del SOPP (Servicio de orientación y promoción profesional). Por otra parte, cada año se actualiza la bolsa de recursos a partir de la valoración que los tutores/as de prácticas realizan sobre cada uno de ellos.

- Acompañamiento tutorial

Se han revisado los procesos metodológicos y organizativos para adecuar la atención y el seguimiento del aprendizaje a los estudiantes mediante la elaboración de un Plan de Acción Tutorial (PAT). En este documento se recogen criterios que aseguran la atención individualizada a todos los estudiantes.

# 4. Propuestas de mejora

A continuación se describen las diferentes propuestas de mejora que se derivan de la interpretación de los datos anteriores.

## *4.1. Aspectos relativos al programa formativo*

- Sistematizar el trabajo que se realiza sobre las actitudes en los diferentes prácticums y las asignaturas vinculadas, así como los sistemas de evaluación.
- Impulsar la dimensión internacional de la formación. Se han planificado diferentes actuaciones como: diseñar y ofertar un Módulo curricular Social Action International Module (30 ECTS distribuidos en diferentes asignaturas del Grado). Realizar una semana internacional International Week para profesorado y

estudiantes. Por otra parte, una prioridad será facilitar y promover la participación en programas de movilidad internacional.

- Reforzar contenidos sobre la gestión del estrés y de las emociones. Se hará incidencia en la gestión del tiempo y en el cuidado profesional desde los espacios de prácticum y de las asignaturas vinculadas. Se propone la creación de una optativa sobre Abordaje estratégico de situaciones profesionales y un seminario de *coaching*.
- Profundizar en el conocimiento y la aplicación del marco legislativo en la acción social. Se propone realizar un seminario de mediación familiar y penal, así como revisar la forma como se trabaja el marco legal específico de cada contexto o problemática social en las diferentes asignaturas.

### *4.2. Aspectos relacionados con la coordinación docente y la vinculación profesional*

- Continuar el trabajo transversal por materias e implementar el Plan de Acción Tutorial (PAT).
- Fomentar la identidad profesional mediante la vinculación a situaciones prácticas. Para ello, se propone consolidar la oferta formativa de centros de prácticas por itinerarios de especialización. Otra acción será la difusión de Trabajos Final de Grado de excelencia que incidan directamente en la promoción de la identidad profesional.
- Vincular los estudiantes a las líneas de investigación de la Facultad mediante la integración de las asignaturas de investigación y el Trabajo Final de Grado.
- Optimizar los mecanismos y criterios de evaluación continua mediante la puesta en práctica de las pautas de actividades de evaluación continua de todas las asignaturas del grado.
- Diversificar y distribuir de forma coherente y facilitadora para el estudiante las actividades de evaluación continuada. Para ello se procederá a la revisión de la distribución de las actividades de evaluación continuada y se realizaran reuniones por materias y

sesiones para compartir metodologías y buenas prácticas.

- Potenciar el trabajo colaborativo entre el profesorado.

## 5. Conclusiones

La valoración global de la implementación del Grado de Educación Social es satisfactoria, teniendo en cuenta los datos de indicadores cuantitativos, de indicadores cualitativos y el desarrollo de la actividad docente y académica.

De los datos cuantitativos obtenidos se puede destacar que el promedio de satisfacción de los estudiantes con el programa formativo es de notable alto, siendo similar a la valoración ponderada del profesorado y de los responsables de prácticas.

De los resultados de los datos cualitativos se continúa valorando positivamente la conexión de la universidad con el mundo profesional. Este ha sido un punto clave y un eje estratégico en nuestra Facultad desde el inicio de la antigua Diplomatura en Educación Social en el año 1992. Se trata claramente de un valor que, no sólo hay que mantener sino que requiere ser tratado con especial atención para garantizar la vinculación de la universidad con la realidad social, en constante cambio y evolución. En este sentido, para nosotros, los profesionales que tutorizan las prácticas de nuestros estudiantes son agentes formadores, especialistas en su ámbito de intervención. La formación integral requiere complementar la socialización profesional (formación académica) con la socialización en la práctica (formación profesional).

También se constata la importancia de trabajar la transversalidad entre asignaturas, así como la internacionalización de los estudios y la participación del profesorado en actividades de innovación formativa e investigación.

Así pues, la evaluación del desarrollo del grado nos ha permitido plantear acciones de mejora, que hemos indicado en el apartado anterior. Todos estos canales de evaluación y de trabajo nos han permitido realizar un seguimiento del progreso basándonos en un modelo formativo de reflexión-acción para ir consolidando un modelo educativo de formación integral, participativa y continua. Disponer de un sistema de evaluación y seguimiento permanente nos debe asegurar una adecuada formación de profesionales reflexivos, competentes para el abordaje de situaciones complejas y cambiantes. Es decir, la

coherencia entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción en el desarrollo de la actividad profesional (Riberas, Vilar, Rosa, 2014).

La finalidad que perseguimos es, en definitiva, asegurar el desarrollo de competencias que contribuyan a promover una perspectiva poliédrica y comprometida de la identidad profesionalidad: no sólo capacitación técnica, sino también sentido moral, empatía, atención, cuidado, comprensión, autocrítica, autorregulación, voluntad de mejora, predisposición para el trabajo cooperativo, optimismo y capacidad de resolución ante las situaciones adversas.

## 6. Bibliografía

### Libros:


- ANECA (2005): *Libro blanco de grado en Pedagogía y Educación social*. 2 vols. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf. Consultado el 18 de marzo de 2014.
- ANECA (2009). DOCENTIA. *Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Guía para la valoración de la implantación de diseños*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2013a). *Documento Marco Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado Programa ACREDITA*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2013b). Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2013c). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- OLIVERAS, JOSEP (Coord.) (2005). Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la

universitat. Barcelona: AQU. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_69247575_1.pdf. Consultado el 22 de marzo de 2014.

- Secretaría de estado de universidades e investigación; Cátedra Unesco (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Disponible en: http://www.industriales.upct.es/pdfs/propuesta_renovacion_crue.pdf. Consultado el 1 de abril de 2014.
- FULLANA, JUDIT (coord.) (2009). Guia per a l'avaluació de competències en educación social. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_35616841_1.pdf. Consultado el 18 de marzo de 2014.
- MATEO, JOAN (2003). Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. Barcelona: AQU. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_42884456_1.pdf. Consultado el 15 de marzo de 2014.
- RUÉ, JOAN (Coord.) (2009). Un model d'anàlisi de la qualitat De l'ensenyament des de la Perspectiva dels estudiants a Titulacions de quatre Universitats catalanes (uab, ub, upc, urv). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_15053340_1.pdf. Consultado el 15 de marzo de 2014.

**Capítulos o artículos en libros o revistas en papel:**

- RIBERAS, GISELA; VILAR, JESÚS; ROSA, GENOVEVA (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. En *Lugares d'Educaçao* (En prensa).

# VII (nº de capítulo centrado. Lo pone el editor)

# ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ASIGNATURA ESCRITURA EN PRENSA EN EL GRADO DE PERIODISMO DE LA UAB

**Fernando Sabés Turmo** (U. Autónoma de Barcelona -España-)

## 1. Introducción

En este texto pretendemos hacer un análisis del desarrollo de la asignatura de Escritura en Prensa (6 ECTS) del Grado de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuando se han implementado los cuatro años del nuevo plan de estudios de dicha titulación y en un momento en el que desde la propia Facultad se está planteando una revisión de dicho plan con el objetivo de adaptarse a los cambios constantes y continuos que sufre la comunicación.

Ésta es una asignatura heredera de las tradicionales Redacción Periodística o Comunicación Escrita que se fueron desarrollando en anteriores planes de estudios y forma un conjunto con otras dos que los alumnos se encontrarán posteriormente: Escritura Multimedia y Escritura Audiovisual.

Por tanto, consideramos conveniente hacer una reflexión sobre la metodología de docencia y aprendizaje de esta asignatura en la que es la primera vez que los recién llegados estudiantes de Periodismo se enfrentan a una materia propia de su desempeño laboral futuro, desde la perspectiva de lo que tradicionalmente se ha catalogado como prácticas.

El objetivo de este capítulo es abordar tanto desde la perspectiva del equipo docente que imparte los contenidos, como también desde la de los estudiantes el desarrollo de la materia,

valorando la metodología aplicada y analizando los resultados de la misma.

Todo ello se plantea dentro del objetivo de mejorar diariamente la metodología aplicada por los diferentes equipos docentes que imparten la asignatura y en coordinación con otros constituidos para otras materias que son la continuación de Escritura en Prensa.

Para completar el primero de los apartados se ha extraído información de las reuniones de coordinación semanales que se realizaron entre los miembros del colectivo docente, mientras que para conocer la perspectiva de los estudiantes se encuestó a los estudiantes del curso académico 2011-12.

## 2. Metodología aplicada

La transformación de las tradicionales asignaturas de redacción periodística al Espacio Europeo de Educación Superior ha conducido a adaptar también las metodologías que se utilizaban anteriormente, a la vez que los nuevos medios y herramientas comunicativas conducen a que docentes y estudiantes se enfrenten a una materia tan relevante como ésta de forma diferente a como se hacía tradicionalmente. En esta adaptación ha sido clave la creación de equipos docentes estables y con perfiles de profesorado diverso que han permitido afrontar la renovación de la materia con éxito.

*"En la actualidad el profesorado universitario debe dominar la comunicación y tener en cuenta que en ocasiones la acción de comunicación docente va más allá de un proceso controlado. Esto se debe, entre otras cuestiones, a que con la masiva utilización de los nuevos medios y redes sociales la comunicación docente también funciona de forma interactiva a tiempo real. Estas nuevas técnicas se utilizan cada vez más en la enseñanza, como vehículo educacional y de socialización, para ayudar en el proceso formativo y facilitar al estudiantado otra herramienta que atraiga su participación y su formación" (Bernad y Fernández: 2013. Pág. 616).*

Escritura en Prensa es una asignatura obligatoria que se programa en el primer cuatrimestre de Primero de Periodismo. Es, por decirlo de alguna forma, la primera aproximación a la redacción periodística y al lenguaje periodístico con el que se topan los alumnos recién llegados a la Universidad.

Pese a ser una asignatura eminentemente práctica, es cierto que desde el comienzo y, por supuesto, en su guía docente se hace un esfuerzo por explicar a los alumnos la necesidad que tienen de asumir unos conocimientos básicos desde la perspectiva teórica de la periodística, pero siempre entendidos como elementos que nos permiten posteriormente aplicarlos desde la vertiente más práctica.

La sensación que tenemos la mayor parte de los docentes es que la adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior ha conllevado un doble efecto. En primer lugar, la carga teórica y reflexiva se ha reducido frente a una practicidad que acerca algunas titulaciones a una prolongación de la formación profesional. En segundo lugar, ha provocado un descenso en el nivel de exigencia o bien en la facilitación de la superación de las materias.

Sin embargo, esta adaptación al proceso de Bolonia es un hecho y debemos afrontar las asignaturas ya no como una enseñanza sino como un proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y en el que los docentes sean facilitadores de dicho camino.

### *2.1. Aprendizaje autónomo supervisado*

El gran cambio que se produjo en el nuevo diseño de la asignatura es que la metodología a aplicar se basaba en el aprendizaje autónomo por parte del estudiante. Ésta era una de las bases sobre las que debía girar la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Por tanto, éste es el primer gran cambio con el que se encuentran tanto los alumnos como también los docentes. "*El aprendizaje autónomo es una competencia que debe ser expresamente considerada y aprendida en la Educación Superior, por cuanto incide en el conjunto de la formación personal del estudiante pero para que dicha competencia se pueda ejercitar y desarrollarse debidamente tienen que ponerse en juego determinadas condiciones, recursos y estrategias" (Méndez y Sanjuán, 2011).*

### *2.2. Desarrollo de las sesiones*

La base de la metodología docente a aplicar será conseguir que los alumnos asuman la necesidad de adaptarse a un aprendizaje autónomo.

La actividad académica tutelada por el profesor, con una participación constante y activa del alumno, permitirá que éste asuma las competencias genéricas y específicas que se plantearon en la materia, consiguiendo de esta forma cumplir con los objetivos formulados.

Las clases de carácter teórico y las actividades de aprendizaje permitirán que el estudiante asuma los propósitos de la materia. Por tanto, el alumno tendrá un extraordinario protagonismo en el diseño de la misma.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la relación entre docente y estudiante ha cambiado. Esta vinculación se basa principalmente en la función de experto que corresponde ejercer al profesorado, la de seguimiento y tutoría académica y por descontado la de evaluación, entre otros aspectos.

La clase es superada ya como el lugar en el que se produce una relación unidireccional entre alumnos y profesores.

En este sentido, la clase magistral o las conferencias pasan a un segundo plano, aunque no han sido eliminadas del todo de la programación docente, sino que se plantean con el fin de adentrar a los alumnos en las actividades de aprendizaje.

El rol del alumno pasivo y limitado únicamente a la recopilación de los contenidos ofrecidos por el docente es superado en el planteamiento de esta materia, intentando en todo momento que el estudiante sea el protagonista del aprendizaje. La relación unidireccional entre el equipo docente y el alumnado cambia, buscando provocar en todo momento una reacción que derivará en una participación activa de los segundos. *"Esto implica, no solo considerar la experiencia previa del estudiante, sino orientarlo a planificar, organizar y evaluar su aprendizaje; estimular conexiones interdisciplinarias, especialmente en términos de las destrezas de comunicación en diferentes contenidos, involucrar al estudiante en su autoevaluación y hacerlo más participativo a través de la heteroevaluación". (Stojanovic, 2011:20).*

Las actividades de aprendizaje, lo que tradicionalmente se han conocido como prácticas, son esenciales en el diseño de la materia. La división de los alumnos en grupos de prácticas hace posible plantear la docencia mucho más cercana al estudiante y sobre todo se estará en disposición por parte del equipo docente de valorar de una forma constante la evolución del futuro periodista.

Además, las actividades de aprendizaje se desarrollarán en un aula específica en la que las nuevas tecnologías (ya no tan nuevas) de la información y de la comunicación han de jugar un papel esencial. *"Si algo caracteriza al desarrollo tecnológico es que remite permanentemente hacia el futuro. Sin embargo, en los comienzos del siglo XXI las nuevas tecnologías ya no se contemplan como un factor revolucionario, sino que vienen contribuyendo a una serie de cambios vinculados a la evolución de una serie de realidades. De hecho, ha dejado de utilizarse el término revolución, en relación con las tecnologías y el sentido actual más aceptado ha derivado hacia una expresión posiblemente más precisa: la metáfora. Se trata, por tanto, de expresar la incorporación de cambios producidos en diferentes órdenes de la vida a través del impacto de las tecnologías. Esto supone considerarlas como componentes inicialmente ajenos, que han pasado a formar parte significativa de algunas de nuestras realidades y actividades cotidianas". (De Pablos Pons, 2007:18).*

También se plantean unas actividades de aprendizaje de carácter no presencial. La adecuación del material tecnológico es vital para lograr los objetivos diseñados con el fin de intentar acercar al alumno al clima más cercano al de una redacción de un medio de comunicación, en un momento como el actual en el que se están produciendo grandes cambios en la adaptación del concepto de redacción.

Los grupos reducidos de entre 25 y 30 personas permiten conseguir este objetivo, complementado, eso sí, con tutorías individualizadas o en grupo, cuando el docente detecta dicha necesidad o por iniciativa del propio alumno. Se recomienda el uso habitual del sistema de tutorías para poder mejorar en el proceso de aprendizaje.

Las prácticas que se plantean tienen su identificación con los debates teóricos que se formulan. De esta manera, siempre existirá un hilo conductor entre los debates con contenidos teóricos o de reflexión con las actividades de aprendizaje que se diseñen. Así los alumnos podrán crecer intelectualmente en su formación con continuos ejercicios que les aproximarán siempre a la situación real de la profesión.

En este sentido, el equipo docente apuesta por la utilización del campus virtual y del aula virtual en todo momento, con el fin de que las actividades que se desarrollen puedan ser siempre revisadas y mejoradas.

La labor tutorial en la Universidad parte de la experiencia docente con alumnos de estas edades, así como de los enfoques teóricos-prácticos de los profesionales de Psicología del Desarrollo y de la Psicopedagogía, y de las perspectivas de futuro en torno a la compleja y delicada tarea de formar personas autónomas, libres y responsables. "*El profesorado tiene ante sí nuevos retos que se podrían concretar en: 1) afrontar la diversidad del alumnado universitario; 2) el acompañarle en sus procesos de aprendizaje, y 3) el facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida. Esto sólo se puede conseguir si el profesorado asume la función tutorial como una parte de su función docente e investigadora. Éste ha de desarrollar una doble función: la docente e investigadora y la tutorial (Álvarez, 2008:73-74).*

Las tutorías, que pueden ser presenciales o no, complementan la formación que se imparte en la asignatura y a la vez ayudan a lograr que los alumnos puedan adquirir un mayor grado de madurez en las interacciones sociales.

Esta labor tutorial se centra esencialmente en la orientación formativa, aunque también hallaremos momentos en los que la orientación personal y profesional va a ser demandada por los estudiantes. El profesor debe ayudar al alumno en ese momento, en plena fase de maduración personal y profesional, y en la que las dudas son continuas y expresarlas al docente es el primer paso para resolverlas.

Pero esta tutoría se ha de ofrecer al alumno como una posibilidad más de aprendizaje en el marco de la materia que se imparte y, de hecho, se ha de animar a que utilicen la acción tutorial antes de que los problemas sean complicados de solucionar.

Cuando el docente detecta dificultades en un alumno o en un grupo debe actuar. Las tutorías son un instrumento idóneo para ello. Encontraremos esencialmente problemas a nivel académico como es el caso de falta de capacidad de autoaprendizaje, de planificación, de lagunas en conocimientos conceptuales básicos… Pero también hallaremos problemas personales e incluso profesionales que seguro les afectarán en el futuro, una vez lleguen al mercado laboral.

Localizados los problemas, el profesor debe actuar mediante acciones individuales y de grupo y el principal instrumento que puede utilizar es la entrevista personal o grupal.

Todas estas acciones tutoriales deben estar regidas por el principio de libertad del alumno y el respeto a su intimidad con el fin de que se genere el clima adecuado para lograr que esta acción tutorial sea efectiva y obtenga los resultados esperados de mejora del estudiante.

El docente, por su parte, necesita hacer un seguimiento de las tutorías que imparte, con el fin de ver y valorar la evolución de los que han pasado por ellas. Pero a la vez también este análisis le ha de permitir hacer una reflexión sobre su trabajo como tutor.

Por tanto, hay que combinar las clases, las actividades de aprendizaje (las prácticas) y la labor tutorial para conseguir los objetivos marcados.

En cuanto a las actividades de aprendizaje que se plantean son las siguientes:

- Prácticas en el aula: tienen como objetivo que el alumno aprenda a redactar correctamente noticias.
- Comentarios de actualidad: son tres comentarios en los que se busca que el alumno reflexiones, razone e interrelacione diferentes contenidos de actualidad.
- Realización de un blog personal: se exige que durante todo el curso el alumno gestione un blog eminentemente informativo con todo tipo de contenidos (texto, audio y video) sobre una temática que escoja al comienzo del curso y que pueda abordar de forma directa.

Asimismo, también habrá sesiones en aula magna de carácter teórico y mesas redondas con invitados externos.

Paralelamente, en la mayor parte de las clases se realiza un test de conocimientos de actualidad.

### *2.3. Sistema de evaluación*

El hecho de plantear una evaluación continua obliga al docente a buscar evidencias que permitan evaluar el aprendizaje del estudiante. "*Nuestro interés no sólo se centra en la evaluación de las competencias profesionales adquiridas por el alumno en un contexto institucional determinado, sino también en la evolución y aplicación de dichas competencias en el ámbito laboral y en el desarrollo de las mismas en dicho contexto. En este sentido, las competencias profesionales se ligan al concepto*

*de evaluación de potencial" (Solanes, Núñez y Rodríguez, 2008:39).*

A continuación se exponen diferentes evidencias que se utilizan en la asignatura para comprobar como el matriculado va aprendiendo, a la vez que también permiten mejorar la docencia:

- Carpeta del estudiante: es un dossier del conjunto de actividades realizadas por los alumnos (prácticas y controles de conocimiento) y una evaluación personal de la asignatura al final del curso.
- Las actividades de la asignatura: permiten evaluar como el matriculado adquiere conocimientos y los pone en práctica
    - Control de conocimientos tipo test
    - Práctica individual
- Cuestionario de evaluación de la asignatura de elaboración propia: la encuesta repasa los diferentes elementos tanto docentes como temáticos y permite ver cuál es la valoración del alumno.
- Seguimiento de la evaluación continua: un dato que puede ayudar es saber cuantos estudiantes comienzan la evaluación continua, cuantos la abandonan y cuantos la superan.
- Notas finales de la asignatura: es un indicativo sobre si la evaluación continua permite superar fácilmente la materia y que nota final es la predominante.

La evaluación de la asignatura tiene tres partes claramente diferenciadas y se deben de aprobar todas. Las actividades de aprendizaje (75%) (prácticas, comentarios de actualidad y blog personal), test de actualidad (10%) y la valoración de los contenidos teóricos (15%).

De hecho, al ser una asignatura con una gran carga práctica se realizan cinco pruebas prácticas evaluables. Los contenidos teóricos son el segundo aspecto a evaluar mediante un examen tipo test al finalizar el semestre. Asimismo, se desarrollan diferentes test de actualidad a lo largo del curso con la finalidad de fomentar el grado de conocimiento por parte del alumno tanto de la realidad más cercana como de aspectos de carácter general.

Para superar la asignatura se deberán hacer todas las pruebas al ser esta evaluación continua. Como caso excepcional se plantea la posibilidad de realizar una reevaluación de las partes

suspensas de la asignatura, con el fin de dar una segunda oportunidad a los alumnos de cara a superar la materia.

## 3. Valoración del alumnado

Al finalizar el curso académico 2013-14, el equipo docente realizó una encuesta a los alumnos sobre la asignatura. Dicho cuestionario, que se puede consultar en el anexo de este trabajo, consta de 30 preguntas en las que se intenta reflejar todos los aspectos tratados en la materia. La puntuación de las respuestas va de 1, muy deficiente, a 5, sobresaliente.

Los estudiantes valoraron el global de la asignatura con un 4,35; se sienten satisfechos con lo aprendido (4,65) y les parece interesante la materia para su formación (4,80), aspectos que evidencian el alto grado de satisfacción general con los contenidos recibidos. Asimismo, aseguran que esta materia les ha aportado conocimientos, competencias y valores para su formación personal y profesional (4,75). Además, la guía docente es calificada como clara y exhaustiva (4,05).

En cuanto a si los objetivos y el sistema de evaluación fueron planteados de forma clara al comienzo del curso, la respuesta fue de 4,30 sobre un máximo de 5. La planificación de las actividades también fue valorada de forma muy positiva por los estudiantes (4,30).

El alumno reconoce que entendió sin dificultad las instrucciones para desarrollar las actividades propuestas (4,42), que los materiales de consulta recomendados son adecuados (4,05) y la bibliografía útil (4,15).

La actualización al curso de la información publicada en el campus virtual es considerada como adecuada, con un 4,25 sobre un máximo de 5 puntos.

En cuanto al papel del docente, los estudiantes opinan que se explican con claridad (4,65), resuelven las dudas (4,60), fomentan la participación del estudiante (4,30), fomentan el trabajo continuo (4,40) y hacen un seguimiento de los trabajos (4,60). De hecho, se muestran satisfechos con la labor del equipo docente (4,53).

Sobre el papel que juegan los alumnos, expresan que asisten a las actividades diariamente (4,95). Sin embargo, otorgan la menor puntuación de la encuesta a su preparación para hacer frente a la asignatura (3,90).

Sobre la coordinación de la teoría y de la práctica de la asignatura, la puntúan con un 4,35, mientras que conceden un 4,10 a la pregunta de si la evaluación se ha ajustado a las pruebas y criterios establecidos en la guía docente. Asimismo, conceden un 4,05 a que las pruebas se ajustan a los contenidos y propuestas desarrolladas durante el curso.

En relación a las diferentes actividades planteadas, la valoración de las clases teóricas es de un 3,90; de las actividades de aprendizaje prácticas (4,68), de las mesas redondas y sesiones con invitados externos en el aula magna (3,95), de los test de actualidad (3,40), de la elaboración de los blogs (4,05) y del sistema de evaluación de la asignatura (3,95).

## 4. Valoración del profesorado

El equipo docente estaba formado por 10 profesores que se encarga de tres grupos de unos 110 alumnos de media. En cada uno de estos, los alumnos se dividen en cuatro subgrupos para las actividades de seminario y de prácticas de laboratorio. Éste es el contacto más directo que tienen los alumnos con los docentes, en clases de poco más de 25 alumnos donde se puede comprobar su evolución constante.

Cada uno de los equipos docentes de los tres grupos se reúne semanalmente para preparar la asignatura y valorar el desarrollo de la misma haciendo especial hincapié en los resultados de aprendizaje de la sesión anterior.

Asimismo, al finalizar el curso se realizan reuniones para valorar el desarrollo de la misma y establecer posibles mejoras para el futuro de la materia.

La valoración general de los docentes es buena, sobre todo en la capacidad de trabajo que evidencian los alumnos y, esencialmente, en las prácticas de aula, donde muestran su mayor interés.

En este mismo sentido reaccionan ante los comentarios de actualidad, en los que se les exige reflexión e interrelación de conceptos. Coinciden los docentes que inicialmente esta actividad que se divide en tres entregas no resulta sencilla debido esencialmente a la necesidad de superar los simples resúmenes y recensiones. Por tanto, es un aspecto que según el colectivo docente debería profundizarse.

No reaccionan igual en el momento en el que se plantean ejercicios de actualidad, donde el punto de partida en el

conocimiento de dicha materia es muy bajo y no todos los alumnos consiguen adaptarse a las exigencias planteadas en la guía docente. Desde el equipo de profesorado se considera elemental este aspecto, al igual que desde las directrices planteadas por la Comisión de Docencia del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación, departamento que recibe dicho encargo docente. De hecho, estos ejercicios de actualidad son a la vez también test de conocimiento de la realidad más inmediata, un aspecto de vital importancia para cualquier persona que quiere dedicarse al periodismo.

De todos modos, desde el equipo docente se reflexiona constantemente en las opciones de mejora en el diseño de la asignatura para lograr cumplir en un porcentaje mayor los objetivos que se plantearon en el plan de estudios. "El docente debe conocer estrategias de diagnóstico y/o evaluación, tener una actitud crítica y revisionista,... para poder cumplir satisfactoriamente estas premisas, ya que la falta de estos conocimientos y estrategias y el desconocimiento de la realidad contextual, conllevará posiblemente que los programas formativos no respondan a las necesidades de formación derivadas del perfil profesional" (Mas Torelló, 2012:303)

## 5. Conclusiones

El resultado global de la asignatura tras cuatro años de desarrollo de la misma es satisfactorio en tres ejes: por los contenidos aportados y asumidos por los estudiantes, por la reacción de los alumnos y por la valoración de los profesores.

En primer lugar, los objetivos que se marcan en la guía docente y las competencias son asumidas por la mayor parte de los estudiantes, que realizan un trabajo constante y continuo tanto en las aulas como fuera de ellas y donde el esfuerzo autónomo es esencial para superar la materia.

La reacción general de los estudiantes en relación a los contenidos ofrecidos es altamente positiva. De hecho, valoran de forma muy elevada cada una de las preguntas que se les ha formulado en la encuesta que se realiza a final del curso. Sin embargo, ante las dudas que ellos mismos evidencian sobre su preparación previa para afrontar la asignatura, hay que indicar que sería recomendable para próximos cursos realizar una prueba diagnóstica de conocimientos previos sobre la asignatura, es decir, un cuestionario que se responda el primer día de clase para

conocer que saben los estudiantes sobre la materia y lo que han oído decir para poder evaluar posibles actitudes o reticencias sobre la misma.

En cuanto a la opinión del equipo docente sobre el desarrollo de la asignatura, su valoración es también positiva, haciendo especial hincapié en dos temas que se consideran básicos y que deberían potenciarse. El primero es el esfuerzo que deben seguir realizando los alumnos en relación a los test de actualidad, quizás el aspecto que se percibe más complicado para que superen la asignatura, pero un elemento esencial para la preparación como futuros comunicadores. Y el segundo la necesidad de fomentar nuevas actividades que ayuden a incrementar la capacidad de reflexión e interrelación de temas por parte de los estudiantes.

## 6. Anexo

Preguntas formuladas a los alumnos a modo de encuesta de la asignatura

Valora de 0 a 5, cuando 1 es “muy deficiente” y 5 es “sobresaliente”:

1. Se planteó con claridad al comienzo del curso los objetivos y el sistema de evaluación de la asignatura
2. La planificación de las actividades fue clara desde el comienzo y correcta
3. He comprendido las instrucciones a la hora de realizar las actividades propuestas
4. La guía docente es clara y exhaustiva
5. Los materiales de consulta recomendados son adecuados
6. El resumen de la bibliografía aportada por los docentes es útil
7. La información publicada en el campus virtual es útil
8. Los docentes se explican con claridad
9. Los docentes resuelven las dudas
10. Los docentes fomentan la participación del estudiante
11. Los docentes fomentan el trabajo continuo del estudiante
12. Los docentes hacen un seguimiento de los trabajos de los estudiantes

13. Asisto a las actividades docentes diariamente
14. Considero mi preparación previa suficiente para seguir esta asignatura
15. Coordinación entre la teoría y la práctica de la asignatura
16. La evaluación se ha ajustado a las pruebas y criterios establecidos en la guía docente
17. Las pruebas se ajustan a los contenidos y actividades desarrollados durante el curso.
18. Esta materia me ha aportado conocimientos, competencias y valores para mi formación personal y profesional.
19. Me siento satisfecho con lo aprendido
20. Me parece interesante esta asignatura para mi formación
21. Estoy satisfecho con la labor del equipo docente
22. Valoración de los seminarios teóricos
23. Valoración de las actividades de aprendizaje (prácticas)
24. Valoración de las mesas redondas
25. Valoración de los tests de actualidad
26. Valoración de la elaboración del blog
27. Valoración del sistema de evaluación de la asignatura
28. Valoración general de la asignatura
29. Puntos fuertes de la asignatura
30. Puntos a mejorar de la asignatura. Cambios que propondrías

## 7. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- MÉNDEZ LOIS, María José y SANJUÁN ROCA, María del Mar, (2011): Aprendizaje autónomo del alumnado en la educación superior. Disponible en: http://dugi-doc.udg.edu//handle/10256/3629. Consultado el 1 de febrero de 2014.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Manuel (2008): La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, pp. 71-88.
- BERNAD MONFERRER, Estela y FERNÁNDEZ FERNADEZ, César (2013): Formación permanente en la docencia: Necesidad de aprendizaje de técnicas de comunicación interpersonal para aplicar en el aula, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol 19. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42144/40123. Consultado el 29 de enero de 2014.
- DE PABLOS PONS, Juan (2007): El cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las tecnologías de la información y de la comunicación, en *Revista RIED. Revista Iberoamericana de Educación*, vol 10-2. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/ried/article/view/992/909. Consultado el 31 de enero de 2014.
- MAS TORELLÓ, Óscar (2012): Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista, en *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 10, 2. Disponible en: www.ucm.es/info/seeci/. Consultado el 6 de febrero de 2014.
- SOLANES PUCHOL, Ángel.; NÚÑEZ NÚÑEZ, Rosa.; RODRÍGUEZ MARÍN, Jesús. (2008): Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios en *Apuntes de Psicología*, Vol. 26, número 1, 35-49.
- STOJANIV, Lily (2001): Integración de las tecnologías de información al proceso instruccional en la educación superior: el rol del docente, en *Docencia Universitaria*, Vol 2, 2. Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4473/4284. Consultado el 15 de enero de 2014.

# VII

# LOS MAPAS DE CONOCIMIENTO COMO HERRAMIENTA EN LA ACREDITACION DE TITULOS PROFESIONALES

**Joaquín Solana Gutiérrez** (U. Politécnica de Madrid -España-)
**Silvia Merino de Miguel** (U. Politécnica de Madrid -España-)

*El presente trabajo es parte del proyecto de Innovación Educativa "Coordinación académica vertical entre asignaturas del grado en Ingeniería del Medio Natural" financiado por la convocatoria 2012 de "Ayudas a la Innovación Educativa y a la mejora de la calidad de la enseñanza" de la Universidad Politécnica de Madrid.*

## 1. La acreditación de títulos profesionales

### 1.1. *Los colegios profesionales y la acreditación profesional*

La Unión Europea (EU) es un espacio común donde los trabajadores y técnicos europeos concurren en libre competencia al mercado laboral, aunque es frecuente que los empleadores pidan acreditación profesional para ocupar ciertos puestos técnicos. La exigencia de acreditación, homologación o habilitación para el ejercicio de las profesiones reguladas depende de la legislación propia de cada país (UNESCO, 2001).

Distintos motivos históricos y de idiosincrasia de los países de la UE, hacen que la acreditación profesional sea proporcionada, bien por asociaciones profesionales de ámbito privado (e.g., "chartered profession" en Reino Unido), bien por departamentos de la Administración del Estado.

Afortunadamente, los colegios y gremios profesionales (ingenieros, médicos, abogados) siempre han fomentado la internacionalización de sus actividades como garantía de

actualización y homologación de su actividad. El colegio y las escuelas de ingenieros de montes están asociados desde hace una decena de años a la red SILVA (SILVA 2006).

Con el nacimiento de la UE, se han impulsado nuevas asociaciones de profesionales y universidades cara a mejorar la calidad de la formación de los profesional, entre estas iniciativas está European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAEE). El objetivo fundamental de ENAEE es garantizar que los programas de estudios de ingeniería cumplan estándares mínimos de calidad y que se adecuen a las necesidades de los sectores profesionales. Entre las más recientes iniciativas de la ENAEE se encuentra la creación del sello de calidad EUR-ACE® dirigido a la acreditación de la excelencia de las escuelas de ingeniería.

### 1.2. *Las Universidades y la acreditación académica*

Actualmente, las universidades públicas y privadas son las que tienen las competencias de la formación superior. Cada universidad confecciona de forma independiente su oferta académica, atendiendo a la demanda existente y a la disponibilidad de sus recursos.

Si bien en siglo XX, el mercado de la formación superior había sido un mercado marcadamente nacional, en los últimos años se ha abierto totalmente. La movilidad de estudiantes dentro de la UE ha aumentado la heterogeneidad de las titulaciones de los egresados que se incorporan al mercado laboral. El mercado laboral europeo también ha atraído a profesionales de otros continentes, a la par que muchos jóvenes europeos han buscado su formación en universidades punteras de otros continentes.

Tanta heterogeneidad de títulos universitarios, no siendo intrínsecamente negativa, si puede provocar equívocos en la valoración objetiva del nivel de conocimientos con que los egresados acceden al mercado laboral. Para evitar estos efectos negativos, se debe fomentar la homologación y acreditación de títulos académicos basados en conceptos objetivos, medibles y comparables (Gonzalez y Wagenaar, 2006), según los principios fijados en la Convención de Lisboa (Consejo de Europa, 1997) y la Declaración de Bolonia (1999).

La Declaración de Bolonia fijó el compromiso de los 29 estados firmantes en el unánime apoyo a la promoción de la movilidad, el desarrollo de las relaciones entre la educación

superior y la vida profesional, el fomento de la competitividad y del atractivo de la educación superior europea. En definitiva, en el Consejo de Ministros de Bolonia se fijaron los pilares para la construcción de un único Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde los estudiantes y egresados se puedan mover libremente en el mercado académico y laboral.

El compromiso adquirido en Bolonia se orientó hacia la promoción de la convergencia del EEES, basándose en: 1) La adopción de un sistema legible y comparable de títulos, 2) El establecimiento de ciclos formativos en base a una formación continua, 3) El establecimiento del Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación de Conocimientos (ECTS) como medida común para la valoración del esfuerzo de aprendizaje del estudiante, 4) La promoción de la movilidad de estudiantes y profesores, 5) La promoción de la cooperación europea para asegurar la calidad y 6) La promoción de la dimensión europea de la educación superior.

El éxito de la Declaración de Bolonia ha generado que la política universitaria sea un pilar de la cohesión europea. Además, desde un punto de vista práctico, la Declaración de Bolonia nos ha proporcionado dos instrumentos esenciales para la valoración del esfuerzo y nivel de aprendizaje: el Crédito Europeo de Transferencia (y acumulación) de conocimiento (ECTS) (BOE, 2003) y el sistema de tres ciclos en la formación superior (Comisión Europea, 2002).

Basados en la separación de ciclos formativos independientes (grado, máster, doctorado) y en los ECTS se puede caracterizar sinópticamente, y con relativa facilidad, los planes de estudio de los títulos que habilitan al ejercicio profesional, permitiendo la comparación entre ellos (Pagani, 2002). Esta caracterización de los planes de estudio facilita el trabajo de las agencias de acreditación académica y profesional (e.g., ANECA, ANAEE, ENQUA), cara a la evaluación de las competencias profesionales.

### 1.3. *La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*

La mejora de la calidad y la homologación de las titulaciones ofertadas en el EEES, ha generado programas para la mejora de la coordinación de todas las instituciones implicadas en el proceso de generación del EEES (González y Wagenaar, 2006).

Entre estos programas destaca la creación de las agencias nacionales y regionales de evaluación de la calidad y acreditación de las titulaciones universitarias.

Por otra parte, los colegios profesionales y los ministerios de competencia sectorial mantienen sus competencias habilitantes, en cuanto que exista una reglamentación internacional que regule la homologación de títulos y la habilitación individual para el ejercicio de las profesiones reguladas.

En resumen, bien sea motivado por procesos de acreditación institucional, bien por peticiones individuales de homologación y habilitación de títulos académicos, los procesos de valoración de las titulaciones serán cada vez más frecuentes en la vida laboral de los egresados europeos.

### 1.4. *Cuantificación de los programas de estudio en créditos y resultados de aprendizaje*

La adaptación de los estudios universitarios al EEES y el proceso de acreditación de las titulaciones, hace necesario replantear la forma de valorar y acreditar la formación adquirida, tanto en las universidades responsables de las titulaciones como en las universidades de acogida en estancias Erasmus. El grupo de trabajo sobre European Area of Recognition (TNUFFIC, 2014) ha editado una guía esencial para la coordinación en el reconocimiento de los ciclos formativos. Esta guía incide en que la objetivación del reconocimiento de créditos realizados en otras instituciones debe basarse en el análisis detallado de los programas docentes, los contenidos específicos y los resultados de aprendizaje.

Diferentes foros europeos e iberoamericanos han analizado la comparabilidad de los estudios de ingeniería, en concreto la iniciativa SOCRATES realizó un análisis comparativo entre las titulaciones de ingenierías agronómicas y forestales europeas (AFANet-SOCRATES, 2004). Por otra parte, la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEI, 2005) también comparó diez titulaciones de ingeniería de universidades iberoamericanas. Ambos estudios identificaron una enorme heterogeneidad en el grado y en la estructura formativa de las titulaciones agronómicas y forestales.

Una consecuencia directa de esta heterogeneidad es la inadecuación de la homologación directa de títulos, estando

justificada la evaluación pormenorizada de los planes de estudio, mediante la valoración detallada por ciclos, asignaturas, bloques temáticos y niveles de aprendizaje.

En resumen, la acreditación, la homologación y la habilitación de los títulos académicos es una tarea compleja, que requiere un análisis exhaustivo de los contenidos específicos. Por tanto, es conveniente utilizar metodologías que faciliten la valoración objetiva. La descomposición metódica de los planes de estudio en cursos, asignaturas, bloques temáticos y ECTS es, sin lugar a dudas, uno de los procedimientos más adecuado. La utilización de redes y grafos donde se evidencie la secuencia temático-temporal de los procesos de aprendizaje parece ser adecuado.

Así, nuestra propuesta es utilizar un sistema de grafos para mostrar el mapa de conocimiento de las asignaturas, evaluando en términos cuasi-cuantitativos las relaciones existentes entre asignaturas y valorando el proceso temático-temporal del aprendizaje en términos de ETCS dedicados a contenidos temáticos.

El método propuesto analiza la titulación de la Universidad Politécnica de Madrid que actualmente habilita para el ejercicio profesional como ingeniero de montes (BOE, 1976) mediante un desglose y cuantificación de ECTS, según bloques temáticos, que suponen transferencias de conocimiento entre asignaturas. En una segunda fase, se simula el sistema de aprendizaje de dos alumnos egresados de dos grados afines pero diferentes: el grado de Ingeniería Forestal (GIF) y el grado en Ingeniería del Medio Natural (GIMN) (BOE, 2007).

El análisis comparado con respecto a la actual titulación habilitante facilitará la decisión de equiparar los dos títulos o bien considerar la adopción de complementos formativos si se considera que existen diferencias sustantivas entre las dos titulaciones (TNUFFIC, 2014).

## 2. Los mapas de conocimiento difuso

### 2.1. *Antecedentes de los mapas de conocimiento difuso*

Un mapa de conocimiento es una red de conceptos (nodos) unidos por flechas (grafos) que simbolizan relaciones causa-efecto entre los conceptos. El primero que propuso los mapas de conocimiento fue Harary et al. (1965) para facilitar el análisis e

interpretación de las observaciones antropológicas. También Axelrod (1976) hizo aportes metodológicos significativos al estudiar sistemas sociales complejos con múltiples decisores.

La información contenida en un mapa de conocimiento se resume en la matriz de relaciones o matriz de adyacencia, ***W***, que contiene los pesos de todas las relaciones causa-efecto entre conceptos.

En 1986, Kosko mejoró la convergencia y estabilidad de los mapas de conocimiento al incorporar un filtro, *f* (basado en una función logística) a la salida del sistema, de forma que transformó los vectores respuesta numéricos en vectores respuesta binarios (i.e., 0 ó 1). Con esta mejora los mapas de conocimiento pasaron a denominarse mapas de conocimiento difuso (FCM, en inglés Fuzzy Cognitive Maps) y fueron considerados como un tipo de red neural mono-capa sencilla.

Los FCM son también utilizados como técnicas blandas en el análisis decisional multi-criterio habiendo sido aplicados en sectores tales como la sociología, la ordenación territorial, la economía y el medio ambiente (Nakamura et al., 1982; Ozesmi y Ozesmi, 2004). Los FCM son una herramienta idónea para trabajar en sistemas complejos con múltiples decisores, por ejemplo en el análisis de políticas controvertidas, como las agrarias y medioambientales (Ozesmi, 1999; Ozesmi y Ozesmi, 2001).

La gran ventaja de los FCM es su simplicidad conceptual y la facilidad de asignar los pesos de las relaciones causa-efecto mediante valores semi-cuantitativos (i.e., 0, 0.25, 0.50, 0.75, 1.00) o semánticos (i.e., ”nula”, “débil”, “media”, “fuerte”, “plena”). Otra de las ventajas de los FCM es la facilidad de integración de diferentes FCMs generados por diferentes grupos de interés en un único FCM integrado (Ozesmi, 1999; Ozesmi y Ozesmi, 2001).

### 2.2. *Construcción de un FCM*

El esquema constructivo de un FCM es muy simple, a cada decisor se le despliega un mapa mudo de conceptos, donde valorará las relaciones causales que estime oportunas, en términos de cuanto crece el concepto-efecto cuando crece el concepto-causa.

El agente decisor debe evaluar de forma escalada las relaciones causa-efecto entre nodos. Aunque la valoración se puede efectuar directamente con un número entre (-1 y 1),

comúnmente se consideran 3 ó 5 clases semánticas de valor: 0 nada, 0.25 bajo, 0.5 medio, 0.75 alto, 1 total. Cuando se trabaja con múltiple decisores, la matriz ***W*** se obtiene como media de las matrices parciales generando un único mapa colectivo.

En la red de nodos aparecen ciertos conceptos con abundancia de relaciones causales entrantes, denominándose nodos receptores y tienen un coeficiente "in-degree" alto. Por el contrario, de otros nodos sólo parten relaciones, denominándose nodos transmisores y presentan un coeficiente "out-degree" alto. Los nodos donde tanto entran como salen relaciones se dice que tienen alta centralidad y son los nodos más dinámicos e influyentes del sistema.

La matriz de relaciones o adyacencia, ***W,*** está compuesta por los pesos de todas las relaciones causales $w_{ij}$, valoradas dos a dos. Un valor de $w_{ij}=1$ indica una relación causa-efecto total y directa, sin embargo, $w_{ij}= -1$ indica una relación causa-efecto total pero sentido opuesto: el aumento de la causa produce una disminución del efecto.

Una vez obtenidos los pesos, se simulan distintos escenarios que codificados en los vectores conceptuales de entrada, así el vector $\boldsymbol{X}_{t-1} = (1,1,1,1,1,\ldots,1)$ simboliza que el sistema en el tiempo *t-1* presenta todos los conceptos en su máximo nivel. El vector estado del sistema en el tiempo *t* se obtiene al multiplicar el vector de estado en *t-1*, $\boldsymbol{X}_{t-1}$, por la matriz de adyacencia más uno, ***W+1***. Posteriormente, este vector respuesta, $\boldsymbol{X}_t$ , es filtrado por una función logística, $f$ , que evalúa el nivel de cada concepto, asignándole una categoría binaria: 0 ó 1.

Este proceso es repetido un número de veces *t* hasta que el vector respuesta $\boldsymbol{X}_t$ :

- Converge en un vector binario estable,
- Cae en una oscilación constante,
- Entra en caos.

La convergencia del sistema semántico depende del parámetro λ, utilizado en el filtro logístico:

$f(\boldsymbol{X}_{t-1}\cdot(\boldsymbol{W+1}))=f(1/(1+exp(\lambda\cdot\boldsymbol{X}_{t-1}\cdot(\boldsymbol{W+1}))))$, que transforma el vector de repuesta numérico en un vector binario.

La potencia analítica del método se halla en el análisis de las respuestas ante distintos escenarios simulados por el vector de entrada.

Afortunadamente, toda la mecánica operacional es realizada por una aplicación informática desarrollada en V-Basic en entorno Microsoft Excel, denominada FCMapper (Bachhofer y Wildenberg, 2009) descargable en internet. FCMapper facilita la obtención de la matriz de adyacencia, realiza chequeos de consistencia, calcula los coeficientes in-degree, out-degree y el coeficiente de centralidad, construye los gráficos de los coeficientes y compara los resultados del vector respuesta ante distintos escenarios.

La aplicación de FCM como método de análisis del plan de estudios de una titulación, se basa en el análisis de los flujos de conocimiento entre asignaturas a lo largo de la titulación, modelado por la matriz de adyacencia $\boldsymbol{W}$. Posteriormente, a cada alumno candidato, en función de su titulación, se le asignará un vector de entrada, $\boldsymbol{X}_{t-1}$. La comparación de los vectores respuesta antes de filtrado nos indicará las diferencias reales en términos de ECTS, por otra parte, y la convergencia del vector respuesta filtrado nos indicará la escasa diferencia entre los dos escenarios en términos semánticos.

# 3. Análisis comparado del grado en ingeniería forestal y el grado en ingeniería del medio natural

## 3.1. *El grado en Ingeniería Forestal y el Grado en Ingeniería del Medio Natural*

Una vez descrita la metodología de uso de los FCM nos centramos en aplicarla a la titulación del grado en Ingeniería del Medio Natural (GINM) y sus diferencias con el grado en Ingeniería Forestal (GIF) (BOE, 2007). Estas dos titulaciones están muy próximas en contenidos, sin embargo la normativa actual permite al egresado del GIF un acceso directo al Máster habilitante en Ingeniería de Montes. Por el contrario, los alumnos egresados del GIMN deben realizar una serie de créditos en complementos docentes antes de ser admitidos en Máster habilitante en Ingeniería de Montes.

El objetivo es analizar las diferencias sustanciales existentes entre los dos alumnos candidatos, uno egresado del GIF y otro del GIMN. El esquema metodológico propuesto se divide en cuatro fases.

Primero, obtener el FCM de la titulación habilitante de ingeniero de montes (BOE, 1976). Una vez obtenida la matriz de relaciones entre asignaturas, $\boldsymbol{W}$ , se analizarán las principales características de los indicadores del FCM: coeficiente de out-degree, coeficiente de in-degree y centralidad. Se supone que la matriz $\boldsymbol{W}$ modela el proceso de transferencia de conocimiento de la titulación de ingeniero de montes, para un alumno que ha superado todas las asignaturas.

En segundo lugar, se aplicará el sistema haciendo entrar el vector de asignaturas cursadas por el egresado del GIF, donde se conoce el número de créditos cursados en cada materia. El vector respuesta $\boldsymbol{X}_{t,GIF}$ presentará una diferencia con el vector de estabilidad no filtrado del sistema $\boldsymbol{X}_{t\,,INGMONTES}$.

En tercer lugar, se volverá a aplicar el modelo a un vector de entrada que simula las asignaturas cursadas por el egresado GIMN, produciéndose un tercer vector respuesta $\boldsymbol{X}_{t,GIMN}$ que se comparará tanto con la respuesta del sistema ideal $\boldsymbol{X}_{t,INGMONTES}$ como con la respuesta del egresado GIF, $\boldsymbol{X}_{t,GIF}$ .

### 3.2. *Construcción de la matriz de adyacencia para la titulación de Ingeniero de Montes*

Para construir la matriz de adyacencia, $\boldsymbol{W}$, se han recopilado todas las guías docentes de las asignaturas de la titulación de ingeniero de montes, donde figuraban los contenidos temáticos agrupados en bloques temáticos. El número de bloques temáticos por asignatura osciló entre 1 y 10, siendo la media de 8.7 bloques por asignatura.

Para cada bloque de temático, se valoró como afectaba el aprendizaje del bloque-causa sobre el aprendizaje del bloque-efecto. Estas valoraciones, realizadas dos a dos, se registraron en un rango entre 0 y 1 escalado en décimas, todos los pesos fueron positivos. Posteriormente, se obtuvo la media de los pesos por asignatura y este valor fue multiplicado por el número de créditos de la asignatura siendo dividido entre 12 ECTS (Valor de referencia asociado al esfuerzo de aprendizaje de una asignatura anual).

La matriz de adyacencia obtenida, $\boldsymbol{W}$ , presentó 56 nodos (asignaturas), se procesó con el software FCMapper (Michael Bachhofer y Martin Wildenberg, 2009) para calcular los indicadores sinópticos: coeficientes in-degree (tabla 1), coeficientes out-degree (tabla 2), centralidad (gráfico 1). Además,

el software informó de la existencia de 686 conexiones y de una peso promedio por relación de 0.21.

### 3.3. *Análisis de resultados*

El análisis de los indicadores FCM del plan de estudios de ingeniero de montes (BOE, 1976), nos aporta información clave. Así, el indicador de centralidad (Gráfico 1) nos indica que las asignaturas con más dinámica, asignaturas que más aportan contenidos a otras asignaturas y también son las que para ser cursadas requieren más contenidos temáticos de otras asignaturas.

Las asignaturas con mayor in-degree son asignaturas finalistas, que requieren contenidos de otras asignaturas para ser cursadas (Tabla 1). Sin embargo las asignaturas de mayor out-degree son las asignaturas instrumentales, básicas para el desarrollo de las finalistas (Tabla 2).

Sin embargo, la mayor información de los mapas de conocimiento no está en el análisis estático de la matriz de adyacencia, $\boldsymbol{W}$, sino en el contraste de los vectores de salida $\boldsymbol{X}_t$ para diferentes escenarios. En nuestro caso, se compararon los expedientes de dos hipotéticos egresados de las dos distintas titulaciones: GIF y GIMN.

A partir de los expedientes académicos, se rellenaron las componentes numéricas del vector entrada para los dos escenarios, $\boldsymbol{X}_{t\text{-}1,GIF}$ y $\boldsymbol{X}_{t\text{-}1,GIMN}$, suponiendo que ambos egresados superaron todas las asignaturas de sus respectivos programas. A cada asignatura del vector de entrada se debía asignar el valor 1 si el plan de estudios del egresado hubiera tenido el mismo número de créditos que la titulación de ingeniero de montes (BOE, 1976), sin embargo, los créditos ECTS de los grados GIF y GIMN relativos a las temáticas de la titulación habilitante de ingeniero de montes (BOE, 1976) son marcadamente inferiores, por lo tanto los valores de los componentes de entrada de $\boldsymbol{X}_{t\text{-}1}$ fueron ajustados proporcionalmente a los créditos efectivamente cursados por los alumnos egresados del GIF y GIMN.

Los vectores respuesta después de filtrado $\boldsymbol{X}_{t\ ,GIF}$ y $\boldsymbol{X}_{t,\ GIMN}$, presentaron convergencia en la reiteración séptima, lo que muestra un comportamiento relativamente similar de los dos escenarios, GIF y GIMN, en relación con la titulación habilitante de ingeniero de montes.

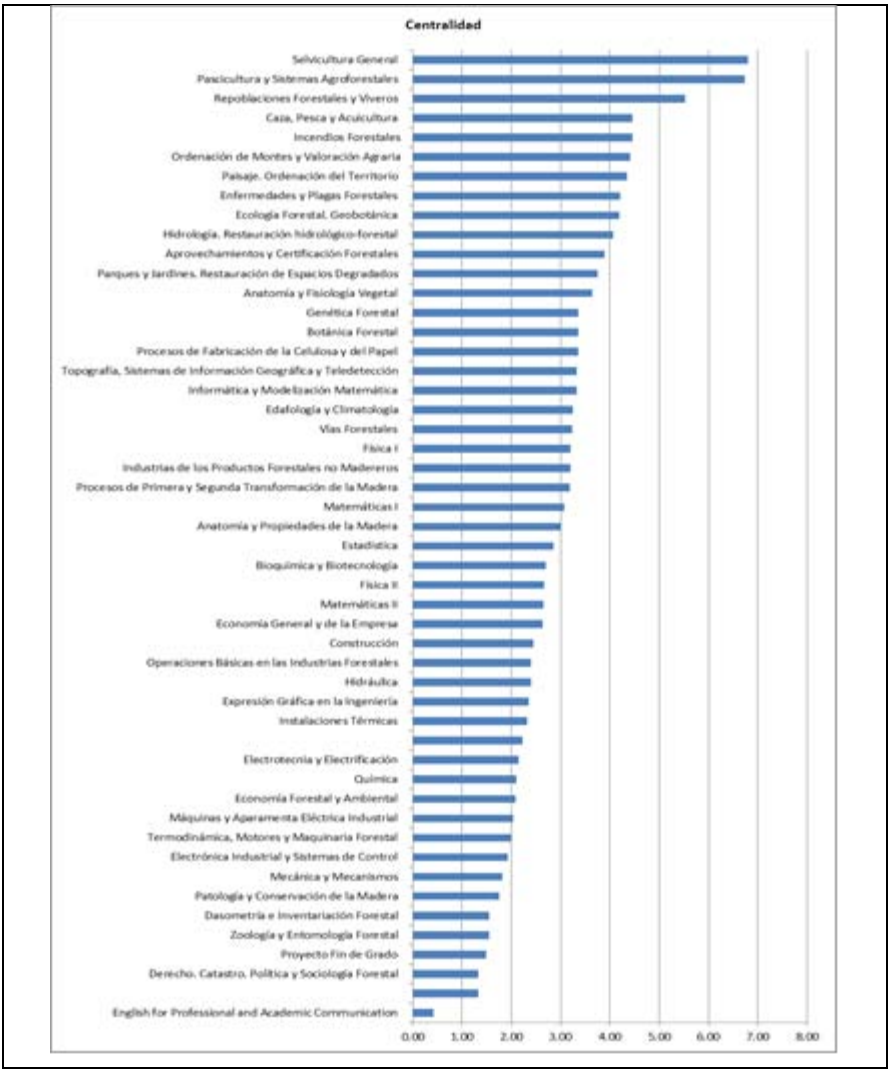



*Figura 1. Coeficientes de centralidad para las diferentes asignaturas de la titulación de ingeniería de montes. Fuente: Elaboración propia*

Al simular el egresado GIF se obtuvo una discrepancia con respecto al modelo ideal de 4.26 asignaturas estándar (51.12 ECTS), mientras que el egresado GIMN distó 6.14 asignaturas estándar (73.68 ECTS).

| ASIGNATURAS FINALISTAS | |
|---|---|
| **Asignatura** | **Indegree** |
| Aprovechamientos forestales | 5.66 |
| Ordenación de montes | 5.56 |
| Química de la madera y tecnología de la celulosa y el papel | 4.82 |
| Cálculo de estructuras II | 4.30 |
| Valoración agraria | 4.11 |
| Tecnología de la madera II | 4.11 |
| Repoblaciones y maquinaria forestal | 4.04 |
| Hidrología de superficies y conservación de suelos | 4.04 |
| Principios de economía | 3.77 |
| Vías de saca | 3.35 |
| Cálculo de estructuras I | 3.33 |
| Patología forestal | 3.29 |
| Química de los productos forestales no leñosos | 3.21 |
| Pascicultura, cultivos agrarios y zootecnia | 3.21 |
| Conservación de maderas | 3.01 |

*Tabla1. Asignaturas con los mayores coeficientes in-degree: Asignaturas receptoras ó finalistas*

Analizando las distancias por materias se obtiene que aunque los GIMN tienen una mejor formación que los alumnos GIF en 9 asignaturas con 2.82 ECTS (i.e., Ampliación de química orgánica y bioquímica 0.49 ECTS; Anatomía y fisiología vegetales 0.48 ECTS; Botánica, dendrología y geobotánica 0.43 ECTS; Hidrología de superficies y conservación de suelos 0.38 ECTS; Meteorología y ecología vegetal 0.27 ECTS; Dasometría 0.26 ECTS; Mecánica y mecanismos 0.21 ECST; Hidráulica general y aplicada 0.15 ECST; Edafología 0.12 ECTS), sus carencias se reflejan en 31 asignaturas con 24.26 ECTS. Estas asignaturas eran todas de marcado contenido tecnológico (e.g., Electrónica y sistemas de control 1.70 ECTS; Principios de economía 1.57 ECTS; Tecnología general e industrial 1.44 ECTS; Conservación de maderas 1.33 ECTS; Planificación y proyectos 1.25 ECTS; Tecnología de la madera II 1.15 ECTS; Tecnología de la madera I 1.12 ECTS; Tecnología de resinas corcho y aceites

esenciales 1.10 ECTS; Química de los productos forestales no leñosos 1.07 ECTS; Motores y máquinas térmicas 1.07 ECTS; Química de la madera y tecnología de la celulosa y el papel 0.91; Electrotecnia II 0.85 ECTS; Electrotecnia I 0.85 ECTS; Aprovechamientos forestales 0.82 ECTS; Operaciones básicas de las industrias forestales 0.82 ECTS; Cálculo de estructuras I 0.73 ECTS; Tecnología general de productos forestales 0.71 ECTS)

| **ASIGNATURAS INSTRUMENTALES** | |
|---|---|
| **Asignatura** | **Outdegree** |
| Algebra lineal | 5.52 |
| Cálculo infinitesimal | 5.48 |
| Anatomía y fisiología vegetales | 4.84 |
| Botánica, dendrología y geobotánica | 4.81 |
| Física | 4.52 |
| Química | 4.36 |
| Mecánica y mecanismos | 3.57 |
| Tecnología de la madera I | 3.54 |
| Tecnología general e industrial | 3.53 |
| Topografía, geodesia y astronomía | 3.16 |
| Edafología | 3.06 |
| Dibujo técnico | 3.03 |
| Estadística aplicada | 3.01 |
| Ampliación de química orgánica y bioquímica | 2.95 |

*Tabla2. Asignaturas con los mayores coeficientes out-degree: Asignaturas instrumentales ó emisoras*

## 4. Conclusiones

La acreditación y comparación de títulos es un proceso complejo que se debe realizar con herramientas y métodos que faciliten el manejo de gran cantidad de información sobre el contenido y nivel aprendizaje de cada asignatura y bloque temático. En este sentido, se ha expuesto la aplicación de los FCM como métodos para evaluar las diferencias sustanciales entre dos grados afines cuyos egresados son posibles candidatos a un máster habilitante en ingeniería de montes.

Los resultados obtenidos han mostrado que las simulaciones, realizadas con las dos posibles titulaciones candidatas, se comportan similarmente en términos semánticos, por lo que, en términos relativos, los dos grados no presentan diferencias sustanciales.

Sin embargo, si se consideran los vectores antes de filtrado, los alumnos GIMN muestran carencias en 31 asignaturas de marcado carácter tecnológico que suman 73.68 ECTS en relación al título habilitante. Los alumnos ingresados con titulación GIF sólo muestran carencias en 9 asignaturas con un esfuerzo esperado de 51.12 ETCS a desarrollar durante la carrera. En definitiva 22.48 créditos es la distancia en esfuerzo de aprendizaje entre las dos titulaciones de grado valoradas.

Dado que actualmente la práctica habitual es cursar asignaturas de 6 créditos, supondría que los alumnos del GIMN deberían cursar entre 3 y 4 asignaturas complementarias previas antes de tener acceso al máster habilitante de ingeniero de montes. Estas asignaturas debieran ser preferentemente tecnológicas habiendo sido identificadas en los resultados del FCM (e.g., “Operaciones básicas de las industrias forestales”, ”Termodinámica y termotecnia”, “Cálculo de estructuras”, “Tecnología general”).

En resumen, la aplicación de los FCM a la valoración comparativa de los planes de estudio basados en bloques temáticos y créditos ECTS se ha mostrado como una herramienta válida para determinar las posibles diferencias sustanciales entre titulaciones de grado afines y para la determinación de las materias complementarias a cursar por los alumnos candidatos egresados de grados afines.

## 5. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- AFANet-SOCRATES (2004): Thematic Network for Agriculture, Forestry, Aquaculture and the Environment. The Hague.
- ASIBEI (2005): Directrices Curriculares Para Carreras de Ingeniería en Iberoamérica. ARFO editores, Buenos Aires.

- AXELROD, Robert (1976): Structure of Decision, The Cognitive Maps of Political Elites. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- BACHHOFER, Michael y WILDENBERG, Martin (2009): FCMapper, analysis software program for FCM (in Visual Excel) Disponible en http://www.fcmappers.net / Consultado 1 de abril de 2014
- COMISION EUROPEA (2002): European Commission on European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Brussels
- CONSEJO DE EUROPA (1997): Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European Region. European Treaty Series - No. 165. Lisbon
- ENQUA (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki.
- GONZALEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (2006): Tuning Educational Structures in Europe. A pilot project by and for higher education institutions supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme. Publicaciones Deusto. Bilbao
- HARARY, Frank, NORMAN, Robert Zane y CARTWRIGHT, Dorwin (1965): Structural Models: An Introduction to the Theory of Directed Graphs. New York, JohnWiley & Sons
- PAGANI, Rafaela. (2002): Concepto de Crédito Europeo (ECTS). Articulación de Planes de Estudio y Grados. UCM. Madrid.
- TNUFFIC (2014): The European Recognition Manual for Higher Education Institutions. Le Hague.
- UNESCO (2001): Recomendación revisada relativa a la enseñanza técnica y profesional. Paris.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- BOE (1976): Orden de 18 de septiembre de 1976 por la que se integran en seis cursos los Planes de estudios vigentes en las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura e Ingenieros de la Universidad Politécnica de Madrid.

- BOE (2007): Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- BOE (2003): Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional
- KOSKO, Bart (1986): Fuzzy cognitive maps, International Journal of Man-Machine Studies 1:65-75.
- NAKAMURA, Kiyohiko, IWAI, Sosuke. y SAWARAGI, Tetsuo (1982): Decision Support Using Causation Knowledge Base, IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics SMC-12:765-777.
- OZESMI, Uygar (1999): Fuzzy Cognitive Maps of Local People Impacted By Dam Construction: Their Demands Regarding Resettlement. Disponible en http://arxiv.org/abs/q-bio/0601032v1 / Consultado el 1 de Abril de 2014
- OZESMI, Uygar y OZESMI, Stacy L. (2001): A Participatory Approach to Ecosystem Conservation: Uluabat Lake Environmental Management Plan Using Fuzzy Cognitive Maps and Stakeholder Analysis, Proceedings of the IV. National Environmental Engineering Congress, Mersin, Turkey, (7-10 November), pp. 16-24.
- OZESMI, Uygar y OZESMI, Stacy L. (2004): Ecological models based on people's knowledge: a multi-step fuzzy cognitive mapping approach. Ecological modelling 176:43-64
- SILVA (2006): Quality Assurance and Curriculum Development in Forestry and Agriculture related Sciences. Proceedings of the SILVA Conference held at the Polytechnical University of Valencia, Valencia, November 2nd-5th 2006

# VII

# TENSIÓN ENTRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y LAS EVALUACIONES EN LOS PROGRAMAS DE COMUNICACIÓN

**Nelly Tovar Torres** (Universidad Nacional Abierta y a Distancia -Colombia-)

La ponencia inicia con la conceptualización del enfoque por competencias desde diferentes momentos históricos, describe de manera general cómo en Colombia se ha venido asumiendo esta propuesta por parte de diversos sectores e instituciones, hasta llegar a la educación superior, y más específicamente a los programas o facultades de Comunicación Social. Igualmente, presenta un análisis crítico a la tensión relacionada con la forma cómo las Instituciones de Educación Superior-IES asumen el enfoque por competencias en sus procesos educativos, concretamente en las evaluaciones, evidenciando de esta manera el grado en que las políticas estatales permean a las universidades.

## 1. Surgimiento del enfoque por competencias

El enfoque por competencias es un modelo economicista que surge del sector empresarial y no de la educación o pedagogía. Al indagar en la historia de la economía, el concepto se encuentra en 1736 con la Revolución Industrial. Más tarde será apropiado por el Banco Mundial – BM y apoyado para ser replicado en la educación media superior y técnica por el Fondo Monetario Internacional – FMI, la UNESCO y otras organizaciones de carácter multilateral. (Moreno y Soto, 2005, pág.74).

El impulso que luego se le ha dado al enfoque por competencias en el contexto de la Unión Europea desde los años noventa, aparece como respuesta a las demandas que el sector empresarial hace a la educación para que forme ciudadanos capaces de adaptarse a los actuales procesos de cambio y flexibilización laboral, estimular algunas necesidades del mercado, fomentar la movilidad laboral entre empresas y naciones, impulsar el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación – TIC y las lenguas extranjeras (en especial el inglés), potencializar el saber-hacer y promover ciertas disciplinas y conocimientos en detrimento de otros. La educación se vuelve así, más dependiente de las demandas de un sistema económico determinado.

En Colombia el enfoque por competencias tiene en cuenta cinco antecedentes internacionales que hoy manifiestan sus consecuencias en todo el sistema de la educación superior. El primero, es la creación e implementación del modelo neoliberal cuyas premisas fundamentales quedaron consignadas en el denominado Consenso de Washington; el segundo, es la continua exigencia que hacen los empresarios a las universidades para que formen profesionales que respondan a las necesidades creadas por el emergente mercado glocal; el tercero, lo constituye el análisis realizado por la UNESCO[1] sobre los anteriores factores en relación con el papel que debe desempeñar la educación en el siglo XXI; el cuarto es la génesis de la Unión Europea que propició la necesidad de proponer y desarrollar el proyecto *Tuning Educational Structures* in Europe[2] y, por último, el

---

[1] En 1991, la Conferencia General de la UNESCO convoca a una comisión internacional sobre la educación y el aprendizaje en el S.XXI con participación de 14 especialistas de igual número de países, representando los 4 continentes y bajo la presidencia de Jacques Delors, Su informe titulado "*La educación encierra un tesoro"* plantea cuatro tipos de aprendizaje que en adelante serán los pilares del conocimiento y se constituirán en una misma realidad denominada educación a lo largo de la vida: *saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir.* Estas nuevas competencias se oponen a la idea racionalista de que la escuela por sí sola satisface todas las posibilidades educativas de la vida humana.

[2] El proyecto Tunning surge de la idea de integración Europea, en la que las universidades de Sorbona, Bolonia, Praga y Berlín presionan la necesidad de crear un sistema compatible y competitivo que facilite la

proyecto ALFA-TUNING América Latina desarrollado en dos fases (2004-2007 y 2011-2013). (Bravo, pág.39-50)

De esta manera, la educación por competencias surge con la declaración de *La Sorbona*, realizado el 25 de mayo del 1998 para la creación de un *Espacio Europeo de Educación Superior-EEES*, el cual se concreta bajo *el tratado de la Sorbona* que tiene como finalidad unificar las metodologías en pro de la excelencia académica, este propone un sistema flexible y comparable para las certificaciones y titulaciones las cuales se homologarían en las instituciones de educación, en convenio estas y otras más que se incluyen para la formación integral basada en competencias para la vida (autonomía, aprendizaje continuo), así como habilidades y destrezas en el hacer práctico de un oficio específico en el campo real (laboral y para el trabajo), este último como muestra el reconocimiento de esos otros lugares de enseñanza para desarrollo de competencias.

La aplicación del enfoque por competencias en el ámbito nacional está en la Ley 115 General de Educación; en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional-MEN; la Ley 749 de 2002 que organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica y tecnológica con el desarrollo de programas por ciclos propedéuticos; el Decreto 205 de 2003 que le da funciones al Ministerio de la Protección Social para proponer políticas de formación, capacitación y aprendizaje para armonizarlas con las necesidades económicas y tendencias del empleo, y en las políticas desarrolladas desde el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA, institución que actualmente lidera lo que se ha denominado el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, órgano que terminó proponiendo y presionando un cambio en la legislación, empezando por reemplazar la denominada educación no formal, por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano con la Ley 1064 de julio de 2006. (Ayala, Tovar et al, 2010, pág. 2-7)

---

movilidad de sus estudiantes y futuros trabajadores en el marco de la Unión Europea. Este proyecto, se basa principalmente, en elegir las competencias como el punto dinámico del ´proceso educativo, centrando su meta en desarrollar perfiles profesionales y resultados de aprendizaje desde las competencias genéricas deseables y las relativas a cada área de estudios, flexibilizando los currículos.

Ha transcurrido poco tiempo desde que la educación media, la técnica y tecnológica incorporan el concepto de "Formación por Competencias Laborales", hasta el momento en que las universidades han sido impactadas por lógicas y dinámicas eficientistas, de competitividad y rentabilidad, en condiciones difíciles para quienes aún se resisten al modelo neoliberal globalizante.

El origen del modelo ya es un indicativo importante que alerta a la sociedad, frente a que no se puede asumir de manera acrítica un planteamiento educativo basado en competencias, desde los intereses de los grupos económicos y empresariales. Tal postura impediría que la educación superior cumpliera "una finalidad inclusiva, integral, y pensada para formar una ciudadanía crítica y solidaria." (Consejo Educativo de Castilla y León, 2007)

## 2. El enfoque por competencias y las evaluaciones

Retomando los diversos aportes que han realizado autores como Serrano (2007), Tobón (2008), Alvárez (2007), resulta claro que el enfoque por competencias está estrechamente ligado a los resultados de aprendizaje, esto significa, que la propuesta pedagógica, el diseño curricular, el proceso evaluativo debe estar acorde con dicho enfoque, lo que se hace evidente de manera más concreta en los syllabus o cualquier otro material de planeación de asignatura. Se entiende por resultados de aprendizaje el conjunto de competencias definidas por la institución educativa, que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera el estudiante domine y demuestre después de completar un proceso formativo, y que se identifican o relacionan con unidades individuales de aprendizaje (cursos o asignaturas) o programas completos de estudio (pregrado o postgrado).

Es importante resaltar, que la apuesta institucional de un enfoque por competencias, implica necesariamente su demostración a través primero de la definición de un tipo particular de competencias (genéricas, específicas de un campo de conocimiento o de una asignatura), en concordancia con lo anterior, se pasa a establecer cuáles son los logros de aprendizaje que el docente verificará en su cumplimiento. Finalmente, se especifica cómo se va a realizar el proceso evaluativo dirigido al

estudiante, el cual debe estar acorde con lo esperado (resultados de aprendizaje y tipo de competencias definidas). Este proceso inseparable, define el qué (tipo de competencias), el para qué (resultados o logros de aprendizaje) y el cómo (sistema de evaluación), las respuestas a estos interrogantes deben ser coherentes con la propuesta curricular y pedagógica (por qué). Así, el concepto de competencias vincula el saber y el hacer en una totalidad, que se alimenta o retroalimenta de las constantes evaluaciones.

En la práctica las universidades plantean una serie de competencias en sus diversos documentos, pero pocas definen con claridad por ejemplo en los syllabus o en la planeación de asignatura un proceso coherente que muestre el tipo de competencias que se espera los estudiantes alcancen, los criterios de desempeño o logros de aprendizaje y su verificación en las diferentes evaluaciones, generando contradicciones entre lo que se define como saberes a lograr y las prácticas evidentes al final de la asignatura. En últimas, *se evalúa de forma incoherente con lo definido inicialmente en cada asignatura*, basta con ver cómo se da un aprendizaje por comprensión y se realiza una prueba memorística y repetitiva, o no existen currículos por competencias sin embargo se evalúa por competencias.

Los resultados de la investigación a ocho instituciones de educación superior colombianas muestran que todas están comprometidas con un enfoque por competencias, por lo menos así aparece en los documentos generales, sin embargo en los syllabus, que es la guía para que el docente oriente el proceso académico de una asignatura, lo que se evidencia es la falta de claridad del enfoque y la contradicción entre el qué (competencias) y el cómo (sistema de evaluación), del proceso pedagógico.

Igualmente, definen en una sola asignatura una serie de competencias abstractas, de largo plazo, y un gran número que hacen inviable para el docente hacer seguimiento a los resultados de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Los tipos de competencias definidas por las universidades analizadas fueron: genéricas, disciplinares, de asignatura/curso. Entre las competencias genéricas se destacan: cognitiva, comunicativa, contextual, socioafectiva, argumentativa, axiológica, propositiva, valorativa, procedimental, actitudinal, crítica, académica y conductual. Las competencias por campo de la comunicación o asignatura representan un listado extenso de aproximadamente

100 competencias las cuales en algunas universidades se encuentran organizadas por categorías. Es importante recordar aquí, que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES, evalúa a los estudiantes en competencias interpretativas, argumentativas y propositivas propias de contextos disciplinares, pero curiosamente en el listado amplio que tienen las universidades, muy pocas establecen este tipo de competencias.

Al revisar los syllabus de las ocho universidades, sólo tres definen logros o resultados de aprendizaje relacionados con los tipos de competencia establecidos previamente, las demás oscilan entre plantear un logro genérico a pesar de tener diversas competencias, tener logros para unas asignaturas y para otras no, o simplemente no aparecen logros a pesar que definen competencias.

De igual manera, sólo una universidad evalúa por competencias de acuerdo al tipo y resultados de aprendizaje; las demás o no especifican la forma de evaluación o evalúan de forma tradicional por resultado más que por proceso, como lo exige el enfoque por competencias. Se afirma evaluar de acuerdo a los participantes (auto, co y heteroevaluación), a las agendas o temporalidades (fechas y cortes), a productos (entrega de documentos o materiales comunicativos), a manejo de contenidos (exámenes orales o escritos), pero no se establece una relación entre las competencias definidas inicialmente, los logros o resultados de aprendizaje y el sistema de evaluación. En la mayoría de Syllabus se hace énfasis y define muy bien la auto, co y heteroevaluación, pero en ningún lado se vinculan estas evaluaciones a las estrategias pedagógicas, a los instrumentos de evaluación o a las competencias, de manera que queda como un discurso desligado de la real práctica educativa.

En conclusión, las universidades plantean trabajar con el enfoque por competencias, pero no han logrado desarrollar e incorporar de manera coherente este enfoque en su propuesta pedagógica, llevando a que los procesos evaluativos correspondan con lo planeado en cada asignatura y en el currículo en general. Así, las universidades no evalúan por competencias, no han incorporado el enfoque por competencias en su propuesta pedagógica pero afirman trabajar por competencias, y en otras, evalúan por competencias, no han incorporado en su propuesta pedagógica el enfoque por competencias, y afirman trabajar por competencias.

Como se dijo inicialmente, cuando una institución asume el enfoque por competencias, evaluar o no por competencias ya no es una opción. Si evalúa por competencias sin incorporar este enfoque en la planeación de los cursos/asignaturas y en el modelo pedagógico, está aplicando una visión jerárquica, injusta y antidemocrática afectando los procesos académicos de los estudiantes; ya que el concepto de competencias vincula el saber y el hacer en una totalidad que se alimenta o retroalimenta de las constantes evaluaciones, esto significa, dos caras de una misma moneda. Si no evalúa por competencias, en la práctica no está asumiendo el enfoque, y su propuesta se queda en la retórica, generando igualmente, confusión e incoherencia en la labor docente, en los estudiantes y la sociedad.

Es importante que las instituciones que le apuestan a un enfoque por competencias, adquieran la claridad de lo que significa este aspecto a nivel pedagógico, curricular, didáctico, y al interior de la propia universidad, pero igualmente, del significado en términos del tipo de sociedad que quieren construir. Por tanto, al comprometerse con un diseño pedagógico determinado las universidades deben ser coherentes con los procesos evaluativos, aspecto sensible y complejo en la educación, más aún cuando se plantea trabajar en formación por competencias, ya que una evaluación desde este enfoque implica "*una reforma radical del sistema educativo*", pues se pasaría de "*una evaluación por logros a una por procesos"*, en donde interfiere "*el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo"*, esto es un seguimiento paso a paso del proceso de aprendizaje desde la motivación, la ejecución de la acción hasta su resultado final. (Salas, p.8)

En Colombia, no existe una política o lineamientos precisos sobre la aplicación del enfoque por competencias en la educación superior por parte del Estado; en el caso del Ministerio de Educación Nacional-MEN este define un *deber ser* en el sistema de evaluación que va más dirigido a la educación básica y media a través del Decreto 1290 de 2009[3]. El ICFES, que es la entidad

[3] Plantea que los establecimientos educativos definen su propio sistema de evaluación de estudiantes, considerando que es una "tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa". "[…] la evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo; por tanto, ella debe estar inserta y ser coherente

responsable de establecer los lineamientos para la evaluación por competencias en la educación superior, y quien aplica la prueba Saber Pro[4], antes Exámenes de Calidad en Educación Superior (ECAES), a los estudiantes próximos a culminar programas académicos de pregrado de las universidades, se basa en una evaluación que utiliza el enfoque por competencias, independientemente de si las IES manejan este enfoque en sus apuestas pedagógicas. Esta situación resulta paradójica en tanto las universidades no han logrado implementar de manera integral, clara y coherente un modelo de formación por competencias pero sus estudiantes son evaluados por el Estado con este modelo, afectando su desempeño y resultados académicos.

De esta manera, el Estado colombiano es ambiguo en cuanto a tener lineamientos definidos sobre el enfoque por competencias, pero los convierte en exigencia a la hora de evaluar estudiantes próximos a graduarse en pregrado, dar registros calificados para el funcionamiento y oferta de nuevos programas o para su acreditación de alta calidad. Igualmente, las universidades de manera acrítica asumen un listado de competencias (genéricas o específicas), con la misma ambigüedad y sin tener en cuenta las implicaciones del enfoque por competencias en los currículos, la didáctica, y las evaluaciones. Pocas universidades diseñan programas con un enfoque por competencias adaptados a las características institucionales, necesidades y modelo pedagógico, y menos logran innovar en este proceso.

---

(conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa que ha definido determinada institución. Es decir, que debe ser coherente con su misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico. Tal actividad implica que en el momento de plantearse el sistema institucional de evaluación y promoción debe revisarse el PEI, no sólo por su incorporación en él, sino por la coherencia interna que debe existir entre el enfoque de enseñanza y el enfoque de evaluación". http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244739.html

[4] Instrumento para la realización de la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior, expedido el 14 de octubre del 2009 (Decreto 3963). Este dispositivo forma parte junto con otros procesos y acciones de un conjunto de instrumentos que el Estado Colombiano dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia.

El Estado y sus instituciones responsables de definir y orientar la educación en Colombia, dividen los procesos de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones, al delegar en el MEN los procesos pedagógicos y en el ICFES, los procesos de evaluación. Y en una permanente fragmentación y falta de conexión de la educación, las universidades repiten el sistema al interior de sus facultades y programas.

Lo cierto es que en el campo de la educación superior están en juego varios intereses: el de las empresas, el del Estado, el de las mismas universidades y, en menor grado, el de los docentes, los estudiantes y la sociedad.

## 3. Reflexiones sobre la implementación del enfoque

Barnett, (2001) hace un análisis de las competencias desde la teoría crítica y particularmente la Acción Comunicativa de Habermas, identificando que existen tensiones entre el sistema educativo y el enfoque por competencias, ya que considera que la imposición de un nuevo lenguaje (el de las competencias) refleja las nuevas sensibilidades e intereses a los que debe responder la educación superior. Este vocabulario, recoge tradiciones anteriores como en su momento fueron el vocacionalismo, y el desarrollo de habilidades y capacidades. Para el autor, esta situación se presenta por dos grandes razones:

1. Desde *las motivaciones y necesidades de un Estado, cada vez más directivo*, al que le resulta imposible cumplir con la tarea de resolver las permanentes crisis económicas del capitalismo y se ve obligado a patrocinar mecanismos de mercado que le permitan resolver su crisis de legitimidad. Cada cambio por parte del Estado lleva a una mayor participación de este en la vida interna de las instituciones académicas hasta el punto que interviene no solo en la experiencia de los estudiantes sino en las transacciones entre estudiantes y docentes. (pág.170-175)
2. *Las demandas de la Sociedad del Aprendizaje.* La *competitividad* que caracteriza el comercio internacional es uno de los rasgos de este mundo cambiante y frente al cual el Estado debe ponerse a tono. Adicionalmente, el uso del computador (amplía

> las formas y alcance de la comunicación), el creciente número de países que participan de este escenario, el uso incipiente de la ciencia y la tecnología en otros dominios de la vida y, la complejidad cada vez mayor de la sociedad moderna con la proliferación de instituciones que ejercen influencia, definen la importancia del cambio en el rol del Estado y a la educación como una institución clave de la sociedad moderna. (pág.174)

Por tanto, el nuevo vocabulario de las competencias en la educación superior evidencia que *"la sociedad moderna está llegando a otras definiciones de Conocimiento y Razonamiento"*. Desde los análisis de la Teoría Crítica, la sociedad moderna está sesgada hacia *"la razón instrumental en sus diversas formas: burocrática, intencional, estratégica y tecnocrática"*, integrándose a las *"instituciones sociales y asuntos humanos"* de tal manera que se convierte en el modo de razón dominante. (Barnett, 2001, pág.175, 180)

*"Una educación superior para la vida no dejaría de lado la razón instrumental"*, pero permitiría otras formas de razonamiento, *"como la interpersonal, la crítica y la estética"*, aunque no sean la tendencia más importante en la sociedad moderna. *"Cuando se trata de formas de razón verdaderamente abiertas e interactivas, no hay resultados, solo hay procesos continuos[…]"*. *"La noción de resultado es característica de la razón instrumental, de hacer o decir cosas con un propósito determinado"*. (Barnett, 2001, pág.183)

La razón instrumental es la que predomina en la sociedad moderna, y por tanto las instituciones educativas se unen a esta tendencia, iniciándose un proceso de achicamiento de la educación superior, ya que se limita a definir cuáles son las habilidades de tipo práctico, las competencias y/o las operaciones conductuales. Los clientes (estudiantes) son reducidos al papel de receptores de esas habilidades y no coautores de los servicios profesionales que necesitan. (Barnett, 2001, pág.187)

Las competencias resultan de la manipulación de los clientes (estudiantes), *"no solo en función de los intereses propios de la profesión sino además al servicio del Estado, como forma de control social o de progreso"*. *"Se requiere menos de la competencia y más de la reflexión crítica"*. (Barnett, 2001, p.187-188)

Según Taylor, citado por Barnett "*las competencias sean del orden que sean seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana. La idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente*". (pág. 188). Pensar en el desarrollo de la mente como si se tratase de un resultado lleva a una interpretación irremediablemente limitada de la educación superior. Tal como sucede con las competencias, los resultados representan una forma de cierre. (Barnett, 2001, p.189)

Si finalmente es cierto que los intereses del mundo corporativo y los del ámbito académico pueden convivir unos con otros y con los requerimientos del mundo de la vida, esos intereses no podrán ser expresados a través de un lenguaje de competencias y resultados.

Otro factor clave del análisis es que el concepto de competencias posee múltiples significados, lo que ha generado por un lado dificultad para ser aprehendido en los procesos pedagógicos, pues no resulta clara la diferencia entre un modelo curricular basado en competencias y uno centrado en objetivos, capacidades y/o habilidades. En este sentido con frecuencia los términos capacidad, habilidad, destreza y competencia funcionan como sinónimos. Sin embargo, en otras ocasiones, entre estos conceptos existe una relación pero no una equivalencia. Además, el término competencia tiene un significado equívoco que resulta conveniente al ser utilizado en la educación. Una primera acepción hace referencia a *competir*, lo que implica enfrentamiento, rivalidad u oposición y sus resultados se expresan en términos de ganadores y perdedores. La segunda acepción se relaciona con *ser competente* lo que indica pericia, aptitud para llevar a cabo una tarea. (Cámere, 2009, párr.2)

La aplicación del enfoque por competencias en la educación exige lograr claridades frente a un término que genera confusión y ambigüedad, ya que su comprensión, definición y uso dentro del currículo permite orientar las actividades pedagógicas para beneficio de la comunidad educativa. Cámere, (2009) plantea que las entidades de educación superior deberían, ante todo, preguntarse si educan para ser competitivos o competentes (párr.3). La respuesta en cualquier sentido, afecta no solo las políticas institucionales frente al proceso educativo, sino fundamentalmente, al tipo de sociedad a la que se quiere apostar y aportar. Si la respuesta es lograr que los estudiantes y futuros

profesionales sean competitivos, las actividades pedagógicas estarán dirigidas a responder al entorno, especialmente al económico, pero si el énfasis es ser competente, se centrará en la persona como parte integrante de una sociedad.

Al parecer la concepción que se impone acerca de las competencias está estrechamente relacionada con la competitividad, pues está en sintonía con la actual corriente neoliberal, que resquebraja a la sociedad a cambio del individualismo. Preparar para competir, es centrar la atención en el medio, en el ya y el ahora, más que formar de cara al futuro. Por tanto, las instituciones educativas procurarán formar a sus estudiantes para que respondan con eficacia a lo que el medio exige, pide en el momento, olvidando que el medio es cambiante, diverso y complejo. Interesa entonces, lograr el éxito profesional a través de la obtención de beneficios económicos y lo que esto implica (status, mayor nivel de consumo, prestigio), desconociendo que la vida de un ser humano es más que tener y su ámbito de actuación va más allá de lo puramente laboral. La formación integral implica perfeccionarse en coexistencia con los demás, y no como individuos aislados.

Cuando la educación prioriza en ser competentes y no competitivos, tiene necesariamente que reconocer la importancia del ser, esto es, la persona concreta que actúa en un entorno in-determinado. Por tanto, se trata de fortalecer las capacidades humanas: inteligencia, talentos, confianza en sí mismo, para responder a los nuevos desafíos. *"La educación para la vida, se fundamenta en dos situaciones: cada persona tiene una misión que descubrir y realizar"* (Cámere, 2009, párr.14), y los humanos son gregarios, por tanto los "otros", no son sus rivales, son su responsabilidad. *"La comunicación de los talentos, la solidaridad, la ayuda y el afecto, el amor, son elementos que forman parte constitutiva del crecimiento personal y de la sociedad"* (párr.16).

Si la sociedad logra tener ciudadanos competentes y solidarios; lo serán en el trabajo, en la familia, en el barrio, con su país y con el planeta. La sociedad colombiana necesita políticos, ciudadanos, comunidades competentes, para tener organizaciones, instituciones y empresas competentes. Ser competentes, implica no tener la necesidad de competir con los demás, ya que se estará dando lo mejor de sí, y la competición será un factor más de motivación, pero no el fin único y último.

Lo anterior, lleva a establecer que el objetivo fundamental de la educación, es la persona y su desarrollo, por lo que no se puede limitar a los requerimientos económicos y laborales (para el bien de las empresas) y el éxito personal no está condicionado sólo al aprendizaje de técnicas y métodos, pues estos están a su servicio. A la educación le debe preocupar la promoción de los talentos, capacidades y el desarrollo humano. Al estudiante le corresponde descubrir su misión y una vez encontrada aplicar lo mejor de sí en cada momento y ámbito que le toque vivir. Se debe educar para constituir sujetos que articulen elementos propios de las dimensiones política, histórica, ecológica, cultural y contextual, con un sentido creativo, ético y estético para contribuir a la transformación social de las organizaciones y los individuos que la integran. En tal sentido, resulta más coherente fundamentarse en las dinámicas y cambios que ocurren en la sociedad entera y no solo en una parte de ella, como lo plantea el enfoque por competencias, por ejemplo las llamadas competencias disciplinares pierden sentido, ya que en la práctica profesional una persona no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas los resuelve desde la conjunción de una serie de saberes y habilidades procedentes de diferentes campos del conocimiento.

Es así como la educación se encuentran expectante a los cambios, ciclos, modas, tendencias, y enfoques que se proponen desde el marco legal vigente en forma de oleadas que abruman con su llegada, y al desaparecer dejan incertidumbre, quizá huella en los documentos institucionales, en la memoria de sus participantes y como otro antecedente de la educación superior en Colombia. Como dice Barnett, en el discurso de las competencias subyace toda una ideología, que para nuestro momento histórico es la del neoliberalismo y la globalización.

## 4. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- AYALA, Rafael, TOVAR, Nelly et al (2010). *Antecedentes internacionales del enfoque por competencias dirigido a la educación.* Documento de trabajo del equipo de Competencias – investigación AFACOM.

- BARNETT, Ronald (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Gedisa. España.
- BRAVO SALINAS, Nestor (s.f): *Competencias proyecto Tuning-Europa y Tuning-América Latina*. El documento se basa en los informes de las 5 reuniones llevadas a cabo en Argentina, marzo de 2005; Brasil, agosto de 2005; Costa Rica, febrero de 2006; Bélgica, junio de 2006 y México, febrero de 2007.
- TOBÓN, Sergio (2008): *Competencias en la educación superior*. Ecoe. Bogotá.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro.* Informe a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO/Santillana, Madrid.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- ALVAREZ, Gladys (2007): Conceptualización del currículo. En prensa. Universidad Javeriana, Bogotá.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- CÁMERE, Edistio (2009) *¿Competir o ser competente? Una respuesta desde la educación*. Entre Educadores. http://entreeducadores.com/2009/06/03/%C2%BFcompetir-o-ser-competente-una-respuesta-desde-la-educacion/ Consultado el 17 de abril de 2013.
- CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (2007). Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir. Documento de trabajo del Concejo. http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=164 Consultado el 27 de abril de 2013.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN -ICFES. http://www.icfes.gov.co/investigacion/index.php Consultado el 4 de marzo de 2013.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Bogotá. Disponible en: http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/730_co

mpetencias_educación_superior.pdf Consultado el 15 de febrero de 2013.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290 de 2009. http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244739.html. Consultado el 12 de marzo de 2013.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Política pública sobre educación superior por ciclos propedéuticos y por competencias.

http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-299212.html Consultado el 9 de marzo de 2013.

- MORENO, Prudenciano & SOTO, Graciela (2005): *Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias*. Educar. Disponible en: http://www.redes-cepalcala.org/.../COMPETENCIAS/. Consultado el 12 de marzo de 2011.
- SALAS ZAPATA, Walter (s.f). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano.* Revista Ibero –Americana de Educación. Disponible en: http://www.rieoei.org/1036salas.htm
- SERRANO OREJUELA, Eduardo (s.f). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Disponible en: http://reocities.com/Paris/Tower/4027/competencia5.html. Consultado el 6 agosto de 2013.

# VII

# VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS JUEGOS Y LAS SIMULACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES: ¿ES POSIBLE SU USO SIN REFORZAR LOS ENFOQUES *MAINSTREAM*?

**Javier Uncetabarrenechea** (U. del País Vasco -España-)

*El autor quiere agradecer el apoyo del Grupo de Investigación 'Parte Hartuz', financiado por el Gobierno Vasco.*

## 1. Introducción

El ser humano ha usado desde hace mucho los juegos y las simulaciones, la adopción de determinados roles en contextos determinados y con una serie de reglas variable, como una forma de diversión pero también como un instrumento útil para favorecer el aprendizaje con fines diversos. Como veremos su uso más formal y planificado surgió en el terreno militar, pero poco a poco fue traspasando la lógica de la estrategia y el aprendizaje en el terreno militar y han llegado a ser utilizadas de forma creciente en nuestras aulas como herramienta pedagógica favorecida por unos peligrosos vientos de adaptación y eterna reforma en nuestros sistemas educativos[1]. En el presente texto, aún

[1] El proceso de Bolonia y la dimensión educativa de la Estrategia de Lisboa finalizaron en el 2010. Sin embargo, han sido sustituidas por la menos conocida dimensión educativa de la Estrategia 2020 y, por el casi

reconociendo y valorando las ventajas que ofrece el uso de simulaciones en el aula, reflexionaremos sobre las mismas sin obviar algunos riesgos que nos lleven a potenciar el ya de por si enorme peso de los enfoques *mainstream* en las disciplinas de las ciencias sociales. Para ello, prestaré una atención especial a su uso en las Relaciones Internacionales y en la ya importante literatura surgida sobre su uso en dicha disciplina.

El juego ha sido utilizado tanto con fines lúdicos como con fines de fomento del aprendizaje en ámbitos diversos (Castro, 2008:224-225). Las valoraciones sobre la idoneidad del juego, ya sea dentro o fuera de las aulas, han sido siempre contradictorias. Ya Roger Caillois en su libro "Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo" apuntó la existencia de dos tesis sobre el juego. Una que incide en la falta de utilidad del juego y lo considera una degradación de las acciones de los adultos que, "habiendo perdido su seriedad, cae al nivel de distracciones anodinas" (Caillois, 1986:108). La segunda lo ensalza como una herramienta que favorece el ingenio y el aprendizaje. El camino del juego, según esta perspectiva, permitiría al ser humano tener la posibilidad "de derrotar la monotonía, el determinismo, la ceguera y la brutalidad de la naturaleza (Caillois, 1986:108).

El uso más formal de los juegos y las simulaciones comenzó, tal y como señalamos anteriormente, en el terreno militar (Castro, 2008: 225; Filibi y Alonso, 2012:2), cuando el ejército prusiano utilizara los juegos de guerra en un ambiente simulado y con unas instrucciones precisas que recrearían situaciones de lo más diversas. El objetivo de la utilización de dichas herramientas sería la mejora de su capacidad de combate al mostrar una mejor adaptación a circunstancias imprevistas que se pueden producir en el campo de batalla.

La dimensión militar del uso de los juegos y las simulaciones, con una estrecha relación entre la industria del juego y el ejército, sigue siendo importante en nuestros días pero su utilización en otros terrenos, fundamentalmente en el educativo, ha sido favorecida por el desarrollo de la informática y las nuevas tecnologías (Filibi y Alonso, 2012:2). El uso de los juegos y las simulaciones como forma de aprendizaje no se limita

---

desconocido proceso de Bolonia 2020. Para más información sobre estos procesos y la lógica que subyace en estos procesos de adaptación y eterna reforma, ver (Uncetabarrenechea, 2011:173-183).

al ámbito educativo formal y actualmente se utiliza como una herramienta "formativa" en el mundo de la gerencia y de la formación de los ejecutivos en la gran empresa (Castro, 2008:239).

El presente texto quiere contribuir en la reflexión sobre si la utilización de los juegos y simulaciones puede ser una herramienta positiva para enseñanza de la teoría en las Relaciones Internacionales como disciplina de las ciencias sociales. Con este fin estudiaremos, en primer lugar, la introducción de dichas herramientas en nuestra disciplina y, posteriormente reflexionaremos sobre algunas ventajas e inconvenientes que su uso plantea para la enseñanza de las Relaciones Internacionales en el aula. Por último, haremos referencia al gran desafío que supone el uso de dichos instrumentos sin potenciar, conscientemente o no, los enfoques *mainstream*.

## 2. La introducción de los juegos y las simulaciones en las Relaciones Internacionales

Las Relaciones Internacionales, como disciplina de las Ciencias Sociales, ha recibido aportaciones procedentes de la Economía. La misma teoría de los juegos que parte de la premisa de un comportamiento "racional" de los actores encajaba plenamente con los planteamientos del realismo, la teoría que durante décadas dominó el debate teórico en las Relaciones Internacionales. Si bien es cierto que las primeras simulaciones surgieron en el terreno militar en una época anterior a los primeros ejemplos de uso en el mundo de la economía y que no pocas simulaciones en las Relaciones Internacionales se centran en el terreno de la seguridad, la influencia de los desarrollos de la economía resultan particularmente relevantes en este ámbito.

La teoría de los juegos, tal y como señala Celestino del Arenal, es básicamente "prescriptiva" y no "descriptiva"; esto es, nos cuenta (y predice) lo que va a ocurrir tan sólo en el caso de que se sigan las normas de comportamiento recomendadas (Del Arenal, 2007: 285). En el fondo, tal y como ocurre con el realismo en general, no deja de ser una profecía autocumplida con

unos intereses políticos claros[2], que tan sólo tiene validez en la medida en que los agentes asuman sus principios y los lleven a la práctica.

La teoría de los juegos no nos ofrece una única posibilidad de juego (Del Arenal, 2007:285-288). Las variaciones pueden tener en cuenta factores tales como el número de jugadores, si se trata de un juego de suma cero o cabe un esquema cooperativo entre los jugadores para conseguir una solución buena para todos, si los participantes conocen todos los datos del entorno en el que se desarrolla el juego o si hay datos que desconocen sobre las intenciones y capacidades de sus rivales, entre otros. La variable juego de suma cero es la que ofrece un enfoque más limitado y más cercano al origen militar de los juegos y las simulaciones. Tal y como ha señalado Celestino del Arenal, el juego de no suma cero, el que nos ofrece un escenario en el que los participantes tienen intereses en parte antagónicos y en parte idénticos o al menos conciliables es el más frecuente en la vida real (Del Arenal, 2007:287).

El ejemplo más conocido de este tipo de juego lo encontramos en "el dilema del prisionero" que juega con los incentivos para la cooperación y la traición, pero que en el fondo, tal y como sucede con las versiones más evolucionadas del realismo, nos ofrece un marco demasiado pobre para la cooperación. En este punto, tal y como señaló Juan Carlos Mercado Becerril, el dilema del prisionero encaja como un guante con los enfoques *mainstream* de la disciplina al ofrecernos "una representación formal y abstracta de situaciones en las relaciones internacionales, en las que el interés nacional en la búsqueda de sus objetivos provoca enfrentamientos que perduran aunque todos se hubieran beneficiado de la cooperación mutua", (Mercado, 1986:155).

El éxito de los juegos (y de la teoría de los juegos) y de las simulaciones en las Relaciones Internacionales ha sido particularmente destacado en el mundo anglosajón. Si bien

[2] En este punto, me parece relevante recordar un aspecto interesante de la crítica que Pierre Bourdieu y Loic Wacquant realizan sobre el concepto de mundialización, al recordarnos que "tiene por efecto, si no por función, ahogar en el ecumenismo cultural o el fatalismo economista los efectos del imperialismo, y hacer aparecer una relación de fuerza transnacional como una necesidad natural" (Bourdieu y Wacquant, 2012:218).

existen muchos autores que no dudan, como veremos más adelante, en cantar los méritos y el potencial del uso de estas herramientas en el aula, tampoco faltan voces escépticas sobre los riesgos que plantea una utilización acrítica en la "periferia" de las Relaciones Internacionales (Cornago, 2013).

.

## 3. Ventajas e inconvenientes para su uso en el aula en la enseñanza de las Relaciones Internacionales

El uso de las simulaciones, y de otras técnicas que se basan en el uso de la asignación de papeles en el aula (McMillan, 2014), como herramienta pedagógica tiene una serie de ventajas cuya relevancia de ningún modo podemos olvidar. Entre ellas, cabe destacar que su utilización en el aula fomenta un ambiente positivo que favorece la participación, el diálogo y en definitiva el aprendizaje (Filibi y Alonso, 2012;2-3; Kille, 2002; Krain y Lantis, 2006).

Su utilidad aumenta en los cursos dirigidos a ofrecer una visión introductoria de las Relaciones Internacionales y, muy especialmente en el caso de asignaturas que no cuentan con una predisposición tan positiva de una parte significativa del alumnado. En este punto, mi propia experiencia en el aula a la hora de impartir la asignatura de "Integración Europea" en el grado de Ciencias Políticas me ha permitido conectar en el aula con una notable cantidad de estudiantes que, por distintos motivos, no se sentían especialmente interesados en esta materia. En este sentido, la realización de una simulación sobre el presupuesto comunitario[3] y la utilización de otros recursos pedagógicos para fomentar la participación en el aula, junto con mi insistencia (con ejemplos concretos) en que en las instituciones europeas se toman decisiones que afectan de forma decisiva en el desarrollo de sus vidas y que, independientemente de que estén a favor o en contra de sus políticas, deben conocer como funciona la Unión Europea en profundidad.

La utilización de la simulación obliga a nuestros estudiantes a dialogar, convencer, y trabajar en equipo para

[3] Las normas de esta simulación en castellano, euskera e inglés se pueden encontrar en Filibi y González, 2013.

conseguir los resultados que se marcan en las simulaciones. En este sentido, mi propia experiencia a la hora de utilizar las simulaciones en el aula me ha permitido observar que no pocos estudiantes muy reticentes, por diferentes razones, a intervenir en público acaban mostrando una postura más activa, participativa y dinámica en el resto del Curso. En definitiva, el uso de estos instrumentos puede favorecer el desarrollo de competencias transversales de los alumnos (Cela-Ranilla et al., 2010).

La simulación, aunque en no pocos casos se ha utilizado como un instrumento pedagógico que plasma el conflicto y la guerra, también ha sido usada para mostrar escenarios más positivos y cooperativos. Así, algunos autores han recalcado que algunas simulaciones pueden tener un efecto positivo a la hora de impulsar la sensibilización en el terreno de la protección del medio ambiente (Williams y Williams, 2008), los derechos humanos o la relevancia de la cooperación al desarrollo.

El establecimiento de un ambiente participativo que favorezca el aprendizaje es sin duda una de las consecuencias más positivas del uso de las simulaciones. Esto puede facilitar, sobre todo en los cursos de carácter introductorio, una mejor comprensión de las (casi) siempre áridas cuestiones relacionadas con la teoría. Por otro lado, algunos autores señalan el riesgo de que el incremento en la participación activa del alumno nos lleve a que algunos alumnos monopolicen y dominen la discusión (Chask, 2005:11). Si bien ese riesgo resulta inherente a todo esquema que fomente la participación de alumno en las clases, y teniendo en cuenta que no siempre quien más habla es quien más (y mejores cosas) cabe destacar que las ventajas de una mayor participación en el aula compensan los riesgos. En este punto, articular mecanismos que impulsen la participación de todos puede minimizar estos peligros.

## 4. Conclusiones y perspectivas: ¿cómo conjurar el riesgo de sobredimensionar la enseñanza de los enfoques teóricos del "*mainstream*"?

El principal peligro que nos encontramos al apostar decididamente por las simulaciones como una herramienta útil para la enseñanza de las Relaciones Internacionales lo encontramos en el hecho de que su uso puede, de forma

consciente o no, impulsar los enfoques *mainstream* entre nuestros alumnos, ya sean los vestigios del viejo realismo o el llamado *mainstream* ampliado, fruto de su debate con sectores liberales de la disciplina.

El riesgo aumenta en el caso de los grados en los que las Relaciones Internacionales se imparten en una única asignatura y en los que, por tanto, no existe la posibilidad de ofrecer una visión más amplia y matizada en otras asignaturas de fuerte componente internacional. En este caso, las limitaciones de todo tipo, entre ellas la necesidad de limitar el tiempo dedicado a la enseñanza de teoría, puede tener el contraproducente efecto de reforzar las visiones *mainstream* de la disciplina. En este punto, cabe señalar que la mayoría de las simulaciones responden a unos diseños, una estructura y unos objetivos que al final acaban reforzando los enfoques *mainstream* de las Relaciones Internacionales (Asal, 2005).

La mayoría de las simulaciones, con un énfasis casi exclusivo en los intereses, pueden tener un efecto contraproducente en la comprensión de las Relaciones Internacionales al quedarse únicamente en una única dimensión de competencia y conflicto. Nuestro esfuerzo, como se observa en el énfasis en el acuerdo y consenso en nuestra simulación sobre el presupuesto, busca una mejor comprensión del proceso de integración europea[4]. Por supuesto, la realidad del proceso de aprobación del presupuesto comunitario es mucho más compleja y en nuestra simulación quedan fuera actores claves como el Parlamento Europeo. Sin embargo, pretendemos ofrecer una visión más compleja del proceso cuando, por ejemplo, mostramos la tensión entre el interés nacional y el comunitario, y como el diálogo a diferentes bandas termina por redefinir lo que es el interés nacional (Filibi y Alonso, 2012: 5).

En el proceso de integración europea los intereses, que duda cabe, son un aspecto fundamental, pero el consenso, los equilibrios y la búsqueda de soluciones aceptables para todos ha

[4] En este punto, cuando recalcamos la gran importancia del acuerdo entre gobierno y oposición en la simulación sobre el presupuesto comunitario, se favorece que los alumnos comprendan una explicación crítica, aunque sea parcial, de la distinción dentro/fuera del realismo y que puedan entender mejor otros enfoques como la diplomacia de doble nivel de Putnam (Putnam, 1988).

sido, por lo menos hasta no hace mucho tiempo, un aspecto clave en el proceso de construcción europea. Incidir en estos aspectos y no quedarse tan sólo en los aspectos más prosaicos de la negociación es un elemento clave en la preparación de la simulación (Galatas, 2006:151).

Una rápida mirada a nuestra simulación sobre la negociación del presupuesto comunitario permite observar que nuestro referente-modelo a la hora de diseñar nuestra simulación es, con elementos más o menos diferentes, el proceso de integración europeo de finales de los ochenta y principios de los noventa. Una (auto)crítica a nuestra simulación puede ir en la dirección de que la Unión Europea en la que se basa y se explica en dicha simulación ha entrado en crisis. La actual UE, sumida más en una crisis de modelo y de valores que una mera simple crisis económica, se degrada cada vez con un miope egoísmo cortoplacista y, en este sentido, podría considerarse que dicha simulación debería rehacerse en una clave de mayor primacía de los intereses para que comprender mejor la triste realidad de la actual UE. Sin embargo, nuestra experiencia nos dice que el contraste entre el imperfecto, muy discutible pero interesante proceso de integración europeo de los noventa con la pobreza de la actual Unión resulta muy interesante y da lugar a un debate muy enriquecedor.

La gran cuestión es si la utilización de simulaciones y de teoría de los juegos, pese a todos los esfuerzos de mejora, acaba reforzando los enfoques *mainstream*. Si su compromiso con un individualismo utilitarista va más allá de los aspectos concretos de una negociación diseñada en términos ficticios. Esto es, "si esta constituye una línea roja epistemológica absoluta e innegociable" (Cornago, 2013:46). Las simulaciones tienen un interesante potencial para la enseñanza de las Relaciones Internacionales, especialmente en asignaturas introductorias en grados sin una fuerte presencia de dicha disciplina, pero deben ser utilizadas con precaución para evitar en la medida de lo posible dicho riesgo. Un buen ejemplo lo tenemos en la simulación sobre el presupuesto comunitario. Su realización sin más reforzaría una mirada a lo internacional y a lo europeo centrado en los intereses, y ofrecería una visión limitada del proceso de integración. La creación de las instituciones comunitarias, y pese a las miserias que actualmente vive la UE, y la naturaleza misma del proceso de integración no deben analizarse exclusivamente desde una lente pragmático-utilitarista. Una explicación centrada únicamente en

los intereses no nos ayuda comprender el origen, el presente y el futuro del proceso de integración europeo.

## 5. Bibliografía

**Libros en papel o electrónicos, informes y tesis**

- CAILLOIS, R. (1986), *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, México, Fondo de Cultura Económica
- DEL ARENAL, C. (2007), *Introducción a las Relaciones Internacionales*, Cuarta Edición, Madrid, Tecnos.
- FILIBI, I. y GONZÁLEZ, F. (Eds.) (2013). *Juegos de simulación y rol en Relaciones Internacionales. Teoría, experiencias y materiales docentes en castellano, euskera e inglés*. Bilbao, Máster en Cooperación Descentralizada, UPV/EHU.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel**

- ASAL, V. (2005), "Playing Games with International Relations", *International Studies Perspectives*, 6(4), pp. 359-373.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2012), "Sobre las astucias de la razón imperialista", BOURDIEU, P., *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba. pp. 215-233.
- CASTRO, Santiago (2008): "Juegos, Simulaciones y Simulación-Juego y los entornos multimediales en educación: ¿mito o potencialidad?, *Revista de Investigación*, nº 65, pp. 223-245.
- CELA-RANILLA, J.M. et al. (2010), "Las simulaciones en entornos TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios" T*eoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), pp. 352-370.
- CHASK, P.S. (2005), "Power, Politics Diplomacy and Role Playing: Simulating the UN Security Council´s Response to Terrorism", *International Studies Perspectives*, 6, (1), 2005, pp. 1-19.
- CORNAGO, N. (2013), "Game theory and its others", FILIBI, Igor y GONZÁLEZ, F. (Eds.): *Juegos de simulación*

*y rol en Relaciones Internacionales. Teoría, experiencias y materiales docentes en castellano, euskera e inglés*, Bilbao, Bilbao, Máster en Cooperación Descentralizada, UPV/EHU, pp. 45-49.

- FILIBI, I. y ALONSO, I. (2012), "Breaking the gap between university and real business: An EU simulation game", *International Journal of Social Science Tomorrow*, 1(3), 1-8.
- GALATAS, S.E. (2006), "A Simulation of the Council of the European Union: Assesment of the Impact of the Student Learning". *PS. Political Science & Politics*, 39(1), pp. 147-151.
- KILLE, K.J. (2002), "Simulating the Creation of a New International Human Rights Treaty: Active Learning in the International Studies Classroom", *International Studies Perspectives*, 3(3), pp. 271-290.
- KRAIN, M. & LANTIS, J.S. (2006), "Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation", *International Studies Perspectives*, 7(4), pp. 395-407.
- McMILLAN, S.L. (2014), "Bravo for Brevity: Using Short Paper Assignments in International Relations Classes", *International Studies Perspectives*, 15(1), pp. 109-120.
- MERCADO, J.C. (1986), "Simulación y juegos: teoría y práctica de las Relaciones Internacionales", *Foro Internacional*, Vol. 27, nº 1, julio-septiembre, pp. 154-159.
- PUTNAM, R.D. (1988), "Diplomacy and Domestic Politics: The Logic of Two-Level Games", *International Organization*, 42(3), pp. 427-460. (Existe una traducción en castellano: "Diplomacia y política nacional: la lógica de los juegos de doble nivel", *Zona abierta*, nº 74, 1996, pp. 69-120).
- UNCETABARRENECHEA, J. (2011), La política educativa de la Unión Europea con vistas al 2020: ¿una apuesta por la continuidad o por el cambio?", VV.AA.: *IX Premio de Investigación "Francisco Javier de Landaburu. Universitas 2010. La nueva Estrategia Europa 2020: una apuesta clave para la UE en el s. XXI*, Gasteiz, Eurobask. Consejo Vasco del Movimiento Europeo, pp. 123-191 (disponible en: http://eurobask.org/es/html/Publicaciones/Libros/7/49.shtml).
- WILLIAMS, A.J. & WILLIAMS, R.H. (2008), "Red light, green light: altering attitudes about climate change with a

"game practice" simulation game", *Psicologia Politica*, nº 37, pp. 71-84.

# VII

# RÚBRICAS A EVALUAR: EVALUAR AL EVALUADOR

**Juan A. Vega Cervera** (U. de Extremadura -España -)

## 1. Objetivo

El objetivo de este trabajo es el contrario del que, de forma generalizada, se realiza con la utilización de las rúbricas. Este trabajo propone de forma sencilla evaluar el instrumento evaluador, es decir, pretende observar hasta que punto, aplicar una rúbrica mejora la información obtenida respecto a formas de docencia más estándar, es decir, medimos el coste de oportunidad de valorar procedimientos alternativos de evaluación docente.

La rúbricas comienzan hace prácticamente 15 años con las aportaciones de Simon (2001) donde las define como "*descriptores cualitativos que establecen la naturaleza de un desempeño*". En consecuencia son instrumentos de medición que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. Las ventajas de la rúbrica son más que conocidas, y en los preámbulos de cualquier trabajo de aplicación de las mismas se enumeran con claridad, se califican competencias, motivan, implican, clarifican las labores de alumnos y profesores y un largo etc. La pregunta que nos hacemos es si procedimientos docentes más tradicionales realmente no alcanzan similares resultados a los conseguidos tras aplicar rúbricas. Hay que recordar que en ámbitos docentes diferentes de los exclusivamente pedagógicos la aplicación de las rúbricas, suponen dificultades para profesorado y alumnado.

## 2. Marco teórico

Los criterios de evaluación de las asignaturas universitarias es un tema recurrente que afecta a todos los docentes. Instrumentos que recojan tanto los contenidos conceptuales como

los procedimentales son temas en constante debate. El proceso enseñanza aprendizaje está vivo y en constante evolución.

Los problemas a los que nos enfrentamos los docentes y a los que se enfrentan los alumnos son muy conocidos. Dificultades en la calificación de las actividades, evaluación del desarrollo de las competencias y de las tareas realizadas por el alumnado (Urbieta 2011), dificultades en la comunicación Profesor-Alumno, criterios concretos, claros, nítidos como evaluación de conocimientos, etc. Desde el punto de vista de los alumnos, desconocimiento de los criterios evaluación, desconocimiento del nivel de desempeño en las actividades, igualmente con un largo etc. Estos son sólo algunos de los problemas que el alumnado y el profesorado encuentran constantemente.

Nuevas metodologías han explorado instrumentos de evaluación que ayuden a diagnosticar y a intervenir en la mejora de todos estos procesos de enseñanza aprendizaje. La investigación se ha centrado en diferentes técnicas de evaluación, exámenes, pruebas escritas, test, presentaciones.,.. Las rúbricas o matrices devaluación aparecen aquí como instrumentos que han ayudado para un examen más completo integral y formativo de los alumnos y del profesorado. Ejemplos de esto podemos verlos en Cebrián, Raposo y Accino (2007) Barberá y de Martín (2009). Rúbricas N memorias de prácticas los desarrolla Raposo y Sarceda (2008). Como recurso para una evaluación integral y informativa se desarrolla en Conde y Pozuelo (2007), como instrumento de orientación y evaluación de la práctica educativa comentado en Moskal y Leydens (2000), Mertler (2001), Hafner y Hafner (2003) y Tierney y Simon (2004). En definitiva, un punto de vista positivo en el que los estudiantes han considerado su validez en múltiples trabajos de investigación educativa en Conde y Pozuelo (2007).

## 3. Datos y resultados.

El trabajo consiste en evaluar la aplicación de una Rúbrica respecto a un diseño más tradicional. Para ello, hemos trabajado con dos grupos de más de 70 alumnos del curso 2013-2014 en Grado de Administración de Empresas en una disciplina de análisis económico (microeconomía) en la Universidad de Extremadura. Sobre un resumen de dos artículos en economía evaluamos dos competencias transversales: capacidad de análisis y síntesis y comunicación escrita en lengua nativa. Al grupo 1 se

les solicita los resúmenes de los artículos en dos fases, Método Tradicional y Rúbrica. Al grupo 2 se les solicita lo mismo, es decir, un resumen del artículo previo con Rúbrica y un resumen tras unas pautas generales de explicación de la tarea en clase. Por tanto, combinamos ambas formas de evaluación.

Todo el proceso se ha desarrollado con detalle. Los grupos de alumnos seleccionados pertenecen al primer curso. Hemos querido que así fuera para tener la garantía de que no hubieran utilizado rúbricas con anterioridad. De esta forma nos garantizamos que el alumno sopesa el instrumento sin distorsiones previas ni influencias indirectas.

En concreto, la metodología que hemos realizado es la siguiente:

1ª Fase. Elección y lectura de un artículo de economía.

2ª Fase. Inicialmente, realizar una primera evaluación sobre un resumen sin ninguna referencia a una rúbrica para el artículo 1 para el grupo 1 y del artículo 2 para el grupo 2.

3ª Fase. Se trataría de la segunda evaluación. Diseñar y explicar nuestra rúbrica. Aplicar el artículo 2 para el grupo 1 y el artículo 1 para el grupo 2. Análisis de resultados.

4ª Fase. Los alumnos dan su opinión sobre la nueva herramienta y sobre el método más tradicional mediante una encuesta de satisfacción.

Esta metodología se ha aplicado para los dos grupos seleccionados con los siguientes detalles:

**1ª Fase.**

El artículo 1 seleccionado para su lectura pertenece a Paul Krugman y, sin duda, se trata de un clásico en economía. En concreto, se trata de su trabajo "*Cómo Construir una Economía Verde*". Trabajo de amplísima divulgación y que pertenece a la serie de trabajos publicados por el Nobel de Economía de 2008 para la difusión de la economía en aspectos relativos al medio ambiente. El artículo tiene un notable interés y resulta sobradamente atractivo para los estudiantes dado que desarrollan la simbiosis existente entre economía y medio ambiente, comentando temas de máxima actualidad, como el problema de la capa de ozono, el efecto invernadero, las energías renovables, etc. Todo ello desde un punto de vista estrictamente económico. El interés del mismo hace que no resulte pesada su lectura a pesar de resultar extenso.

El artículo 2 es también un clásico dentro de la economía y es desarrollado por Joseph stiglitz, Nobel de economía de 2001.

El extenso artículo se titula “La Información y el Cambio en el Paradigma de la Ciencia Económica” donde comenta las afirmaciones de Adam Smith sobre los mercados competitivos y las asignaciones más eficientes. El trabajo plantea las asimetrías existentes en información entre los gobiernos y los gobernados y cómo las mismas distorsionan los mercados. El interés del mismo es, igualmente incuestionable, pues comenta las esencias del funcionamiento de los mercados y sus distorsiones.

**2ª Fase.**

En esta fase entregamos los artículos de economía a los alumnos. De tal forma que el grupo 1 trabajará el artículo 1 y grupo 2 analizará el artículo 2. Los resúmenes han de realizarse siguiendo unas breves notas que se proponen en el campus virtual (Método Tradicional). Estas notas figuran a continuación no existiendo referencia alguna a las rúbricas, sólo unos comentarios sencillos que dirigen al alumno en orden a realizar su trabajo.

**RESUMEN SEGÚN <u>MÉTODO TRADICIONAL</u> DEL TRABAJO**

Titulación: Grado en ADE-ECO. Primer curso. Asignatura Obligatoria. Primer cuatrimestre. Evaluación de un trabajo escrito como respuesta a la lectura de un artículo de actualidad en economía. Extensión: 6-8 páginas. Times New Roman 12. Interlineado 1,5 líneas. Archivo en Word. Entrega en los plazos indicados por Campus Virtual.

Breve esquema del trabajo:

1. <u>Encabezamiento</u>. Nombre completo. Grado y curso que realiza en la actualidad.

2. <u>Síntesis</u>. Abstract. En un párrafo de no más de 6 líneas sintetizar el conjunto del trabajo.

3.- <u>Introducción</u>. ¿Por qué el autor escribe el trabajo? ¿Qué problema económico plantea? ¿Los temas que desarrolla son de relevancia? ¿Los temas que desarrolla se ajustan adecuadamente a la realidad?

4.- <u>Contenido del trabajo</u>. Establecer con claridad los apartados en los que va a desarrollar su trabajo. Comentados y conectados. Desarrollo completo del trabajo.

5. <u>Conclusiones</u>. Nítidas, claras, concisas.

6. <u>Bibliografía</u>.

Tres consejos más: Sintaxis adecuada. Ideas progresivas, sin carencias. Enlaces entre párrafos bien realizados. Ortografía. Ni una falta de ortografía. Cuida tu presentación.

**3ª Fase.**

Invertimos la entrega de los artículos de tal forma que al grupo 1 se entrega el artículo 2 y el grupo 2 el artículo 1. Previamente ha sido explicada la Rúbrica que valorará su trabajo. En esta ocasión se les indica que el resumen debe ser realizado bajo Rúbrica y que se valorará el mismo a partir de dicho instrumento. La Rúbrica completa figura a continuación:

**RESUMEN SEGÚN RÚBRICA DEL TRABAJO**

Departamento de Economía Asignatura: Microeconomía. Titulación: Grado en ADE-ECO. Primer curso. Asignatura Obligatoria. Primer cuatrimestre. Rúbrica: Evaluación de un trabajo escrito como respuesta a la lectura de un artículo de actualidad en economía.

ABSTRACT (15%)

EXCELENTE (100) – 15 puntos. 1. Realiza abstract. 2. Consigue reflejar la idea principal del trabajo con claridad y nitidez. 3. Su extensión es adecuada (150-200 palabras).

NOTABLE (75) -- 11,25 puntos. 1. Realiza abstract. 2. Consigue reflejar la idea principal del trabajo con claridad y nitidez. 3. Su extensión no es adecuada (150-200 palabras).

APROBADO (50) -- 7,5 puntos. 1. Realiza abstract. 2. No consigue reflejar la idea principal del trabajo con claridad y nitidez.

SUSPENSO (0) -- 0 puntos. 1. No realiza abstract.

PREÁMBULO (15%)

EXCELENTE (100) – 15 puntos. 1. Realiza una introducción o preámbulo del trabajo. 2. Justifica adecuadamente la importancia y actualidad del tema que desarrolla el trabajo. 3. Expone con claridad qué problema económico se plantea.

NOTABLE (75) -- 11,25 puntos. 1. Realiza una introducción o preámbulo del trabajo. 2. Justifica adecuadamente la importancia y actualidad del tema que desarrolla el trabajo aunque no expone con claridad qué problema económico se plantea. O bien. No justifica adecuadamente la importancia y

actualidad del tema que desarrolla el trabajo aunque sí expone con claridad qué problema económico se plantea.

APROBADO (50) -- 7,5 puntos. 1. Realiza una introducción o preámbulo del trabajo. 2. No justifica adecuadamente la importancia y actualidad del tema que desarrolla el trabajo. 3. No expone con claridad qué problema económico se plantea.

SUSPENSO (0) -- 0 puntos. No realiza una introducción o preámbulo del trabajo

ORGANIZACIÓN (50%)

EXCELENTE (100) –50 puntos. 1. Anticipa los epígrafes del trabajo y los explica correctamente. 2. A partir de los epígrafes desarrolla de forma completa y resumida el tema. 3. Realiza unas conclusiones nítidas.

NOTABLE (75) – 37,5 puntos. 1. Anticipa los epígrafes del trabajo y los explica correctamente. 2. A partir de los epígrafes no desarrolla de forma completa y resumida el tema aunque realiza unas conclusiones nítidas. O bien. A partir de los epígrafes desarrolla de forma completa y resumida el tema aunque no realiza unas conclusiones nítidas.

APROBADO (50) - 25 puntos. 1. Anticipa los epígrafes del trabajo y los explica correctamente. 2. A partir de los epígrafes no desarrolla de forma completa y resumida el tema.3. No realiza unas conclusiones nítidas.

SUSPENSO-- 0 puntos. 1. No describe epígrafes a desarrollar.

BIBLIOGRAFÍA (10%)

EXCELENTE (100) – 10 puntos. 1. Expone bibliografía adecuada y referenciada en el texto con más de 8 trabajos consultados.

NOTABLE (75) – 7,5 puntos. 1. Expone bibliografía adecuada. Entre 5 y 8 trabajos consultados.

APROBADO (50) -- 5 puntos. 1. Expone bibliografía adecuada. Entre 2 y 5 trabajos consultados.

SUPENSO-- 0 puntos. No desarrolla bibliografía

SINTAXIS Y ORTOGRAFÍA (10%)

EXCELENTE (100) – 10 puntos. 1. Los párrafos desarrollan las ideas expuestas de forma progresiva y ordenada, sin carencias. Sin faltas de ortografía.

NOTABLE (75) – 7,5 puntos. 1. Los párrafos desarrollan las ideas expuestas de forma progresiva y ordenada, aunque se detecta alguna carencia (1-2 carencias) o bien se detecta 1 falta de ortografía.

APROBADO (50) -- 5 puntos. 1. Los párrafos desarrollan las ideas expuestas de forma progresiva en algunos casos, se detecta múltiples carencias (3-4 carencias) o bien se detectan 2 faltas de ortografía.

SUSPENSO-- 0 puntos. 1. La sintaxis y la ortografía son deficientes. Los párrafos no desarrollan las ideas expuestas de forma progresiva ni ordenada (más de 4 carencias) o bien se detectan 3 o más de 3 faltas de ortografía.

Comparamos los resultados de los trabajos, tras la aplicación de una rúbrica para trabajos escritos y tras una somera explicación de cómo se ha de realizar el trabajo de forma convencional. Los resultados son concluyentes. Observamos que, de forma generalizada, no hay diferencias importantes entre la calidad de los trabajos del grupo 1 y 2. En ambos casos se mejora notablemente la presentación y contenidos de los trabajos, sin apreciarse diferencias importantes entre un grupo y otro. Las notas alcanzadas por un grupo y otro igualmente son similares. Por tanto, no observamos diferencia significativa entre un grupo y otro, es decir, no hay diferencias sustanciales entre aplicar una rúbrica a utilizar un método más tradicional.

El total de alumnos con los que hemos trabajado es de 150, donde 73 pertenecen al grupo 1 y 77 al grupo dos. Como puede observarse, el grupo 1 alcanza 25,3 puntos cuando realiza el resumen del primer artículo bajo el método tradicional y 21,4 puntos cuando aplica rúbrica. El grupo 2 alcanza 22, 1 puntos y 21 puntos respectivamente. Verificamos que la diferencia entre ambos métodos es inapreciable.

| | *Grupo 1 (73 alumnos)* | *Grupo 2 (77 alumnos)* |
|---|---|---|
| Metología Tradicional | Artículo 1 – 25,3 p. | Artículo 2 – 22,1 p. |
| Rúbrica | Artículo 2 – 21,4 p. | Artículo 1 – 21, 0 p. |

*Evaluación del trabajo escrito. Método tradicional versus Rúbrica*

Donde sí observamos diferencias es en la apreciación que tienen los alumnos sobre ambos métodos. La investigación realiza

un proceso de encuestas a los alumnos de ambos grupos. Sus resultados pueden observarse en la siguiente fase.

**4ª Fase**

Se trata de aplicar la encuesta de satisfacción que valora los dos trabajos de evaluación realizados. Se trata de una sencilla encuesta de diez cuestiones donde se le pregunta al alumno sobre las dificultades y ventajas de uno y otro método (la encuesta se encuentra en el apéndice al final de este trabajo, Apéndice).

Respecto a la Rúbrica, los alumnos indican que no conocían dicho instrumento y que comprenden claramente los descriptores de los mismos. En concreto:

Aspectos positivos: 1. El trabajo mejora. 2. Facilita la organización de la actividad. 3. Índice claro sobre qué hacer. 4. Planificación mejor del trabajo.

Aspectos negativos: 1. Demasiados aspectos a seguir, más laborioso. 2. Demasiado tiempo y dedicación el que hay que emplear. 3. Trabajos más difíciles, más dificultad para realizarlos.

Respecto al Método Tradicional, los alumnos también indican que comprenden con claridad el resumen del artículo que se les pide. En detalle su valoración es:

Aspectos positivos: 1. Se trata de unas indicaciones claras, nítidas. 2. Es fácil de seguir y no hay problemas de interpretación. 3. Índice claro sobre qué hacer. 4. Se comprende fácilmente y en poco tiempo.

Aspectos negativos detectados: 1. Algún apartado puede definirse mejor. 2. No queda claro la importancia en la ponderación de cada uno de los apartados.

## 4. Conclusiones.

En resumen podemos indicar que, al trabajar con rúbricas los alumnos reconocen que se les indica con claridad el trabajo que tienen que hacer pero que es excesivamente laborioso, más difícil y tienen que dedicarle más tiempo. Cuando se utiliza el método tradicional, también dicen que tienen claro que trabajo tienen que hacer, que se comprende fácilmente y en poco tiempo. Sin embargo, la crítica más generalizada es la falta de concreción respecto a la ponderación de cada uno de los apartados.

Donde hay menos dudas en la conclusión final. El resultado de la última cuestión, "*en futuros trabajos, ¿Qué método elegirías?*" es un apoyo contundente al Método Tradicional.

Parece que los alumnos valoran más la facilidad de interpretación en menor tiempo derivado del Método Tradicional respecto a la utilización de la Rúbrica. El Método Tradicional es apoyado por tres cuartas partes de cada grupo. Las respuestas de la última pregunta del cuestionario, pues, son contundentes:

En futuros trabajos ¿Qué método elegirías?

- ❑ Rúbrica 23,7%
- ❑ Método Tradicional 76,3%

A pesar de lo contundente de la conclusión final, es evidente que se trata de un estudio aislado sobre una materia específica. Es decir, no pueden extraerse generalizaciones de ningún tipo. Sería adecuado realizar nuevos estudios en diferentes grados, cursos académicos y disciplinas e ir observando los resultados.

## 5. Bibliografía.


**Libros.**

- BARBERÁ, Elena. DE MARTIN, Elena (2009): Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje. UOC. Madrid.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel (2008): La evaluación formativa mediante e-rúbricas, en: INDIVISA. Boletín de Estudios e Investigación. Monografía X/2008, 197-208. Madrid.

**Artículos.**

- CONDE, Ángeles y POZUELO, Francisco Javier (2007): Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- HAFNER, John y HAFNER, Paul (2003): Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25 (12), 1509-1528.
- MERTLER, Craig. A. (2001): Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25).

En http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25. Consultado el 5 de abril de 2014.

- MOSKAL, Barbara M. y LEYDENS, Jon A. (2000): Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (10). En http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10. Consultado el 5 de abril de 2014.
- SIMON, Marielle y FORGETTE-GIROUX, Reneé (2001): A rubric for scoring postsecondary academic skills. Practical *Assessment, Research & Evaluation*, 7 (18). En http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18. Consultado el 5 de abril de 2014.
- TIERNEY, Robert y SIMON, Marielle (2004): What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (2). En http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2. Consultado el 5 de abril de 2014.
- URBIETA, José María, ARANGUREN, Karmele Y LOSADA, Daniel (2001): Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 4, Nº 3, 156-169. Universidad de Vigo.

# Apéndice

## ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

Asignatura: Microeconomía. Titulación: Grado en ADE.

Primer curso. Asignatura Obligatoria. Primer cuatrimestre. Curso 2013-2014.

Evaluación de un trabajo escrito como respuesta a la lectura de un artículo de actualidad en economía. Sistema de evaluación: Rúbrica y Método Tradicional

Artículo 1: "*Cómo Construir una Economía Verde*". Autor: Paul Krugman

Artículo 2: "La Información y el Cambio en el Paradigma de la Ciencia Económica". Autor: Joseph Stiglitz

### Respecto a la utilización de la Rúbrica

1º. Antes de ser utilizada en el presente curso académico, conocías la Rúbrica, su utilidad, sus potencialidades?

- ❑ Completamente
- ❑ Bastante
- ❑ Poco
- ❑ Nada

2º. Has comprendido la descripción de los diferentes indicadores?

- ❑ Completamente
- ❑ Bastante
- ❑ Poco
- ❑ Nada

3º. Comenta el aspecto (sólo uno) más positivo, en tu opinión, de la utilización de la Rúbrica.

| |
|---|
| |

4º. Comenta el aspecto (sólo uno) más positivo, en tu opinión, de la utilización de la Rúbrica.

| |
|---|
| |

**Respecto a la utilización del Método Tradicional**

5º. También has realizado un resumen de un artículo con unas breves indicaciones en Campus Virtual ¿Has notado diferencia entre ambos métodos?

- ❑ Completamente
- ❑ Bastante
- ❑ Poco
- ❑ Nada

6º. ¿Has comprendido cómo debes realizar el trabajo a partir de estas breves explicaciones con el Método Tradicional?

- ❑ Completamente

- ❑ Bastante
- ❑ Poco
- ❑ Nada

7º. Comenta el aspecto (sólo uno) más positivo, en tu opinión, del Método Tradicional.

8º. Comenta el aspecto (sólo uno) más negativo, en tu opinión, del Método Tradicional.

**Respecto a la valoración de ambos métodos**

9º. En futuros trabajos ¿Qué método elegirías?

- ❑ Rúbrica
- ❑ Método Tradicional

10º. Justifica mínimamente la elección que ha realizado en la pregunta número 9.

# UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA INNOVADORA CON UN ENFOQUE GLOBALIZADOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Miriam Txintxurreta Etxeberria** (Universidad de Mondragón -España-)

## 1. Presentación

En este artículo se presentará de forma sumaria una experiencia llevada a cabo en HUHEZI, Facultad de Educación y Ciencias Sociales de Mondragon Unibertsitatea con los estudiantes de Grado en Educación Primaria y Educación Infantil, en el curso académico 2012-2013.

Nos proponemos dar a conocer esta experiencia por ser un exponente del enfoque globalizador dirigido al trabajo en competencias.

En el artículo expondremos el proceso seguido que tuvo como producto final el Trabajo de Fin de Grado que varios de los grupos de estudiantes realizaron en forma de un artículo divulgativo.

Tanto los trabajos de fin de grado (TFG) como los artículos fueron fruto de un profundo itinerario espiral y transversal. Durante tres cursos los alumnos fueron adquiriendo y afianzando las competencias de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). Una vez construidos los cimientos durante tres cursos, en el último curso se reforzaron las competencias a través de las materias comunes:

- *Prácticum* III y TFG
- Competencia comunicativa oral y escrita II
- Perspectiva globalizadora e integradora
- Investigación en la escuela

Debemos señalar que las materias fueron alimentando tanto el Practicum como el trabajo de fin de grado. Durante el proceso los estudiantes fueron adquiriendo diversas competencias metadisciplinarmente, competencias que al fin y al cabo son requeridas por su perfil profesional, y repercuten en su desarrollo personal. En las materias adquirieron herramientas para poder realizar una investigación en acción en las aulas durante las prácticas, y a partir de un proceso reflexivo llevar a cabo una intervención. Finalmente, los alumnos culminaron su aprendizaje cooperativamente con el TFG; y algunos de esos trabajos fueron publicados en forma de artículo, tras haber trabajado varios aspectos de los artículos científicos y divulgativos y cómo realizar presentaciones orales formales en público en la materia de Competencia comunicativa oral y escrita.

Todos los trabajos fueron expuestos en una presentación oral formal, y varios de los grupos escribieron un artículo divulgativo para la revista *Jakingarriak* (revista editada por HUHEZI, que tiene como objetivo divulgar en la comunidad docente cualquier tema, proyecto o investigación relacionado con la innovación y la mejora educativa).

El proceso y las teorías que lo sustentan serán expuestos de forma más específica en los siguientes apartados.

Antes de pasar al siguiente apartado, cabe indicar que hemos organizado el texto en cuatro partes diferenciadas. En primer lugar, se ofrece una breve explicación sobre el concepto de competencias y el enfoque globalizador. En segundo lugar, se hace una aproximación a las prácticas reflexivas e investigación en acción. En tercer lugar, se presenta brevemente algunas ideas sobre el aprendizaje cooperativo y la mejora de la escuela. En cuarto lugar, se expone la importancia de la comunicación eficaz tanto escrita como oral. Por último cerramos el artículo con las conclusiones derivadas de esta experiencia.

## 2. Competencias y enfoque globalizador

Nos parece relevante aclarar el concepto de competencia; es decir, precisar a qué nos referimos cuando hablamos de cómo aprender y enseñar competencias. Por otra parte, se expondrá la relación que tienen las competencias con el enfoque globalizador. La definición de competencia según el proyecto de la OCDE, DeSeCO (Definición y Selección de Competencias) es la siguiente: *"La capacidad de responder a demandas complejas y*

*llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz"* (Pérez Gómez, 2007. Pág. 10).

El concepto abarca tres ejes de competencias fundamentales:

- Competencias para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.
- Competencias para funcionar en grupos sociales heterogéneos.
- Competencia para actuar de forma autónoma.

Las competencias citadas se podría decir que son las finalidades requeridas a la escuela para responder a las exigencias de las complejas sociedades de hoy en día. Los sistemas educativos se encuentran ante dos grandes retos: por un lado, fomentar una educación comprensiva que permita desarrollar al máximo las capacidades de cada persona; por otro, formar personas autónomas que puedan participar en la vida social y profesional de la manera más autónoma posible. (CERI, 2002)

El concepto de competencia se ha extendido con rapidez y se ha introducido de forma generalizada en la enseñanza. Este concepto remarca la necesidad de poner en el centro el saber hacer y no el saber. Es un modelo más acorde con una perspectiva de formación integral, con una visión centrada en los alumnos, que supera el modelo de la escuela transmisora y, por ende, repercute en la mejora de los modelos y métodos existentes (Arnau y Zabala, 2007).

Una de las ideas claves para enseñar y aprender competencias es la relación existente entre las competencias y la significatividad en el aprendizaje. Dado que el aprendizaje de las competencias es funcional, educar en competencias requiere partir de situaciones y problemas reales. Además, las disciplinas no son realmente suficientes para aprender competencias, por lo que la metodología para la enseñanza de las competencias debería tener un enfoque globalizador (Arnau y Zabala, 2007).

Si nos atenemos a la idea, tal como se ha mencionado anteriormente, de que la finalidad del sistema educativo es el desarrollo integral y de todas las capacidades de la persona, para dar respuesta a los problemas que plantea la vida en sociedad, la

organización de los contenidos debe permitir el estudio de una realidad compleja, lo que conlleva interrelacionar los diversos contenidos (Zabala Vidiella, 1999).

Desde ese mismo prisma, Edgar Morin señala que el conocimiento fragmentado según las disciplinas conlleva no poder operar el vínculo entre las partes y las totalidades. Asimismo plantea que "*es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto*" (Morin, 1999. Pág. 2). En la dirección que apunta Morin nos encontramos con el enfoque globalizador, el cual está estrechamente relacionado con el concepto de metadiciplinariedad. La metadisciplinariedad "*no implica ninguna relación entre disciplinas sino que se refiere al punto de vista o a la perspectiva sobre cualquier situación u objeto no condicionada por apriorismos disciplinares"* (Zabala Vidiella, 1999. Pág. 28). Por consiguiente, en la escuela se deberían enfocar los objetos de estudio con una mirada global, en la cual las disciplinas son el medio y no el fin para conocer una realidad que es global.

Para concluir con este apartado, indicaremos que los métodos globalizadores existen desde la primera mitad del siglo XX, son producto de la escuela nueva o activa. En esos métodos el alumnado es activado para llegar al conocimiento de un tema que le interesa, para resolver problemas del medio social o natural donde se desenvuelve o para realizar algún tipo de proyecto. Los centros de interés de Decroly, el método de investigación del medio de Freinet y el método de proyectos de Kilpatrick y los proyectos de trabajo global son algunos de los métodos que podríamos destacar (Zabala Vidiella, 1999).

En la experiencia que estamos exponiendo, los alumnos, con la perspectiva del método globalizador dirigido al aprendizaje de competencias, realizaron el TFG sobre una investigación, intervención o innovación, a partir de la investigación en acción en las prácticas. La investigación fue efectuada por medio de la integración y aplicación de las teorías y las competencias adquiridas durante el grado en un contexto, para ello se utilizaron las herramientas que serán detalladas más adelante. Tal como se trabaja en los proyectos con un enfoque globalizador, los alumnos una vez elegido el tema de interés, tomando como base la investigación e intervención realizada, planificaron el desarrollo del tema, buscaron la información adecuada requerida por cada caso, trataron la información y, finalmente, elaboraron un

documento académico o un artículo divulgativo, todo ello en grupos cooperativos. Debemos recalcar que el proceso y los resultados fueron comunicados posteriormente en exposiciones orales formales.

## 3. Aprendizaje cooperativo y mejora de la escuela

Entre las competencias que desarrollaron los alumnos en el último curso, destacaremos las competencias relacionadas con el aprendizaje cooperativo, dada su relevancia en los procesos de aprendizaje de competencias y en la respuesta a la diversidad; y porque el trabajo y aprendizaje cooperativo, tanto de los docentes como de los alumnos, es parte de la idiosincrasia de HUHEZI.

El trabajo de fin de grado fue realizado en grupos de alumnos bajo la tutoría de los docentes, mediante un proceso reflexivo-dialógico y de puesta en común. Los grupos se crearon por afinidad de intereses, a partir de la detección de algún aspecto a mejorar que pudieron observar en las prácticas (los alumnos realizaron las prácticas en dos estancias, con una duración total de 21 semanas).

En las siguientes líneas se hace una aproximación de manera sintética al aprendizaje cooperativo y a qué relación tiene con la mejora de la escuela.

Existen algunas características inherentes al ser humano: aprender de forma amena y el deseo de aprender con los demás. Por eso resulta beneficioso crear espacios en las escuelas para aprender unos con otros y para aprender unos de otros. De todas formas, "*trabajar en grupo no es sinónimo de trabajar en colaboración y cooperación, porque el aprendizaje cooperativo se define como el aprendizaje que se lleva a cabo en grupo y en cooperación"* (Artetxe et al., 2012. Pág. 29).

Por otra parte, este tipo de aprendizaje tiene sus propias características según Johnson y otros autores (1999):

- "*El grupo tiene un objetivo común*
- *Existe una interdependencia positiva*
- *Existe una comunicación directa*
- *Cada componente del grupo o equipo tiene una responsabilidad y compromiso"* (en Artetxe et al., 2012. Pág. 29)

Añadiremos otra característica a la lista anterior, por su relevancia en la experiencia que se expone: la evaluación y reflexión grupal (Johnson et al., 1999).

Esas características tienen una relación directa con dos competencias básicas, como aprender a aprender y aprender juntos (Artetxe et al., 2012), competencias que se activaron en los proyectos realizados por grupos; ya que todos tenían un objetivo común, tuvieron la oportunidad de comunicarse directamente entre ellos, y cada componente del grupo tuvo que cumplir responsablemente con el compromiso adquirido.

Según el planteamiento de algunos autores que proponen el aprendizaje cooperativo, el intercambio activo de ideas en pequeños grupos no sólo incrementa el interés de los participantes, sino que promueve el pensamiento crítico. Hay evidencias de que los grupos cooperativos logran niveles de pensamiento más elevados y que retienen la información mejor que los estudiantes que trabajan individualmente en silencio. El aprendizaje compartido les da la oportunidad de debatir, hacerse responsables de su propio aprendizaje, y por consiguiente convertirse en pensadores críticos (Gockale, 1995).

Llegados a este punto, nos parece relevante hacer una breve mención al movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela (*School improvement*) y el concepto de la escuela como comunidad de aprendizaje. Dado que los alumnos trabajaron en grupos cooperativos, experimentaron los beneficios de un modo de trabajar y aprender que podrían transferir tanto a las aulas como a los equipos docentes en las escuelas, para promover el aprendizaje cooperativo a nivel de centro, con lo cual se podría lograr una mejora educativa tal como se indica en las siguientes líneas.

Bolívar (2000) plantea que para experimentar nuevas estrategias en el aula es fundamental disponer del espacio físico y del tiempo que faciliten el trabajo en equipo. Se pone de manifiesto la importancia de saber trabajar en equipo para los futuros docentes, con la finalidad de adquirir la capacidad de mejorar la escuela. De igual forma, Hopkins y West (1994) proponen que para iniciar un proceso de cambio en el centro docente a fin de mejorarlo es imprescindible que los profesores evolucionen individual y colectivamente. A pesar de que los profesores realizan gran parte de su trabajo individualmente, para la mejora del centro es necesario crear muchas oportunidades con el objetivo de que los docentes aprendan juntos (En Murillo

Torrecilla, 2003).

En esa misma dirección, Murillo señala que para mejorar la escuela es fundamental el trabajo en equipo, no sólo para coordinar materias y ciclos, sino también porque el trabajo realizado entre varias personas es de mejor calidad y enriquecedor para todos. Indica, asimismo, que cuando estamos juntos nos sentimos bien, las relaciones son de mejor calidad y con buenas relaciones se trabaja mejor, lo cual repercute en el clima del aula y del centro (Murillo Torrecilla, 2003). De hecho, varias investigaciones realizadas han demostrado que el buen ambiente o clima tiene una relación directa con los resultados de aprendizaje de los alumnos (OECD, 2005).

## 4. Práctica reflexiva e investigación en acción

Tanto la práctica reflexiva como la investigación en acción fueron claves en el TFG.

Según varios autores la reflexión sobre la experiencia es fundamental para el aprendizaje; y la práctica reflexiva es como un diálogo entre el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica. (Fullana Noell et al. 2013)

Con la práctica reflexiva los docentes pueden considerar su actuación y comportamiento en las aulas, comportamiento que está condicionado por creencias, ideas, teorías, experiencias, etc. Mediante la práctica reflexiva y la correflexión (se da cuando se reflexiona entre varias personas), se puede tomar conciencia de las acciones y de las ideas que subyacen en esas actuaciones, al objeto de tomar medidas y mejorar la práctica, lo cual podría redundar en una mejora del aprendizaje de los alumnos.

Por todo ello en el cuarto curso se diseñó una metodología orientada a desarrollar la reflexión y la correflexión sobre la práctica docente de los futuros maestros, de tal forma que pudieron adquirir la competencia reflexiva además de la investigativa. Para ello los estudiantes contaron con los recursos adecuados en la materia Investigación en la escuela, y en las materias de Practicum y TFG. También se llevaron a cabo varios seminarios con los alumnos, para promover una correflexión sobre sus prácticas y experiencias, el rol del docente fue de facilitador del proceso.

Con el objeto de ahondar en el proceso de aprendizaje en las prácticas y para poder realizar una investigación e intervención o proponer una innovación fueron utilizados los métodos de la auto-confrontación y el diario. Con el método de la auto-confrontación algunos alumnos realizaron grabaciones audiovisuales de su práctica docente en los centros donde realizaron las prácticas. Posteriormente, en los seminarios, con el tutor como facilitador del proceso, las grabaciones fueron visualizadas y analizadas en grupos, y en un proceso de correflexión y diálogo abierto fueron tomando conciencia sobre su actuación, sobre las posibles creencias, experiencias e ideas que podían ser vislumbradas en el fondo de sus comportamientos y, a la vez, fueron entretejiendo el conocimiento con la acción para poder mejorar su práctica docente.

Por otra parte, los alumnos escribieron un diario durante las prácticas. El foco de observación de las prácticas fue su propia actuación profesional, a fin de desarrollar una evaluación formativa, reflexionar pausadamente sobre la acción y conocerse mejor. Para ello diariamente los alumnos

a) hicieron descripciones detalladas de acontecimientos significativos,
b) analizaron posibles causas y consecuencias diferentes para un mismo fenómeno,
c) hicieron valoraciones argumentadas después de efectuar descripciones y análisis,
d) diseñaron líneas de acción para abordar los problemas detectados (Porlán, s.d.).

Una vez escrito el diario, los estudiantes hicieron una lectura retrospectiva que les sirvió como motivo de reflexión y diálogo en los seminarios que participaron con el asesoramiento de un tutor. Finalmente, se formaron grupos según centros de interés y diseñaron líneas de acción que implementaron en las escuelas donde estaban realizando las prácticas. Se trató de un trabajo de campo y un proyecto de investigación en acción cuyo ciclo según McNiff (2013) es el siguiente: revisar la práctica actual, investigar el aspecto deseado, imaginar un nuevo modo, ponerlo en práctica, revisar de nuevo, y dependiendo de los resultados seguir trabajando del mismo modo o probar otra opción y se revisa de nuevo.

## 5. Comunicación eficaz en contextos reales: oral y escrita

No cabe duda de que hoy en día es importante ser un buen comunicador oral, así pues se espera del sistema educativo que se enseñe a hablar en público (Dolz Mestre, s.d.).

Hemos de decir que los estudiantes realizaron diversas exposiciones orales durante el grado, puesto que la competencia oral formal y eficaz es uno de los requisitos para el maestro de infantil y de primaria.

Si bien es cierto que las presentaciones orales en público tienen una gran tradición, según Dolz y Schneuwly (1998) se procede sin realizar un trabajo didáctico, sin trabajar con intencionalidad la estructuración lingüística, ni las estrategias concretas, y sin una evaluación específica. Por eso en el grado se trabajó ese género de modo sistemático y en el cuarto curso se siguió con el proceso.

El trabajo se realizó sobre dos ejes, la secuencia didáctica y la reflexión, tanto en lo referido al trabajo sobre las presentaciones formales orales como a los artículos divulgativos. La secuencia didáctica es la herramienta propuesta por la Escuela de Ginebra. Dolz y Scheneuwly (1998) señalan que hay que considerar dos aspectos a la hora de diseñar una Secuencia Didáctica: se debe trabajar el género textual desde un enfoque comunicativo, en una situación lo más real posible, de hecho, se aprende a producir un género textual produciendo; por otra parte, para enseñar y aprender el género textual es fundamental trabajarlo como objeto, es decir, es necesario que los alumnos observen, analicen y utilicen la estructura del género, las características, los recursos requeridos. Para ello, se sigue la secuencia detallada a continuación:

- "*En la presentación del proyecto se explica cuál es el objetivo, en definitiva, se contextualiza mediante la presentación de la situación comunicativa real y compleja a la que se debe responder.*
- *Los alumnos producen un pre-texto, de tal forma que el docente puede identificar las capacidades y las dificultades que tienen los alumnos respecto a ese género.*
- *Se trabajan por medio de talleres o módulos los aspectos con los que los estudiantes tienen dificultades. Para ello,*

*los alumnos realizan diversas actividades como escuchar/leer, observar, analizar ejemplos, reflexionar sobre sus producciones, producir…*

- *Mediante consenso los alumnos y el docente realizan una lista de control durante la secuencia didáctica, como ayuda en la producción del post-texto y la auto-regulación.*
- *En el post-texto los alumnos responden de nuevo a una situación comunicativa compleja similar; pero esta vez, con los recursos adquiridos en los talleres"* (Garro et al., 2012. Pág. 202).

En este caso otro de los ejes del proceso de aprendizaje fue la práctica reflexiva, "*planteamiento que se sustenta en el aprendizaje reflexivo como principio general de formación*" (Esteve, 2004. Pág. 9). Los alumnos reflexionaron sobre su práctica, tomaron conciencia sobre su propio proceso mediante el feedback recibido sobre su pre-texto, mediante la observación, y con la lista de control realizada entre todos.

Mediante una secuencia didáctica y la reflexión los alumnos escribieron, en grupos cooperativos, el artículo divulgativo basado en el proyecto de fin de grado, y algunos de esos artículos fueron publicados en la revista *Jakingarriak* en el número 72-73. Ese número doble se dedicó a la investigación en la escuela como medio para mejorar la práctica docente, y fueron publicados varios artículos sobre diversos temas: entre otros, la experimentación, la identificación de las emociones, estrategias concretas a partir de un enfoque globalizador, la educación cooperativa como respuesta a la diversidad, el método CLIL (Content and Language Integrated Learning) para mejorar la lectura y escritura en Primaria, las estrategias de los docentes para promover la oralidad en los corros en Educación Infantil. (Mondragon Unibertsitatea HUHEZI, 2013).

Se trabajó de la misma manera para la exposición oral, por medio de la secuencia didáctica y la reflexión. Dada la relevancia del aprendizaje cooperativo, queremos recalcar que cada grupo de alumnos hizo una exposición oral de su TFG con el propósito de enriquecerse mutuamente, en definitiva, con el objeto de fomentar el aprendizaje cooperativo.

## 6. Conclusiones

Los alumnos trabajaron en competencias, ya que estuvieron implicados activamente en procesos de experimentación, reflexión, búsqueda, estudio, aplicación y comunicación del conocimiento. Se les propusieron, además, actividades auténticas y significativas, en las que vincularon sus conocimientos a problemas reales, como intervenir en la escuela, escribir un artículo sobre su investigación, exponerlo oralmente en público.

Tal como hemos indicado los estudiantes pusieron en práctica diversas informaciones, teorías y competencias en un contexto. Llevaron a cabo un proyecto o trabajo en el que aplicaron las competencias y conocimientos adquiridos en distintas materias, por lo que se puede concluir que esta experiencia tuvo un enfoque globalizador, transcendiendo las disciplinas o materias. Se enfocó, en definitiva, en una educación integral del alumno, con el fin de desarrollar las competencias generales y específicas requeridas por la profesión docente. Así pues, se capacitaron para la investigación, para la práctica reflexiva, para trabajar en equipo, para escribir artículos divulgativos, para la comunicación eficaz en público.

Asimismo, se promovió la cooperación entre iguales, cooperación que incluye el diálogo, la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y ofrecer lo mejor de sí mismo (Pérez Gómez, 2007). Los estudiantes tenían un objetivo común, el trabajo de fin de grado, cada uno con sus capacidades, responsabilidades y compromisos. Además, dispusieron de espacio y tiempo en los seminarios, en los cuales intercambiaron vivencias y reflexiones y pudieron pensar críticamente, en un buen clima gracias al aprendizaje cooperativo.

Los estudiantes, también, con el fin de mejorar la competencia comunicativa oral y escrita, vivenciaron cómo se trabaja por medio de una secuencia didáctica, en la cual trabajaron con intención la producción de un género textual, en respuesta a una situación comunicativa compleja y significativa; y aplicaron la práctica reflexiva. Tuvieron la oportunidad de experimentar una metodología que podrían aplicar en las aulas.

Como conclusión cabe destacar que nos encontramos ante una manera de hacer coherente, puesto que los alumnos de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil vivenciaron aspectos fundamentales que como futuros docentes deberían tener en consideración; como facilitar que todos los alumnos en toda su

diversidad desarrollen sus capacidades, en un buen clima de relaciones personales, con el fin de que puedan actuar en la vida de forma crítica, eficaz y activa. El alumnado, en definitiva, experimentó un modo de hacer innovador que podrían transferir a las aulas y centros docentes, en beneficio de la educación. Res non verba.

## 7. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- CERI (2001): *Definition and selection of competencies: Theorétical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies.* OCDE Disponible en: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf Consultado el 6de abril de 2014.
- DELORS, Jackes. (1996): *La educación encierra un tesoro.* Ediciones Unesco. Disponible en: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. Consultado el 6 de abril de 2014.
- DOLZ, Joaquim y SCHNEULY, Bernard. (1998): *Pour un enseignement de l´oral. Initiation aux genres formels à l´école.* Paris. ESF Éditeurs, en GARRO, Eneritz et al. (2012): Jendaurreko ahozko aurkezpenen lanketa Unibertsitatean Sekuentzia Didaktiko eta praktika gogoetatsuaren bidez, en *Ikastaria,* nº 18. Disponible en: www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/18/18195219.pdf Consultado el 5 de abril de 2014.
- JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. y HOLUBEC, Edythe (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós. Buenos Aires. Disponible en: http://e-ducativa.catedu.es/50009129/sitio/upload/Profesores._El_AC_en_el_aula._D._y_R._Johnson.pdf. Consultado el 2 de abril de 2014.
- McNIFF, Jean. (2013): *Action research. Principles and practice.* Routledge. Londres y Nueva York.
- MORIN, Edgar. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO. Disponible en: www.edgarmorin.org/libros-sin-costo/94-los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-de-edgar-morin.html Consultado el 4 de abril de 2014.

- OECD (2005): *School factor related to quality and equity*. OECD. Disponible en: www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf Consultado el 5 de abril de 2014.
- ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia (2010): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona.
- ZABALA VIDIELLA, Antoni (2011): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Graó. Barcelona.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- ARTETXE, Ainara; BILBATUA, Mariam; USABIAGA, Ana (2012): Ikasleen ikaskide taldeak eta irakasleen ikasarea, en *Jakingarriak*, nº 71. Mondragon Unibertsitatea, Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea. Eskoriatza.
- MONDRAGON UNIBERTSITATEA HUHEZI. (2013): *Jakingarriak*, nº 72-73. Mondragon Unibertsitatea, HUHEZI. Eskoriatza.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- DOLZ MESTRE, Joaquim. Ez da nahikoa hizkuntza bat erabiltzea; mintzamenak irakasgaia ere izan beharko luke, en *Euskonews & media*. Disponible en: www.euskonews.com/0352zbk/elkar_eu.html Consultado el 4 de abril de 2014.
- ESTEVE, O. (2004): Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. Actas de l´Erste Tagung zur Didaktik fúr Spanisch und Deutch als Fremdsprache. Bremen: Instituto Cervantes. Disponible en: www.practicareflexiva.pro/2011/05/publicaciones/#sthash.hEpHqpxD.dpuf Consultado el 4 de abril de 2014.
- FULLANA NOELL, Judit et al. (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, en *Revista de Investigación en Educación*, nº 1. Disponible en: www.practicareflexiva.pro/2013/12/metodologias-de-

ensenanza-y-aprendizaje-reflexivos-en-la-universidad/ Consultado el 4 de abril de 2014.

- GARRO, Eneritz et al. (2012): Jendaurreko ahozko aurkezpenen lanketa Unibertsitatean Sekuentzia Didaktiko eta praktika gogoetatsuaren bidez, en *Ikastaria*, nº 18. Disponible en: www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/18/18195219.pdf Consultado el 4 de abril de 2014.
- GOKHALE, Anuradha. (1995): Collaborative learning enhances critical thinking, en *Journal of Technology Education*, nº 1. Disponible en: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html Consultado el 5 de abril de 2014.
- MURILLO TORRECILLA, J.F. (2003): El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes, en *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación*, nº 2. Disponible en: www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf. Consultado el 6 de abril de 2014.
- PÉREZ GOMEZ A. (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas, en *Cuadernos de educación de Cantabria.* Consejería de Educación de Cantabria. Disponible en: http://ccbb.educarex.es/pluginfile.php/301/mod_resource/content/3/Cuaderno1-La%20naturaleza%20de%20las%20CCBB%20y%20sus%20aplicaciones%20pedag%C3%B3gicas.pdf Consultado el 5 de abril de 2014.
- PORLÁN, R. (s.d.): El diario de clase y el análisis de la práctica. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T213diariodeclase Consultado el 5 de abril de 2014.

# VII

# LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA MEDIANTE ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN DE LA UIC

**Azul Alférez Villarreal (**U. Internacional de Catalunya -España-)
**Salvador Vidal Raméntol (**U. Internacional de Catalunya -España-)

## 1. Introducción

Dado que los enfoques del bienestar social están basados en una concepción del ser humano más como beneficiario del proceso del desarrollo que como participante en él (Boni et al., 2006:57), nos plantemos, ¿qué podemos hacer para contribuir al bien común y crear actitudes basadas en el sentido de la responsabilidad? La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, durante la Conferencia Internacional de la educación en la 46ª reunión en Ginebra (2001), afirmaba que las prácticas educativas y docentes para aprender a vivir juntos deberían de fomentar un desarrollo integral y equilibrado, y preparar a la persona para el ejercicio de una ciudadanía abierta al mundo (Alférez, A. et Arasanz, A. 2013). Tarrow, N. (1992) considera que hay que estimular a los estudiantes en la acción responsable puesto que sirve para asegurar los derechos propios y alíenos. Boni et al. (2006:74) afirman la necesidad de la autonomía y protagonismo en las sociedad globalizada, ya que el esfuerzo, la formación y el compromiso son elementos clave para afrontar los nuevos retos.

Tras realizar esta investigación, confirmamos la necesidad de docencia e investigación sobre RSU, para mejorar la calidad en

pro de un campus de excelencia. Por ello, hemos promovido espacios de reflexión y de formación pedagógica multidisciplinares, promoviendo el autoaprendizaje y el análisis crítico. No hay RSU si no hay práctica reflexiva.

Consideramos a la RSU una prioridad, y recomendamos que forme parte de la visión de la institución, como objetivo prioritario al mismo nivel que la excelencia y la calidad. Naval, C. (2000),[1] afirma que se estimula una auténtica convivencia democrática cuando la educación está basada en la libertad, la responsabilidad, la cooperación y la participación, elementos que forman parte de la RSU. Autores como Vallaeys et al. (2009), Guedez (2006), Aguirre et al. (2012) entre otros, afirman que la transferencia de conocimientos teóricos y la Responsabilidad Social, bajo el compromiso de los principios y dimensiones de ella[2], crean la relación entre Universidad, sociedad y entidades. Es un triángulo por el bien responsable de la colectividad, para garantizar el alcance del bien sustentable (Aguirre et al., 2012). Según Giroux (2005:12) y Boni et al. (2006:105), las Universidades transformadoras orientadas al desarrollo humano, deben ser modelos de aprendizaje crítico, y ciudadanía activa, deben ser un catalizador para el cambio, una mejora hacia el bien público, que fomenten la autonomía y responsabilidad, la pertinencia social y la calidad integral.

Tapia (2013)[3] comenta el concepto de solidaridad horizontal, definido como el reconocer en el otro cosas que no sé. Es el coprotagonismo entre Universidad, estudiantes y entidades, para dejar que la realidad nos transforme en algo mejor.

Hemos relacionado RSU y las competencias a través de dos de vías basadas en Vallaeys (2009): formación curricular y la participación social, las cuales son ejes de gestión socialmente responsable. Lo justificamos con las propuestas Estrategia 2020, que en el ámbito de la unión Europea, que establecen especial interés por impulsar la cooperación en educación y formación, puesto que son complementarias. De tal manera que se relaciona con la participación social integrada en el currículum, que es lo que nos habíamos propuesto en esta investigación. Además la

---

[1] Citado en el libro "L'educació en drets humans i la seva práctica" (2013)

[2] (Además de la coherencia con una ética individual)

[3] Durante la realización de GUNI (2013).

UNESCO (2009), afirma que las Universidades son agentes de transformación social a través de sus desempeños (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deben de centrarse en aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico, contribuyendo así al desarrollo sostenible y al bienestar en general.

Hemos utilizado una metodología basada en la innovación didáctica en la formación inicial del profesorado mediante el Proyecto de participación social curricular. En la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, y desde asignaturas concretas, se ofreció la posibilidad a los estudiantes poder participar en actividades de extensión que consistían en realizar un mínimo de 30h durante el curso académico en una ONG. Fomentar la participación social curricular ha supuesto satisfacer demandas sociales, y promover las competencias personales y profesionales de los estudiantes. Hemos conectado la acción realizada en las diferentes entidades con los contenidos curriculares (relacionar teoría y práctica). Para poder establecer el lazo entre la RSU y el currículum, se decidió relacionar la RSU con determinadas asignaturas: (1) Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, que se cursan en segundo de Grado de Educación Primaria; (2) Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales, de tercero de Grado de educación Primaria; (3) Enseñanza y aprendizaje del medio natural y social, de tercero de Grado de Educación Infantil.

En la parte teórica, se trataron temas relacionados con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que este Proyecto implica. Destacamos la participación del alumnado en la IV Concurso de cortometrajes de Manos Unidas. Varios grupos de estudiantes quedaron finalistas.

Conectar la acción que se debe llevar a cabo en las diferentes entidades con los contenidos curriculares (relacionar teoría y práctica). Ha sido una de las finalidades de la formación curricular.

La participación en el Proyecto se evaluó a través de entrevistas a los estudiantes, profesores implicados y las entidades externas (ONG's).

## 2. Objetivos

Este Proyecto pretende trabajar curricularmente las competencias transversales especificadas en la Facultad de Educación, según la memoria del Grado en Educación Primaria e Infantil redactada por la Universidad Internacional de Catalunya y aprobada por el Departamento de Educación de la Generalitat o MEC, estas competencias son:

- Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor.
- Conocer los elementos que conforman el pensamiento analítico, sistémico, crítico y reflexivo.

Estas competencias transversales del grado de educación surgen de los objetivos generales del título de Grado en Educación y de las competencias que adquirirá el estudiante tras completar el periodo formativo, (véase las referencias[4] citadas a pie de página).

Como resultados hemos obtenido espacios de aprendizaje en contextos de diversidad. Hemos colaborado con distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Hemos adaptado la función docente orientándola hacia los cambios científicos, pedagógicos y sociales.

Del total de 84 personas iniciales que aceptaron iniciar el Proyecto, lo finalizan un 23% de los estudiantes, cumpliendo con los requisitos[5] solicitados. De este 23%, el 90% de ellos siguieron trabajando con la entidad tras finalizar las horas requeridas. Eso muestra que aunque pocos, todos ellos han superado las

---

[4] En el Real Decreto 1339/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y, en concreto, el apartado 3.2 del Anexo I "Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales". Y en el Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria el documento "quina formació inicial volem?" del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, especialmente su anexo 1 "Competencias docentes: una propuesta" (Adaptación modificada del documento del SBL Association for the Professional Quality of Teachers, de mayo de 2004, titulado "Competence requeriments teachers"). También del Proyecto "Tuning educational estructures in Europe" del proyecto docente de nuestra Universidad.

[5] Realizar un mínimo de 30h de participación social curricular

expectativas, adquiriendo tal compromiso que hace que sea beneficioso para ellos mismo.

El 50% de los estudiantes han mejorado su rendimiento académico, lo que supone a este Proyecto una "actividad de éxito" porque cumple con los requisitos que las definen.

Respecto a las competencias de la Facultad de Educación es: Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor; Está valorada[6] con un 30% Bastante y un 70% Mucho. Y la segunda competencia: Conocer los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, sistémico, crítico, reflexivo. Está valorada con un 100% con Bastante. Esto muestra que se han conseguido en la medida de Bastante ambas competencias gracias a la participación en el Proyecto, y que por tanto, hemos conseguido en un alto grado los objetivos de esta investigación.

Un dato de las entrevistas es que el 100% de los estudiantes consideran que se ha de seguir proponiendo este tipo de proyectos en otras asignaturas. Destacar el cambio en los estudiantes, ya que gracias a la participación social curricular se ha producido una amplitud de miras del mundo y una obertura hacia realidades poco conocidas para ellos. Han madurado.

Las entrevistas con los profesores implicados confirman los resultados obtenidos con los estudiantes. El 90% del profesorado coincide en que las competencias han sido trabajadas Bastante mediante la participación en este Proyecto.

De la totalidad de las 8 entidades, los resultados, en general son buenos, y que el rango entre los baremos se puede situar entre los mejores. Esto coincide con los datos obtenidos de las entrevistas con asesores y estudiantes. Dependiendo de la entidad donde se realiza la participación social se trabajan en mayor o menor medida cada una de ellas. Un limitante de nuestra investigación y futura línea de investigación es observar qué competencias se pueden desarrollar en mayor medida en cada una de las diferentes entidades y cómo influye esto en el desarrollo integral de los participantes.

## 3. Conclusión

[6] El baremo utilizado ha sido: Nada, Poco, Bastante, Mucho.

El impacto social, gracias las actividades de extensión y proyección social ha sensibilizado a los estudiantes respecto a su entorno social, desarrollando en ellos una conciencia crítico y reflexiva sobre el por qué y el para qué del saber.

Favorecer la construcción colectiva del conocimiento mediante la creación de espacios interdisciplinarios y redes institucionales ha creado espacios de diálogo para debatir, pensar y analizar acontecimientos mundiales, nacionales, regionales y locales.

## 4. Bibliografía


- ALFÉREZ, A.; ARASANZ, A. (2013). *L'educació en drets humans i la seva práctica.* Barcelona: Edicions 62.
- AGUIRRE, R.; PELEKAIS, C. et PAZ, A. (2012). Responsabilidad social: Compromiso u obligación universitaria. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales, 14*(1), 11-20.
- BONI, A.; PÉREZ-FOGUET, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la Universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas.* Intermón Oxfam Editorial.
- Espacio Europeo de Educación Superior. (2010). *Tuning, P. (2002)*. Retrieved from http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas (Consultado el 10 de marzo de 2011)
- GIROUX, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular S. A.
- GUÉDEZ, V. (2006). *Ética y práctica de la responsabilidad social empresarial.* Caracas: Editorial Planeta.
- GUNI. (2013). *6th International Barcelona Conference on Higher Education.* Retrieved from http://www.guni-rmies.net/ (Consultado el 3 de noviembre de 2013)
- Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2007). *Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, BOE (260)
- ORDEN ECI/3857/2007, requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria, BOE, (312)

- Real Decreto 1339/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y, en concreto, el apartado 3.2 del Anexo I "Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales"
- TARROW, N. (1992). Human rights education: Alternative conceptions. *Human Rights, Education, and Global Responsibility*, 21-50.
- UNESCO. (2001). *Conferencia Internacional de la Educación en la 46ª reunión.* Ginebra: UNESCO
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo,* 5-8 de jul 2009. http://www.ocud.es/sites/default/files/Comunicado_final_julio2009_en.pdf (Consultado el 30 de noviembre de 2012)
- VALLAEYS, F. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Educación Superior y Sociedad, 13*(2), 191-220.
- VIDAL, S.; BALAGUER, C. (2013): «La comunicación de los problemas de matemáticas en la didáctica de los Grados de Educación en la UIC». *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, UCM, 19, p. 531-541
- VIDAL, S.; FUERTES, M. (2013): «La dinámica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicación». *Vivat Academia*, UCM, 123, p. 1-12

# VII

# UNA EXPERIENCIA DOCENTE APLICADA EN LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS DE DERECHO PÚBLICO DEL GRADO EN CRIMINOLOGÍA

**Elsa Marina Álvarez González** (U. Málaga -España-)

## 1. Introducción

Las Declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) iniciaron un proceso de convergencia hacia la consecución de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este nuevo EEES implica situar el énfasis de la educación en el aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, en la necesaria introducción de cambios en el diseño de la actividad docente universitaria, tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos: diseño curricular, estrategias de aprendizaje y modelos de evaluación, entre otros.

La nueva relevancia que cobra el estudiante con objeto de adquirir las competencias necesarias para su realización personal y su incorporación al mercado laboral, determina, en efecto, que las metodologías de enseñanza-aprendizaje deban ser adaptadas en aras de la consecución de este objetivo.

En este contexto, la planificación o diseño de la enseñanza, y en particular, de la enseñanza de carácter práctico, en cuanto herramienta básica de la docencia en los estudios de ciencias jurídicas, ha incorporado nuevas metodologías docentes. Todas ellas se caracterizan por ser metodologías activas en las que el alumno, pasa a ser el auténtico eje de la educación universitaria y el profesor un mediador o guía de dicho proceso de aprendizaje. Así, se han venido introduciendo en las programaciones docentes de los estudios de derecho estrategias docentes muy variadas que van desde el aprendizaje basado en problemas o a través del análisis

jurisprudencial, el método del caso, o la técnica del portafolio, hasta la introducción de la literatura o el cine como recursos docentes[1].

Para nosotros, la introducción del cine como metodología docente aplicada a la enseñanza del derecho constituye una herramienta muy útil y que proporciona elevados resultados de aprendizaje. Estamos convencidos que es más fácil captar la atención del alumno con la proyección de una película que con una exposición de diapositivas repletas de esquemas y comentarios escritos. En un ámbito como el jurídico, caracterizado por una vertiente teórica muy marcada, sin duda, los códigos y los manuales priman como herramienta básica para el estudio de cualquier materia, pero el estudio de instituciones, principios y conceptos jurídicos a través de películas supone un paso más en el desarrollo de nuevas metodologías, que favorecen el aprendizaje completo a través de la aplicación práctica.

## 2. El movimiento "Derecho y Cine"

El movimiento Derecho y Cine se originó en Estados Unidos. Ya en 1958, Millard Ruud, profesor de Derecho en la Universidad de Texas escribió sobre la existencia de "*The Townes Hall Film Forum*", un vehículo para mostrar películas tanto a estudiantes de derecho como de otras titulaciones. Estas películas eran seleccionadas tanto por su interés profesional como cultural[2], y poco después, comenzó a considerarse como una herramienta válida para la enseñanza del Derecho. No obstante, podemos afirmar que el movimiento *Law and Cinema* (o *Law and Film Movement*) no se consolida hasta la década de los noventa del siglo XX, momento en el que los estudios de *Derecho y Cine* comienzan a tener cierto arraigo en las Universidades norteamericanas, hasta el punto de que este movimiento centrado en el análisis del mundo jurídico en el marco cinematográfico se completa con

[1] La mayoría de estas metodologías docentes están desarrolladas en BERZOSA LÓPEZ, Daniel (dir.), CUADRADO PÉREZ, Carlos (dir), CALATAYUD PRATS, Ignacio (coord..), VELASCO FABRA, Guillermo José (coord.) 2013: *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Ed. Cizur Menor: Aranzadi.

[2] Véase MILLARD H., Ruud (1959): The Townes Hall Film Forum, 11 *Journal of legal education.*

investigaciones y ensayos sobre la recepción que el cine dispensa al fenómeno jurídico[3].

El movimiento se ha ido extendiendo a diversos países, si bien es cierto que en la mayoría de las ocasiones ha sido de forma independiente, pues aunque en algunos casos se ha importado la experiencia americana, en otros muchos, el movimiento ha ido surgiendo de forma autónoma sin conocer que ya existía en otros países. Así por ejemplo, los estudios de derecho y cine tienen un gran arraigo en las universidades anglosajonas, donde se trata de un ámbito de docencia e investigación que goza de entidad propia[4].

Por los datos publicados, tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido es habitual la existencia de asignaturas y cursos de *Derecho y Cine*. Así, a título de ejemplo, en las Universidades de Harvard, New York, Connecticut, Washington, en la de George Washington, de West Virginia, de Chicago, de Southern California, de California Western, de New South Wales, de Golden Gate, y también en las Universidades de Westminster y de Birkbeck, ambas en Londres.

En España, por su parte, se ha producido su desarrollo sobre todo en la última década, a partir del año 2000, pues aunque con anterioridad ya se habían realizado algunas experiencias jurídico cinematográficas (cursos de *Derecho y Cine* en alguna Universidad privada, o la publicación en 1996 del libro *Abogados de cine. Leyes y juicios en la pantalla*, en 1996), no es hasta el año 2000 cuando, casualmente, se implantan asignaturas de Derecho y Cine en las Universidades de Oviedo, Valencia y Autónoma de Barcelona. También es el año en que aparece un número de la revista *Nosferatu* que lleva por título *Cine y Derecho*. A partir de entonces, y sobre todo en los últimos años se han implantado bastantes asignaturas de *Derecho y Cine* en las Facultades de Derecho españolas. Así, en la Universidad de Oviedo (*Derecho y Cine*), Universidad de Valencia (*Cine y Derecho*), Universidad Rey Juan Carlos, de Madrid (*Historia, Derecho y Cine)*, Universidad de León (*Cine, Literatura, Música y Derecho*), Universidad de Barcelona (*Cine y Derecho*), Universidad Pompeu Fabra (*Derecho, moral y política: reflexiones a través del cine*), Universidad de Burgos

[3] RIVAYA, B. 2010: Algunas preguntas sobre Derecho y Cine en *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. XXVI, pp. 222.

[4] RIVAYA, B y DE CIMA, P. 2004: *Derecho y cine en 100 películas. Una guía básica*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia.

(*Derecho y Cine*), y Universidad de La Coruña (*Aproximación cinematográfica al Derecho*).

A ello debemos unir la bibliografía especializada que ha ido apareciendo sobre esta temática, entre la que destaca la colección "Cine y Derecho" de la editorial Tirant lo Blanch, que desde el año 2002 publica obras que o bien comentan una película (*El verdugo*, *Blade Runner*, *La letra escarlata*, *La lista de Schindler*, etc.), una temática jurídica y su reflejo cinematográfico (la pena de muerte en el cine, la prostitución en el cine, las torturas en el cine, el jurado en el cine, la huelga en el cine, la eutanasia en el cine, etc.), o bien utilizan el cine con fines diversos, como por ejemplo, para introducir al estudio del Derecho (*Una introducción cinematográfica al Derecho*), para observar qué tratamiento le dan los diversos géneros cinematográficos al Derecho (*El Derecho a través de los géneros cinematográficos*), o para analizar la peculiaridad del cine español (*El Derecho en el cine español contemporáneo*).

Asimismo, cada vez son más numerosos los proyectos de investigación que se han ejecutado en torno a esta materia. Por citar sólo algunos ejemplos, los proyectos *Introducción a los estudios de Derecho y Cine*, *Cine y didáctica jurídica* (ambos de la Universidad de Oviedo), el proyecto *Derecho, Cine y Literatura* (del Ministerio de Educación y Ciencia y en el que han participado las Universidades de Oviedo, Valencia, Carlos III, Universidad a Distancia, Barcelona, Pública de Navarra, Almería, Cantabria y Rovira i Virgili, de Tarragona), y el proyecto *DeCine* de la Universidad de La Coruña.

En consecuencia, podemos afirmar que hoy día, en sus diversas facetas, sobre todo en la didáctica, *Derecho y Cine* es un movimiento universal y asentado en España. Para introducirse en él pueden consultarse, aunque hay muchas otras, las siguientes obras: RIVAYA, B. y DE CIMA, P. 2004: *Derecho y cine en 100 películas. Una guía básica*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, y PRESNO LINERA, M.Á. y RIVAYA, B. 2006: *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Tirant lo Blanch, Valencia.

Para entender bien este movimiento es preciso destacar las relaciones de reciprocidad que existen entre ambos fenómenos. El Derecho se ha ocupado del cine, como de los otros medios de comunicación, desde su nacimiento, por ejemplo para establecer la censura, lo que ha dado lugar a un Derecho cinematográfico. Salvo que tomemos la expresión en un sentido muy amplio, cuando

hablamos de *Derecho y Cine* no nos referimos al Derecho positivo del cine, a cómo el Derecho lo regula, sino a cómo el cine muestra, expone y expresa el Derecho. *Derecho y Cine* se referiría, por tanto, a las narraciones cinematográficas en las que el Derecho ocupa un papel destacado, de tal forma que ha de tenerse en cuenta tanto el dato objetivo de la aparición del Derecho en el relato cuanto el dato subjetivo de la perspectiva desde la que se observa la película, con lo que no sólo importa el material fílmico que se examina sino el punto de vista que se adopta precisamente para verla[5].

En cualquier caso, y al objeto de centrar nuestro trabajo, podemos señalar tres posibles perspectivas del movimiento Derecho y Cine[6]:

- *El Derecho en el Cine*. Se ocupa de analizar la presencia del fenómeno jurídico en los relatos cinematográficos. Es decir, pone el énfasis en el tratamiento cinematográfico de cuestiones, problemas o situaciones con relevancia jurídica.
- *El Derecho como Cine*. Esta perspectiva se encargaría del Derecho como drama, y por tanto, fundamentalmente de los aspectos de dramatización propios del Derecho (sobre todo del proceso).
- *El Derecho del Cine*. También denominado Derecho cinematográfico y que está formado por las normas jurídicas que regulan en sus diversos aspectos el fenómeno cinematográfico. Se trata de un estudio temático de derecho positivo que abarca los distintos sectores del ordenamiento jurídico (constitucional, civil, penal, administrativo, mercantil, etc.), así como las correspondientes resoluciones judiciales y trabajos doctrinales.

Pues bien, la perspectiva que a nosotros nos interesa es la del *Derecho en el Cine*, por ser la que utiliza el Cine como herramienta didáctica para la enseñanza del Derecho, y de la que podemos destacar las siguientes características positivas:

---

[5] En este sentido se recoge en RIVAYA, B. 2010: Algunas preguntas sobre Derecho y Cine en *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. XXVI, pp. 225.

[6] Un análisis de ellas puede verse en PRESNO LINERA, M.Á. y RIVAYA, B. 2006: *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch, Valencia, págs.. 17 a 19.

a) se trata de una herramienta de innovación educativa muy atractiva sobre todo en una sociedad como la nuestra cada vez menos literaria y más audiovisual.
b) centrada en el aprendizaje del alumno.
c) mejora la calidad de la enseñanza al introducir nuevos recursos docentes.
d) potencia la interdisciplinariedad.
e) ayuda a la formación permanente del alumno.

Estas virtualidades del cine como recurso docente en la enseñanza del Derecho deben ser entendidas como complemento de la enseñanza básica o tradicional de las ciencias jurídicas, y en la que el alumno debe adquirir diferentes capacidades y conocimientos que sólo le puede proporcionar el estudio de textos y códigos legislativos.

## 3. El Proyecto DeCine

Nuestra participación en el movimiento Derecho y Cine surge en el año 2008 cuando pasamos a formar parte del *Proyecto DeCine***,** dirigido desde la Facultad de Derecho de la Universidad de La Coruña –adelantada en desarrollar iniciativas orientadas a aprovechar el potencial del cine en la enseñanza del Derecho[7]-, y en virtud del cual se ha constituido una *Red de Profesores de Universidades Españolas* que utilizan el cine como un recurso metodológico. La ejecución de este proyecto nos permitió poner en funcionamiento la Revista electrónica de la Red de Profesores para la Elaboración de Materiales Didácticos para la Enseñanza del Derecho a través del Cine, de periodicidad continuada, como medio de difusión de los materiales didácticos elaborados por la red.

[7] Así, desde el año 2005 en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Coruña se vienen organizando actividades que relacionan el cine y el derecho como cine-forums sobre derecho y cine; se ha creado una sección sobre esta materia en la biblioteca del centro; y algunos profesores comenzaron a utilizar la proyección de películas como recurso didáctico complementario en su docencia. Fruto de esta colaboración inicial se ofertó ya en el curso 2007-2008 una asignatura libre elección denominada "*Aproximación cinematográfica al Derecho*"**,** que ha seguido impartiéndose en el curso 2008-2009 y que ha sido incluida, como asignatura optativa, en el plan de estudios del nuevo Grado en Derecho.

Esta Revista del Proyecto DeCine es el instrumento fundamental de la Red para la consecución de sus objetivos de innovación docente:

1. Crear una *red de profesores de universidades españolas* que utilizan el cine como un recurso metodológico para la enseñanza del Derecho.
2. *Elaborar fichas y otros materiales didácticos.*
3. *Divulgar y publicar* las actividades y materiales elaborados por la red.
4. *Intercambiar* internamente materiales didácticos y experiencias entre profesores de Derecho.
5. *Fomentar la colaboración* entre profesores de diferentes e incrementar así la posibilidad de *desarrollar nuevos proyectos en cada disciplina*.
6. *Incentivar el desarrollo de nuevas publicaciones* de materiales didácticos, no sólo generales sino también por disciplina.

Por ello, el contenido de la Revista se organiza en diferentes apartados. Por un lado, se publican en la sección *artículos*, artículos doctrinales sobre la relación entre el cine y el derecho, así como estudios sobre el uso del cine como una herramienta didáctica para la enseñanza de las disciplinas jurídicas. En este último sentido la Revista pretende un marco para el intercambio de experiencias y nuevas metodologías docentes. Por otro, existen dos secciones de materiales didácticos: la sección *materiales didácticos (abierto)*, en la que se publican materiales didácticos realizados por los miembros de la Red Proyecto DeCine, así como por otros profesores universitarios y profesionales del Derecho que estén interesados en colaborar puntualmente con la revista. En él se contienen fundamentalmente las fichas didácticas elaboradas con el modelo de la Red, así como cualquiera otro material didáctico similar. Estos materiales se publican en abierto, mientras que la sección *materiales didácticos (red interna)*, si bien los materiales responden a las mismas características que los publicados en abierto, éstos sólo son accesibles, mediante contraseña, a los integrantes de la Red Proyecto DeCine. Por último, existe una sección de *bibliografía* en la que se incluyen notas de monografías y manuales elaborados por miembros de la Red o por autores que trabajen en materia de cine y Derecho.

Los resultados de este proyecto se han materializado hasta el momento en diversas publicaciones. De ellas, me gustaría destacar la *Colección de Materiales Didácticos de Derecho y Cine* que se

pone en marcha en el seno de la Red con el objetivo de divulgar los materiales elaborados por sus miembros, es decir, con la finalidad de completar el trabajo colaborativo de intercambio de materiales didácticos entre los miembros de la red, con su divulgación externa a través de la publicación de una colección de libros tanto electrónicos de libre acceso *on-line como en papel*.

La Colección se centra fundamentalmente en la publicación de las fichas didácticas elaboradas por cada una de la secciones de la Red. Cada ficha comenta los contenidos jurídicos de una película y desarrolla una actividad que el alumno tendrá que realizar después de visionada la película. Esta ficha responde a un modelo común. En primer lugar se ofrecen los datos técnicos y artísticos –año, país, dirección, producción, guion, música, actores y duración– y la sinopsis. En segundo lugar, la ficha incluye un comentario del profesor. En él se transmiten al alumno algunas claves jurídicas necesarias para visionar la película de forma adecuada y para realizar la actividad posterior con unas orientaciones básicas. En tercer lugar, la ficha desarrolla el contenido de la actividad que puede realizar el alumno tras la proyección de la película. Como se puede observar, la actividad fue planificada de modo diverso por el profesorado que integra esta iniciativa en atención a los objetivos de aprendizaje de cada sesión. En algunos casos se le pide al estudiante un comentario jurídico de la película y de las ideas que surgieron en la sesión de proyección, y en otros se configuran actividades más guiadas en las que el alumno tiene que dar respuesta a una serie de cuestiones propuestas por el profesor. Para finalizar, la ficha se completa con una serie de lecturas y películas recomendadas, y con la indicación de algunos sitios web con información de interés. Es decir, se facilita el material de apoyo para el seguimiento de la sesión y la elaboración de la actividad didáctica.

Hasta el momento se han publicado cuatro volúmenes: *El Derecho Administrativo en el cine, materiales didácticos para un sistema ECTS*, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 2011; *El Derecho Constitucional en el cine, materiales didácticos para un sistema ECTS*, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 2012; *El Derecho Internacional Privado en el cine, materiales didácticos para un sistema ECTS*, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 2012; y *El Derecho Penal en el cine, materiales didácticos para un*

*sistema ECTS*, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 2013.

El primer volumen, *El Derecho Administrativo en el cine*, publica treinta fichas didácticas que relacionan una treintena de relatos cinematográficos con aspectos tanto de la parte general como especial del Derecho administrativo, siendo la ficha sobre la película *Gran Torino* de nuestra autoría.

## 4. Una experiencia docente aplicada en la asignatura Fundamentos de Derecho Público del Grado en Criminología

Durante el primer semestre del curso académico 2013-2014 hemos impartido la asignatura Fundamentos de Derecho Público, de 6 créditos ECTS, en el Grado en Criminología de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga por vez primera. Esta asignatura llevaba impartiéndose dos años (el tiempo que lleva implantado este título en la Facultad de Derecho) durante los que los resultados obtenidos por los alumnos habían puesto de manifiesto la falta de interés del alumnado en esta asignatura que ellos consideran muy lejana a sus intereses académicos.

Esta situación de partida es la que justifica que hayamos puesto en práctica este año una metodología totalmente innovadora, realizando una experiencia docente en la que hemos aprovechado el potencial del cine en la enseñanza de una asignatura jurídica. La asignatura Fundamentos de Derecho Público del Grado en Criminología aborda los fundamentos del Derecho público desde el enfoque propio de una formación básica en criminología. En este contexto, la programación docente de la asignatura se divide en cuatro grandes bloques:

1. El Derecho y el ordenamiento jurídico. En él se aborda el concepto y elementos del Estado, el Estado de Derecho, la Administración como garante de las libertades públicas y las fuentes del derecho.
2. La organización del Estado y de las Administraciones públicas. En él se estudia la organización territorial, la distribución de competencias (en especial en materia de seguridad y penitenciaria), los principios y técnicas de la organización administrativa, y el principio de legalidad y las potestades administrativas.

3. La actividad administrativa. En este bloque se analiza el acto administrativo, el silencio administrativo, la eficacia del acto, la ejecutividad y la acción forzosa, así como las formas de acción con especial referencia a la acción de policía o limitación.
4. Las garantías ante la actuación administrativa. Este último bloque se centra en el procedimiento administrativo y el procedimiento sancionador, los recursos administrativos y el control jurisdiccional de la actuación administrativa, y la responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas.

Esta programación docente incide en muchas de las cuestiones que se recogen en la ficha didáctica de la película "Celda 211", publicada en *El Derecho Administrativo en el cine, materiales didácticos para un sistema ECTS*, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 2011[8]. Así pues, seleccionamos dicha película y sobre ella hemos volcado todas las actividades prácticas de la asignatura.

Antes de entrar a exponer la metodología que hemos seguido y los resultados obtenidos, es preciso señalar que nuestro objetivo con la realización de esta experiencia de innovación docente era intentar que la asignatura resultara atractiva para los alumnos, que a través de la actividad cinematográfica los alumnos asentaran los conocimientos básicos de la asignatura, y que asumieran las competencias específicas que se recogen en la guía docente de la asignatura. Estas competencias son las siguientes:

a) Poseer y comprender conocimientos actualizados de las principales instituciones de control social *(específicamente: Administración como institución del poder ejecutivo).*
b) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en la resolución de problemas y búsqueda de información en el ámbito de la Criminología.
c) Tomar conciencia de la importancia del derecho como sistema regulador de relaciones sociales.
d) Saber difundir y exponer adecuadamente los resultados de una investigación en congresos académicos y a los medios de comunicación.

[8] López García, M., "Celda 211", *El Derecho Administrativo en el cine, materiales didácticos para un sistema ECTS*, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 2011.

En cuanto a la metodología docente utilizada para desarrollar esta actividad, debemos señalar en primer lugar que la impartición de los Grados en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, se caracteriza por organizar la docencia en grupo grande y en grupos pequeños a lo largo de las 15 semanas que dura el semestre. De tal forma que durante doce semanas la docencia se imparte en grupo grande y durante tres semanas toda la docencia se imparte en grupos pequeños (se divide el grupo grande en dos subgrupos). Por tanto, la docencia de la asignatura Fundamentos de Derecho Público del Grado en Criminología se ha impartido durante 12 semanas en grupo grande (110 alumnos) con cuatro horas de clase semanales y en las que se han impartido los conceptos teóricos de la asignatura. Mientras que las tres semanas de docencia en grupos pequeños son las que se han utilizado para realizar la actividad cinematográfica sobre la película “Celda 211”. La temporización de la actividad ha sido la siguiente:

1ª semana de grupos pequeños (5º semana del semestre): Explicación jurídica y visionado de la película "Celda 211".

2ª semana de grupos pequeños (10º semana del semestre): Explicación jurídica en relación con la película "Celda 211" y búsqueda de doctrina y jurisprudencia en el aula de informática de la Facultad.

3ª semana de grupos pequeños (15º semana del semestre). Exposición pública de los grupos de trabajo y debate sobre la actividad.

Por lo que respecta al contenido de la actividad, la película elegida, “Celda 211”, narra la historia de Juan Oliver, funcionario de prisiones, que un día antes de su incorporación oficial se presenta en su nuevo destino para conocer a sus compañeros y las instalaciones. Allí, sufre un accidente minutos antes de que se desencadene un motín en el sector de los internos incluidos en FIES (ficheros de internos de especial seguimiento). Sus compañeros ante el temor por sus vidas abandonan el cuerpo desmayado de Juan en la celda 211. Al despertar, Juan se encuentra que la prisión ha sido tomada por los presos, comprende la situación y se hace pasar por un preso más ante los amotinados que persiguen conseguir un acuerdo para mejorar su situación en prisión, tomando como rehenes a tres miembros del “comando donosti” que estaban pendientes de ser trasladados esa misma tarde. Mientras tanto, el director del centro penitenciario, atendiendo a las órdenes de su superior, espera para dar la orden de entrada en el recinto hasta que

el negociador y los "GEOS" (Grupo Especial de Operaciones) consideren controlada la situación y esté asegurado el éxito de la misión. A los pocos minutos de producirse el motín, los medios de comunicación dan noticia de lo ocurrido, lo que provoca la preocupación de los familiares que acuden a las puertas de prisión para conocer de primera mano lo que está ocurriendo. Entre ellos está Elena, la mujer de Juan y que espera un hijo. El revuelo que se crea a las puertas de prisión desencadena una actuación violenta por parte de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado.

Está película nos permite analizar diferentes aspectos del derecho administrativo recogidos en la programación docente de la asignatura Fundamentos de Derecho Público, como son la organización administrativa en el ámbito de la Administración penitenciaria, la seguridad exterior de los establecimientos penitenciarios, la actuación de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado por motivos de orden público, y, sobre todo, la responsabilidad de la Administración pública por funcionamiento normal o anormal de los servicios, concretamente en relación con la Administración penitenciaria y las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado.

Pues bien, para realizar la actividad los alumnos disponían desde el comienzo del curso de unas breves notas explicativas sobre los aspectos de la asignatura que se reflejan en la película, a partir de los cuales podían empezar a investigar y profundizar para la resolución de las cuestiones que se planteaban para la realización de la actividad.

La actividad consistía en la realización de un trabajo en equipo (grupos de 3/4 personas) en el que tenían que responder a las siguientes cuestiones:

1. Realiza un breve comentario de la escena de la película que más te ha llamado la atención (máx. 5000 caracteres con espacios incluidos), en el que debes describir la escena y los personajes que intervienen; el mensaje que transmite y la relación que puedes encontrar con el Derecho.
2. La película comienza con el suicidio de un preso en la Celda 211, ¿consideras que cabría exigir responsabilidad a la Administración por "culpa in vigilando"? Justifica tu respuesta conforme a las conclusiones de la doctrina y la jurisprudencia.

a) En caso de que consideres que cabe exigir la reclamación elabora el correspondiente escrito de inicio del procedimiento ante el órgano correspondiente

b) En caso de que consideres que no cabe la reclamación, elabora la resolución de la Administración como órgano competente.

3. De los personajes que aparecen en la película resulta especialmente llamativa en lo que aquí nos interesa el papel que desempeña "Utrilla". Son varias las ocasiones en las que la película llama la atención sobre la relación de Utrilla con los presos y sus compañeros. ¿Consideras que "Utrilla" realizaba un desempeño de sus funciones conforme a Derecho? ¿Qué medidas disciplinarias se podrían aplicar?
4. ¿Quedaría legitimada conforme a la normativa española la actuación de las fuerzas y cuerpos de seguridad contra el disturbio creado a las puertas de prisión? ¿Podría impugnarse ante la jurisdicción contenciosa la actuación de las fuerzas y cuerpos de seguridad? Razona tu respuesta conforme a la existencia o no de competencia para adoptar la decisión así como a los principios que limitan la coacción directa. Atiende para ello a las conclusiones doctrinales y a la normativa específica aplicable al supuesto.
5. ¿Consideras que se podría exigir responsabilidad a la Administración por la muerte de Elena? ¿Y la muerte de Juan? y ¿por la de "Malamadre"? ¿Qué diferencias existen en cada supuesto? Justifica tus respuestas atendiendo al análisis de cada uno de los elementos que determinan la existencia de responsabilidad patrimonial de la Administración conforme a los criterios de la doctrina y la jurisprudencia: a) Lesión resarcible b) daño imputable a la Administración por un funcionamiento normal o anormal c) relación de causalidad e incidencia en ella de la conducta de la víctima.
6. En qué sentido afecta a los sucesos que se producen en la película, el art.72.5 y la disposición final primera de la Ley 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.

El resultado de la actividad debía entregarse por escrito en la fecha señalada al efecto y respetando los requisitos de forma establecidos de antemano, y durante la última semana de clase, los

alumnos tuvieron que exponer públicamente sus trabajos y debatir los resultados de la actividad.

Como puede observarse, con las cuestiones planteadas los alumnos adquieren las competencias específicas previstas en esta asignatura y además, adquieren algunas capacidades necesarias para el futuro desarrollo profesional, pues tienen que buscar información, analizarla, realizar un trabajo por escrito y exponerlo en público ante sus compañeros, lo que, sin duda, fomenta el alcance de las competencias genéricas y específicas evaluables en la asignatura.

Por lo que respecta a la evaluación de la actividad, la misma suponía un 20% de la nota final que se sumaba a la nota del examen (70%) y a la participación diaria en clase y otras actividades que se han realizado (10%). Los resultados obtenidos han sido muy positivos, pues de los 30 grupos de trabajo que se constituyeron (15 en cada sesión de grupo pequeño), sólo 4 grupos han sacado un 0,5 (siendo excluidos de la exposición pública por no reunir sus trabajos los requisitos mínimos exigidos). De los restantes, 14 grupos sacaron la máxima calificación (2) y 4 grupos sacaron un 1,5.

Por último, para evaluar la satisfacción de los alumnos con la actividad realizada, se ha llevado a cabo a través del campus virtual de la asignatura una encuesta de carácter anónimo en la que se han obtenido los siguientes resultados:

1. El 80% de los participantes no habían realizado una actividad similar con anterioridad.
2. Al 100% de los participantes le ha parecido una actividad muy interesante, bien estructura y secuenciada.
3. Para el 90% de los participantes ha sido una actividad útil para su aprendizaje.
4. El 85% de los participantes está satisfecho con su calificación, aunque el 40% de los participantes entiende que la calificación no responde al esfuerzo realizado por el grupo de trabajo.

## 5. Bibliografía

**Libros**

o BERZOSA LÓPEZ, Daniel (dir.), CUADRADO PÉREZ, Carlos (dir), CALATAYUD PRATS, Ignacio (coord..),

VELASCO FABRA, Guillermo José (coord.) 2013: *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho,* Ed. Cizur Menor: Aranzadi.

- LACERDA, Gabriel, 2008: *O Direito no cinema. Relato de uma experiencia didáctica no campo do Direito*, Edl. FGV.
- PERNAS GARCÍA, J.J. 2009 (Dir.): *O Ensino do Dereito a través do cinema: unha perspectiva interdisciplinar*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- PERNAS GARCÍA, J.J (Dir.) 2011: *El Derecho Administrativo en el cine, materiales didácticos para un sistema ECTS*, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- GREENFIELD, Steve, OSBORN, Guy and ROBSON, Peter 2010: *Film and the Law*, 2ª EDICIÓN, Hart Publishing.
- PRESNO LINERA, M.Á. y RIVAYA, B. 2006: *Una introducción cinematográfica al Derecho*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- RIVAYA, B. Y DE CIMA, P. 2004: *Derecho y cine en 100 películas. Una guía básica*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia.

**Artículos**

- DIAZ, Miguel y GARCIA CONLLEDO, 2010: El Derecho en el cine, en *Revista Making Of,* núm.76.
- MILLARD H., Ruud, 1959: The Townes Hall Film Forum, 11 *Journal of legal education*.
- RIVAYA, B. 2010: Algunas preguntas sobre Derecho y Cine en *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. XXVI.
- RUIZ SANZ, Mario, 2010: La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 2.
- THURY CORNEJO, Valentín, 2009: El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?, en *Revista sobre enseñanza del Derecho*, núm. 14.

# VII

# VIRUS INFORMÁTICOS EN LA DOCENCIA: UN RIESGO ASOCIADO CON EL USO INADECUADO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

**Erika P. Alvarez-Flores** (U. Estatal de Sonora -México-)
**Alfonso Alvarez-Flores** (U. Estatal de Sonora -México-)

## 1. Introducción

Para responder a los nuevos retos y necesidades en la sociedad, las instituciones educativas han hecho cambios sustanciales en sus modelos para otorgar educación de calidad y de excelencia en todos sus ámbitos, originando que el uso de las tecnologías de la información sea de primera necesidad al incorporar diferentes recursos tecnológicos que apoyen al fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) ha traído grandes beneficios, pero además, riesgos potenciales asociados con el uso inadecuado de ellas. Como menciona A. Rodríguez (Rodríguez-Cuervo, 2011), los usuarios deben tener una educación en relación a estos medios, de tal manera que conozcan y estén concientes de los riesgos, no para evitar que las utilicen, sino para minimizar problemas y obtener un nivel aceptable en seguridad informática que permita un adecuado proceso educativo.

Para aprovechar al máximo recursos y facilidades que nos ofrecen actualmente las TIC, es de suma importancia tener seguridad en los equipos para evitar virus. Por lo cual, es imprescindible contar con seguridad crítica para mantener

confidencialidad, integridad y disponibilidad de datos. Es decir, tener plena seguridad de que sólo tendrán acceso a datos almacenados personas que tengan permiso para ello y que tanto datos como documentos no sean manipulados, alterados o cambiados. En concreto, que la información esté sólo disponible para usuarios verificados y autorizados.

Actualmente se cuenta con un conjunto de herramientas y técnicas de seguridad informática que pueden aplicarse en sistemas informáticos, de los cuales se pueden mencionar firewalls, análisis forense, programas antivirus, etc.; que proporcionan una barrera de seguridad. Sin embargo, estas herramientas no son infalibles debido al analfabetismo digital que pudieran tener algunas personas de nuestra sociedad, consecuencia del crecimiento acelerado de las tecnologías de información; mismo que no toma conciencia del impacto e implicaciones que conlleva (Lizama-Mendoza & Farias-Elinos, 2003). Elementos que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Las computadoras constituyen una herramienta de apoyo al proceso pedagógico en instituciones educativas; no obstante, se corre el riesgo de propagación de virus informático en equipos de estudiantes y profesores, ocasionando que éstos no realicen actividades académicas eficientemente como desearían. Específicamente, los virus informáticos provocan que los equipos trabajen de forma lenta causada por la disminución de la capacidad de procesamiento o por el daño ocasionado a archivos importantes del sistema. Teniendo por ende, la necesidad de enviar en ocasiones los equipos de profesores a servicio técnico para su reparación; prescindiendo de ellos por horas o incluso hasta por días con el fin de que éstos tengan nuevamente un buen funcionamiento.

Otros de los problemas a suscitarse es la posibilidad de que se pierdan documentos valiosos, relevantes para la impartición de clases del docente o para otras actividades que esté desarrollando como investigación, gestión o tutorías. La severidad del problema crece debido a que los virus pueden originar mucho tráfico en la red, el cual provoca la disminución del ancho de banda de comunicación, causando esto una transmisión lenta de información y en ocasiones hasta la negación total del servicio de internet.

A diferencia de otras investigaciones realizadas, este trabajo no sólo intenta visualizar el daño directo al equipo y su

contenido, si no los daños colaterales que inciden en el proceso enseñanza y aprendizaje. Esto, con el fin de establecer posteriormente un programa de seguridad en tecnologías de la información, que evite propagación de virus y otorgar un proceso con calidad conforme a los requerimientos de las distintas actividades académicas.

## 2. Las TIC y la Docencia

Las tecnologías de información y comunicaciones están impactando en la mayoría de las actividades que realizamos actualmente en la sociedad, principalmente en aquellas relacionadas con la información y los conocimientos, poniendo a disposición una manera ágil de comunicarse y relacionarse (Rivas R., 2011). Ortega (2009) manifiesta que gracias a las redes y principalmente a Internet, se tiene mejor interacción entre profesores y alumnos; proporcionando un medio de comunicación que sin importar distancia y tiempo, genera enriquecimiento de información, conocimientos y experiencias educativas. Para lo cual, hay una necesidad de desarrollar destrezas relacionas con el empleo de las tecnologías tanto en alumnos, como en profesores.

De igual manera, el Dr. Pere Marquès (2011) habla como las TIC se han convertido en una herramienta cada vez más indispensables en instituciones educativas. Éstas han permitido multiples funcionalidades: como fuente de información y canal de comunicación interpersonal, permitiendo trabajo colaborativo, intercambio de información e ideas. Por otra parte, se convierte en medio de expresión e instrumento cognitivo para la gestión y procesamiento de información. En concreto, un recurso interactivo para el aprendizaje.

Siendo por lo tanto las redes informáticas, elemento relevante para el proceso de enseñanza, puesto que se han convertido en un modo de construcción compartida del conocimiento en el cual deben considerarse aspectos básicos condicionados a conocimientos previos en cuestiones técnicas y de capacitación personal.

Por su parte, Elena Cano (2005) especifica la importancia de que los docentes desarrollen sus propias competencias, de tal forma que pongan fin a la costumbre de dependencia de expertos. En este mismo tenor, Azinian (2009) considera que las competencias básicas con las que debe contar el profesor, no sólo se refieren a conocimiento instrumental, sino que considera

aspectos de alfabetización informacional. Es decir, esto está relacionado con el desarrollo de competencias de gestión de la información, que nos lleva a realizar acciones que respondan a una necesidad mediante el dominio de herramientas y procesos; y así obtener y manejar la información con eficiencia y eficacia.

De forma semejante, el Dr. Pere Marquès (2007) identifica 39 competencias básicas, agrupadas en 11 dimensiones, que deben dominar los profesores para el adecuado uso de las TICs: conocimientos de sistemas informáticos (hardware, redes, software), uso del sistema operativo, búsqueda y selección de información en Internet, comunicación interpersonal y colaboración en redes, procesamiento de textos, tratamiento de imagen, utilización de hoja de cálculo, uso de bases de datos, entretenimiento y aprendizaje con las TIC, telegestiones y actitudes generales ante las TIC.

# 3. Virus Informático

## *3.1. Caracterización*

Un virus informático es "*un programa informático capaz de auto-producir su código en otros programas informáticos o computadoras, de manera transparente al usuario, capaz de transcurrido el tiempo de incubación/propagación, interferir con el normal funcionamiento de una computadora o red de computadoras*" (Marroquín, 2010).

De acuerdo a Antouly (2005) los virus están diseñados para propagarse al mayor número de computadoras posibles, ya sea sin estar conectada a red mediante discos compactos, memorias y disco duros portátiles, o por medio de la red e Internet mediante correos electrónicos, mensajería instantánea e incluso aprovechando fallas de seguridad de sistemas operativos. Particularmente, los archivos que suelen contener virus son de extensiones **.**exe, .bat, .com, .vbs, .scr, .pif, .eml o .dll.

Es importante destacar que cada día se presentan nuevos virus y diferentes variantes de los existentes que pueden afectar a equipos de cómputo. Según Marroquín (2010), conforme a su comportamiento pueden clasificarse de diferente manera, pero en forma general todos son denominados virus informáticos.

Por ejemplo, según su capacidad de propagación, encontramos los denominados *Virus Per sé*, aquellos que modifican los programas donde se hospedan y se activan cada vez que éstos se ejecuten; quedando residentes en memoria. Por otro lado, los especificados como *Gusano (Worm)*, un programa maligno que suele propagarse mediante correo electrónico, redes compartidas (P2P) o mensajería instantánea; cuya única finalidad es la de realizar copias de sí mismo para consumir recursos como memoria del equipo o de red. Así mismo, los llamados *Caballos de Troya (troyanos)*, programas malignos que se ocultan junto con otras aplicaciones válidas y de interés que producen sus efectos al ejecutarse esas aplicaciones por el usuario.

Por lo que respecta a la clasificación de los virus según las acciones que éstos realizan**,** se encuentra una variedad de virus (INTECO-CERT, 2011). Particularmente, los que muestran publicidad (*Adware*), el que impide la ejecución de ciertos programas o aplicaciones, incluso puede bloquear el acceso a páginas de internet (*Bloqueador*); los que están presentes permanentemente en nuestra computadora y sólo son activados cuando llega una fecha o función predeterminada (*Bombas lógicas*); aquellos que hace pensar al usuario que causará algún daño en archivos o sistema (*Broma*); los que se presentan como mensaje electrónico que solicitan reenviarse a todos los contactos; buscando sobrecargar la transmisión de datos en la red (*Hoax)*.

Así mismo, los que tienen como objetivo capturar contraseñas de acceso (*keylogger);* aquellos que redireccionan páginas de internet a las que intenta acceder el usuario por otra falsa (*Clicker*); los que hacen inaccesibles archivos de la computadora y pide al usuario que pague cierta cantidad para accesar a la información solicitada (*Criptovirus-ransomware)*; esos que acceden a internet para descargar programas maliciosos en el equipo infectado (*downloader)*; los que roban información, recopilando datos como nuestros hábitos de uso, páginas visitadas en internet e incluso nombres de usuario y contraseñas (*spyware)*.

De hecho, se encuentran aquellos que se aprovechan de un agujero o de una vulnerabilidad en el sistema del usuario para tener acceso desautorizado a información del equipo (*Exploit)*. De la misma manera, los que simulan un comportamiento anormal del sistema y proponen la compra de algún programa para solucionarlo (*Herramienta de fraude*); los que instalan y ejecutan otros programas maliciosos en la computadora (*Dropper*).

Aquellos que permiten acceso de forma remota al sistema operativo, página Web o aplicación, evitando restricciones de control y autenticación que haya por defecto (*Backdoor*); finalmente el que toma control como administrador del sistema, para ocultar su presencia y de otros programas maliciosos en el equipo infectado (*Rootkit*).

### *3.2. Causas y efectos*

En lo que se refiere a las principales causas de riesgo de virus, Álvarez & Pérez (2004) especifican que las incidencias de virus se generan comúnmente en el sistema operativo Windows, dadas por su popularidad y que es activado por defecto; no obstante éste presente muchos problemas de seguridad por su enfoque de *permitir todo aquello que no esté expresamente prohibido*. De igual forma, causados por la ejecución de macros en aplicaciones de MS Office (desarrolladores de malware aprovechan para crear virus de macros), uso de correo electrónico, navegación web, redes de intercambio de archivos (P2P), mensajería instantánea, chat (fuentes importantes de virus). Y sobre todo, por ataques de ingeniería social a usuarios con poca experiencia informática, confiados o de alguna manera ingenuos, que colaboran para transmitir virus o ejecutar troyanos. Situación aprovechada continuamente por desarrolladores de virus.

Por otra parte, en lo que respecta a daños que pueden causar los virus en sistemas informáticos, Bello & Alfonso (2003) identifican que éstos pueden afectar en dos ámbitos. En lo que se refiere a software: modifican programas y/o datos, eliminan programas y/o datos, agotan espacio libre en discos de almacenamiento, demoran el trabajo del sistema, sustraen información confidencial, producen mensajes o efectos extraños en la pantalla o emiten música o sonidos.

Con respecto a Hardware: Borran el BIOS (*Basic input/output system*) necesario para iniciar sistema, formatean disco duro del equipo, borran o sobrescriben la FAT (*File allocation table*) o alteran el MBR (*Master boot record*) del sistema.

Así mismo, Pérez Del Pulgar (2008) enlista una serie de efectos que pueden producirse con la presencia de algún virus informático en el sistema. Por ejemplo, lentitud en el ordenador al obligarlo a trabajar más despacio de lo normal (abriendo aplicaciones, programas, etc.); desaparición de archivos y

carpetas; imposibilidad de acceder al contenido de archivos al modificar la FAT, perdiéndose así las direcciones en las que éstos comienzan; mensajes de error inesperados y no habituales.

Además, disminución de espacio en memoria y disco duro al irse expandiendo virus; sectores defectuosos que imposibilitan guardar un archivo, o realizar cualquier tipo de operación en ella; alteración en propiedades de archivos como sus atributos o tamaño; errores del sistema operativo y duplicación de archivos.

De Pablos, *et al*., (2004) expresa que al igual que virus humanos, existen distintos niveles de gravedad en virus informáticos, que pueden ser desde ligeramente molestos para el usuario hasta verdaderamente devastadores para el sistema. Por su parte, Pérez Del Pulgar (2008) realiza una clasificación según el grado del daño que puede ocasionar. En ella se localiza el nivel *Sin daños* en el que los virus no realizan ninguna acción tras la infección. Generalmente, suelen ser virus que solamente se dedican a propagarse e infectar otros elementos y/o equipos. Otro de los niveles considerados es *Daño Mínimo* donde solamente realizan acciones que son molestas al usuario, sin afectar a la integridad de la información, ni de otras áreas del equipo.

Aunado a éstos, el daño *moderado/escaso* que en este caso pueden presentarse modificaciones de archivos o pérdidas moderadas de información, pero nunca serán totalmente destructivas (desaparecen archivos o una parte de contenido). Las posibles acciones realizadas por el virus, serían reparables. Además del considerado *Daño grave* en el cual se lleva a cabo la pérdida de grandes cantidades de información y/o archivos. Aun así, parte de datos podrían ser recuperables, aunque el proceso sería complicado y tedioso. Finalmente, el de mayor rango, el *Daño muy grave/irreparable* donde se pierde toda la información contenida en las unidades de disco infectadas (incluidas las de red). Se podría además perder la estructura de cada unidad de disco (por lo menos de la principal), mediante el formateo de éstas. Este tipo de daños son difícilmente reparables y algunos hasta irreparables. Aparte de atacar también a otros sistemas de memoria como RAM, CMOS y BIOS, así como los sistemas de arranque y todos los archivos propios del sistema.

## 4. Metodología del desarrollo de datos y construcción de significados

De acuerdo a Hernández *et al.*, (2006), el objetivo del investigador es identificar diversas situaciones, eventos y hechos así como relaciones existentes entre diferentes categorías planteadas; es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. De ahí que la metodología utilizada en la presente investigación es de tipo descriptivo y cualitativo.

El grupo de estudio consistió en 97 profesores de la universidad Estatal de Sonora, específicamente de la unidad académica Hermosillo. Esta muestra se llevó a cabo tomando en consideración una muestra probabilística (Hernandez, *et al.*, 2006), buscando que el estudio aporte evidencia significativa (con un nivel de confianza del 95%). Dado que profesores de tiempo completo y contrato definitivo cuentan con equipo conectado a la red, todos tienen la misma probabilidad de sufrir incidentes provocados por virus. Estos profesores forman un tamaño de población de 130, los cuales están adscritos en los distintos programas educativos de la Universidad.

Esta institución ha incursionado desde el semestre escolar 2009-2 en el uso de la plataforma Moodle como apoyo a las clases presenciales. A partir del ciclo escolar 2012-2 se incluyó la utilización de otras plataformas (Share-Point y posteriormente ItsLearning) para el desarrollo de cursos semipresenciales en cinco programas educativos. Aunado a esto, en agosto del 2014 se incrementará el número de programas educativos que incursionen en esta modalidad. Y por ende, la cantidad de profesores que deben utilizar adecuadamente plataformas y otros recursos tecnológicos necesarios para el apropiado desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje a través de estos medios.

Las estrategias adoptadas para el proceso están centradas en la hipótesis de investigación para la obtención de información. En este sentido, para contar con un panorama general y más concreto sobre problemática de virus informáticos en la institución, se hizo en primer término un análisis minucioso de la bitácora de registro de incidentes que actualmente maneja el personal técnico del área de centro de cómputo. Se midió, el número y tipo de incidencias de virus en equipos del personal docente. Se analizaron sólo reportes que manifiesten problemas causados por virus, en los cuales se registra el tipo de problema que se presenta, fecha, área dónde se presenta, así como resultados obtenidos después de la intervención del técnico.

Por otra parte, se aplicaron dos cuestionarios diagnósticos a profesores que utilizan tecnologías de información. Los

cuestionarios están conformados con preguntas de opción múltiple y preguntas de respuesta abierta a través de las cuales los participantes pueden expresar libremente sus experiencias con diferentes problemas o incidentes de virus informáticos presentados durante el desarrollo de cursos académicos.

El primero de ellos es para detectar el tipo de problemas o retrasos que les han ocasionado los virus informáticos en sus equipos de cómputo, que inciden directamente en actividades académicas (docencia, investigación, tutoría y gestión). Y en segundo término, un cuestionario o encuesta de diagnóstico que indique nivel de conocimiento y capacitación de profesores sobre uso de las TIC. Así como, aplicación de conocimientos generales y técnicos en lo relacionado con equipos de cómputo, hábitos de seguridad informática y otros aspectos para un desempeño eficiente de recursos. La aplicación de cuestionarios tuvo lugar al finalizar el ciclo escolar 2013-1, en junio de 2013.

## 5. Virus informáticos y su relación con las competencias tecnológicas de los profesores

Los resultados expuestos indican un alto índice de incidencia de virus informático, a pesar que el 74% de profesores encuestados tiene en su equipo algún tipo de protección contra virus y de que el 99% admitió estar al tanto del riesgo de adquirir virus al descargar material de internet o utilizar memorias portátiles. Específicamente, se registra que el 70 % de profesores, cuando menos una vez, se han enfrentado con virus en el equipo de cómputo que utilizan para el desarrollo de actividades académicas.

Encontrándose que al 72% les provocó no poder contar con recursos para una clase, investigación o exposición requerida en el tiempo que habían considerado. Implicado el hecho de que al 45% de profesores les llevó horas para que el equipo funcionara adecuadamente; y al 27% entre 1 y 5 días. Una interesante observación es que el 52% de profesores manifestaron que realmente les afectó considerablemente el desarrollo de actividades académicas, al no tener la costumbre o no saber cómo respaldar información generada; en algún otro medio de almacenamiento (USB, disco duro externo, etc.) diferente al de su computadora. Sin embargo, no sólo los profesores que fueron

afectados por virus no recurren a hacer copias de seguridad, es decir, el 77% de profesores encuestados no lo hace.

Aunado a esto, otros datos revelan falta de experiencia en cuestiones tecnológicas, el 43% de profesores que presentaron virus sólo se percató que el equipo no trabajaba adecuadamente (estaba lento) y el 46% que se desconectaba de internet pero sin conocer la causa de ello. Teniendo por ende este 89%, el apoyo del soporte técnico o de un compañero de la misma facultad para arreglar la situación. Sólo el 11% fue capaz de solucionar el problema por su cuenta. Sin embargo, estos no pudieron hacer otras actividades académicas asignadas durante el tiempo que le dedicaron a reconfigurar el equipo.

Es importante destacar que el 61% de ellos no conoció la causa que provocó la infección en su equipo. Y entre los participantes que sí conocieron la causa, exponen que fue causado al revisar una USB de un alumno y al entrar a páginas inseguras. Uno especifica como causa del virus lo siguiente: "*cuando bajaba un software de internet me pidió instalar otra cosa, acepté, ignoré la advertencia del antivirus*".

Por otra parte, en el Gráfico 1 se señalan algunos de los hábitos de seguridad que tienen los profesores mientras realizan sus actividades académicas y los cuales pueden prevenir o favorecer la infección de equipos.

*Gráfico 1: Elementos que favorecen la presencia de Virus Informáticos. Fuente: Elaboración propia*

En éste se observa una serie de negligencias que deben ser valoradas por los profesores. Los resultados muestran que hay más factores que favorecen la infección de sus equipos. Particularmente, el 80% no analiza los archivos descargados de internet con un software antivirus, 63% de profesores no tienen el hábito de analizar memorias portátiles propias y de extraños que conectan a su computadora, el 54% no actualiza regularmente el sistema antivirus, el 77% no establece o no está seguro de contar con actualizaciones o parches de seguridad del sistema operativo. Causado esto último, por desconocer cómo se lleva a cabo ese procedimiento.

Esto es reforzado con el hecho de que el 85% utiliza Windows como sistema operativo sin importar que presenta muchos problemas de seguridad por su enfoque de permitir todo aquello que no esté expresamente prohibido. Además, el 89% utiliza diariamente algún navegador de internet para buscar información, descargar imágenes, videos o documentos para apoyar el desarrollo de actividades académicas; independientemente del 59% que utiliza cuando menos una vez a la semana algún software o portal de internet para descargar documentos, películas, videos, música o salvapantallas (que pueden estar infectados) para uso personal. Sólo el 25% nunca instala programas gratuitos descargados de internet. Aunado a esto, el 94% utiliza a diario correo electrónico y redes sociales, de los cuales todavía el 15% de los profesores son capaces de abrir archivos de personas desconocidas, sin importarle o por desconocer riesgos que se presentan con ello.

Aunque los resultados demuestran que el 73% ha tomado alguna capacitación sobre el uso de las TICs, estos son sólo referentes al uso de plataformas educativas o de software de apoyo. Al 78% le han explicado o conoce la importancia de la seguridad informática, pero sólo el 30% no ha presentado virus y el 21% de profesores se sienten estar capacitados sobre herramientas y técnicas de seguridad informática, que pueden aplicarse en los sistemas informáticos para mantener integridad y disponibilidad de datos.

Para finalizar, es importante notar que el 29% de los participantes comparten el equipo con otros usuarios que no tienen o desconocen hábitos de seguridad (70%).

## 6. Conclusiones

Los profesores están conscientes del riesgo de adquirir virus informáticos al trabajar con recursos externos. Sin embargo, la mayoría sigue utilizando de forma inadecuada herramientas que tienen a su disposición, por ignorar los alcances que tienen los virus o por desconocer cómo aplicar adecuadamente tecnologías de seguridad.

El estudio indica que existe bajo nivel de conocimiento informático de profesores en aspectos de seguridad y que está provocando la incidencia de virus y éstos a la vez, problemas para manejar la información con eficiencia y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, al no permitir disponibilidad inmediata de información localizada en equipos dañados. De ahí que es necesario desarrollar estrategias que permitan asegurar al profesor las competencias que exige la sociedad de la información. Es decir, una formación integral que asegure tener un profesor competente para utilizar eficientemente las herramientas informáticas en el entorno educativo; para reducir los problemas de seguridad generados por virus informáticos y por ende problemas que éstos crean a usuarios del proceso de enseñanza.

Dentro de los hábitos a integrar en el conjunto de competencias de profesores, específicamente para evitar virus, se encuentran el revisar con algún sistema antivirus memorias externas de cualquier persona antes utilizarlas, verificar constantemente la actualización del antivirus, no abrir páginas de internet desconocidas (en caso necesario deberán revisarlas), no ingresar a sitios dudosos, no bajar software de sitios desconocidos, entre otros.

En definitiva, articular una práctica educativa en el que se desarrollen y evalúen competencias tecnológicas que beneficien el desempeño docente, y con ello, favorecer a todos los involucrados en el entorno en que el profesor se desenvuelve académicamente. La habilitación del profesor y el desarrollo de competencias están relacionadas con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, impactando por ende el proceso formativo de estudiantes.

## 7. Referencias bibliográficas

**Libros de papel:**

- ÁLVAREZ MARAÑÓN, Gonzalo & PÉREZ GARCÍA, Pedro Pablo. (2004): *Seguridad informática para empresas y particulares.* McGraw-Hill. España.
- ANTOULY, Patrick (2005): *Navegue sin riesgos: proteja su ordenador: virus, spyware, troyanos, piratas, spam.* Ediciones ENI. Barcelona.
- AZINIAN, Herminia (2009): *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas.* Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- CANO GARCÍA, Elena (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado.* Editorial GRAÓ. Barcelona.
- DE PABLOS HEREDERO, Carmen; LOPÉZ HERMOSO, José Joaquín; MARTÍN ROMO, Santiago, & MEDINA SALGADO, S. (2004): *Informática y comunicaciones en la empresa.* ESIC Editorial. Madrid.
- HERNANDEZ SAMPIERI Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos & BAPTISTA LUCIO, Pilar (2006): *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill Iberoamericana. México, D.F.
- MARROQUÍN, Néstor (2010): *Tras los pasos de un Hacker*. NMC Research Cía Ltda.


**Artículos en revistas en papel:**


- LIZAMA-MENDOZA, J. & FARIAS-ELINOS, M. (2003): Analfabetismo digital y sus implicaciones en la seguridad informática. *Actas del Segundo Congreso Iberoamericano de Seguridad Informática.* Servicio de Publicaciones del Instituto Politécnico Nacional, México DF.
- ORTEGA, Á. M. (2009): Importancia de las tecnologías en la educación. Córdova, España.
- RIVAS R., V. J. (2011): Las TIC como medio para perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje universitario. Universidad Boliviana de Venezuela. Monagas-Venezuela.
- RODRÍGUEZ-CUERVO, A. Miguel (2011): Una mirada al presente y el futuro de la seguridad informática. Cuba.


**Artículos en publicaciones web:**

- BELLO HERNÁNDEZ, Ramón Orlando & ALFONSO SANCHEZ, Ileana R. (2003): Elementos teórico-prácticos útiles para conocer los virus informáticos, en Ciudad de La Habana, Cuba: ACIMED online. Disponible en: http://eprints.rclis.org/5075/1/elementos.pdf. Consultado el 5 Enero 2014.
- INTECO-CERT (2011): Virus y Programas Maliciosos, en Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Disponible en: http://cert.inteco.es/Formacion/Amenazas/Virus/. Consultado el 15 de Octubre 2012.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere (2007): Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos, en Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible en: http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/01/nueva-cultura-nuevas-competencias-para-los-ciudadanos-pere-marques-graells.pdf. Consultado el 15 de Octubre 2012.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere (2011): Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. Barcelona: Departamento de pedagogía aplicada, Facultad de educación, UAB. Disponible en: http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf.
- PÉREZ DEL PULGAR, Hernán. (2008). Daños y Efectos de los Virus. Departamento de tecnologías. Disponible en: http://www.tecnologias.ieshernanperezdelpulgar.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=189&Itemid=217. Consultado el 5 de febrero 2013.

# VII

# INTERDISCIPLINARIEDAD Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

**Elena Arbués** (U. de Navarra -España-)
**Sara Ibarrola-García** (U. de Navarra -España-)
**Sara Magallón** (U. de Navarra -España-)

## 1. Introducción

En la Declaración de Bolonia de 1999, ante el reto de construir el área europea de educación superior, se concretaron una serie de objetivos con el fin de proporcionar a los universitarios las competencias necesarias para el desarrollo y el fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social, científica y tecnológica (párrafo 1).

Para llevarlo a cabo se han adoptado una serie de medidas legislativas. Entre ellas, la Ley Orgánica de Universidades de 2007 señala la necesidad de una mayor implicación de las universidades en la mejora de la formación de sus graduados para que sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales como a las demandas del sistema científico y tecnológico. Y el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos (preámbulo, párrafo 8).

Se entiende que esto cobra especial importancia en el caso de los estudiantes del Grado de Educación Primaria ya que la Ley Orgánica de Educación de 2006 introduce la educación en competencias. Consideramos que el reto de adaptarse a la

transformación que supone una enseñanza basada no en conocimientos sino en competencias, requiere plantear qué estrategias son las más adecuadas para lograr llevar a cabo este cometido; además de una revisión de la función docente y nuevas formas de plantearla.

## 2. Fundamentación teórica

### *2.1 La enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas*

La introducción de las competencias en el currículo ha traído consigo una serie de cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y muy particularmente a la metodología empleada. Así, en el desarrollo curricular de las competencias básicas[1] se hace imprescindible tener en cuenta algunas orientaciones metodológicas como son: priorizar el pensamiento crítico, contextualizar los aprendizajes, partir de situaciones-problema, tener en cuenta las motivaciones y los intereses del alumno, fomentar el conocimiento del alumno sobre su propio aprendizaje, favorecer el trabajo colaborativo o utilizar variados instrumentos para la evaluación formativa.

En definitiva se precisa poner en marcha nuevas orientaciones y estrategias metodológicas para, siguiendo a Bernstein (1990), pasar de un contexto de inculcación de conocimientos a un contexto de producción de conocimientos donde éstos son una herramienta para el análisis, la comprensión y la toma de decisiones para la práctica. Y así, al organizar los contenidos, el profesor que planifica ha de guiarse por su significación (Zabalza, 2000), con el fin de que se conviertan en un recurso cognitivo que permita al alumno una relación más personal y eficaz con la realidad.

---

[1] Según se señala en el Anexo I del Real Decreto 1631/2002, las competencias básicas son ocho: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.

De hecho, para facilitar la organización de los contenidos y el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a lo expuesto, existe una tendencia desde las disposiciones oficiales a mantener un tratamiento interdisciplinar y global en los contenidos de las planificaciones didácticas. En concreto, la interdisciplinariedad se entiende como el procedimiento para abordar y estructurar de forma ordenada y simultánea contenidos y disciplinas diversas (Moral y Pérez, 2009).

Si para favorecer en los alumnos las competencias básicas hay que conseguir que cada materia del currículo contribuya al desarrollo de distintas competencias, la coordinación metodológica resulta fundamental (Quevedo y González, 2012), especialmente en lo relativo al tratamiento de aspectos comunes (transversales) del currículo.

Por otra parte, tenemos el convencimiento de que la competencia digital, en concreto el uso de la Pizarra Digital Interactiva[2], puede facilitarlo (Baelo, 2009; Valdilla y Lazo, 2010), aspecto abordado a continuación.

### *2.2 Las nuevas tecnologías y el profesorado*

Actualmente en nuestro sistema educativo parece imprescindible la introducción en el aula de las tecnologías de la información y de la comunicación. Lograrlo requiere, además del esfuerzo de los docentes, proporcionarles la formación adecuada.

En esta línea se manifiestan las órdenes ministeriales que regulan los nuevos planes de estudio universitarios conducentes a la obtención del Grado en Educación Primaria. Entre los objetivos a conseguir está la capacidad de discernir la información audiovisual para diversos propósitos (aprendizaje, formación cívica y riqueza cultural). Otro aspecto señalado se refiere a la competencia para analizar e incorporar cuestiones relacionadas con el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y sus pantallas (Orden ECI/3857/2007, Anexo. Apdo. 3).

Un estudio llevado a cabo en la universidad Rey Juan Carlos con los alumnos del Grado de Magisterio el curso 2009-2011, revela que los alumnos de educación, pese a dedicar una media de 3 horas diarias a la utilización de medios, en general tienen unos conocimientos muy básicos sobre ellos; y reconocen

[2] En adelante utilizaremos las siglas PDI al referirnos a la Pizarra Digital Interactiva.

no haber reflexionado sobre su consumo mediático ni sobre la influencia que los medios tienen en su vida (Íñigo, 2011).

Por otro lado, el estudio del foro de generaciones interactivas señala que los alumnos de enseñanza obligatoria manifiestan que usan internet en su práctica educativa; y el 50% reconoce tener maestros o maestras que fomentan el uso de la red como fuente de información para resolver problemas de estudio o tareas escolares (Bringué y Sádaba, 2009).

Estos resultados llevan a pensar que actualmente los profesores están familiarizados con el uso de los medios; lo que sin duda tendrá un reflejo en su práctica educativa. Pero considerando las recomendaciones de los organismos internacionales una mera familiarización se plantea insuficiente. En este momento la alfabetización mediática se considera esencial para acceder a la información, la toma de decisiones, el diálogo intercultural y el ejercicio activo de la ciudadanía, contemplando además el papel primordial que en este cometido tiene el profesorado (Wilson et al. 2011; Naval y Arbués, 2012). Así se refleja en las recomendaciones que la UNESCO formula en La Agenda de Paris de 2007[3], entre las que se incluye integrar la educación en medios en la formación inicial de los docentes. En este contexto se inserta el proyecto realizado que se describe a continuación.

## 3. Descripción del proyecto

Con la puesta en marcha del proyecto de innovación docente que aquí se presenta, se persigue un doble propósito: por un lado, contribuir a propiciar en nuestros alumnos una adecuada preparación para integrar las competencias y el uso de la tecnología en su práctica docente; por otro, colaborar en alguna medida a determinar una metodología adecuada de la enseñanza en competencias.

[3] Celebrada 25 años después de la Declaración de Grünwald, en la que se pretende hacer un balance de los logros alcanzados tras las políticas y experiencias de educación referidas a los medios de comunicación implementadas y se formulan unas recomendaciones con el fin de seguir avanzando en este campo. Disponible en http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf (accedido el 1 de febrero de 2013).

El proyecto se desarrolló durante el curso académico 2012-2013 de forma interdisciplinar en tres asignaturas: Ciencias experimentales y su didáctica I, Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística y Aprendizaje de las matemáticas y su didáctica I. Los futuros maestros han tenido también la oportunidad de utilizar la PDI como un recurso didáctico valioso en distintas áreas curriculares.

Para ello planteamos a nuestros alumnos una actividad en la que les proponemos diseñar de manera grupal, para cualquier curso de educación primaria, cada uno de los componentes que integran una unidad didáctica. Así mismo se les pide que trabajen de forma transversal las siguientes competencias: matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, comunicación lingüística y tratamiento de la información y de la competencia digital. Esta competencia la trabajarán utilizando la PDI al impartir una sesión de clase de las previstas en la programación.

El proyecto se llevó a cabo con 52 alumnos de tercer curso del Grado de Educación Primaria.

# 4. Evaluación de la experiencia

## *4.1 Instrumento de evaluación*

Con este estudio se pretende comprobar si la actividad desarrollada posibilita que los futuros maestros sean capaces de programar transversalmente el trabajo de las competencias e integrar el uso de la PDI. Para ello, se les pasó a los alumnos una encuesta antes y otra después de la realización del proyecto[4]. De esta forma puede obtenerse información no solo de la satisfacción de los alumnos ante el trabajo planteado, sino del grado de consecución de los objetivos propuestos.

La encuesta diseñada para llevar a cabo la recogida de datos incluye preguntas cerradas, y de respuesta libre. La encuesta inicial consta de veintinueve ítems, de los cuales los nueve primeros son para evaluar la experiencia previa de los alumnos (Cfr. Anexo, A). La encuesta final consta de veinticinco ítems, veinte coinciden con los de las encuesta inicial (Cfr. Anexo, B) y cinco reflejan la valoración de los alumnos sobre el trabajo que se

[4] En el Anexo a este trabajo presentamos la encuesta utilizada para la recogida de datos.

les ha planteado (Cfr. Anexo, C). Los aspectos que evaluamos son los siguientes:

- La experiencia previa de los alumnos
- Su conocimiento y valoración del uso de la PDI en educación
- Su conocimiento y valoración sobre cómo trabajar las competencias

A continuación se muestran los resultados obtenidos.

### *4.2 Resultados*

Para cada uno de estos aspectos presentamos las respuestas dadas por los alumnos tanto en la encuesta inicial, al comienzo del semestre, como en la final, tras desarrollar el plan de trabajo previsto, expresados en tantos por ciento.

#### *4.2.1 Experiencia previa de los alumnos*

Tal y como se muestra en la Tabla 1, el 100% del alumnado había oído hablar de la PDI mientras que únicamente el 15% la había manipulado previamente. En los dos primeros cursos del Grado todos ellos habían programado alguna unidad didáctica, aunque solo el 5.8% había realizado una programación transversal de competencias. Por otra parte, el 23.1% de alumnos manifiesta haber puesto en práctica alguna unidad didáctica programada por ellos mismos, y el 38.5% había incluido en ella el uso de la PDI (Tabla 1).

Estos resultados nos llevan a considerar que, en cierta medida, la propuesta metodológica que presentamos es novedosa para los alumnos; también en lo que respecta a un trabajo realizado y evaluado simultáneamente en varias asignaturas del Grado. Con ello presentamos la transversalidad como metodología adecuada de la enseñanza de las competencias, y fomentamos la coordinación en el trabajo de las didácticas específicas.

| | |
|---|---|
| Habían oído hablar de la PDI | 100% |
| Habían manipulado la PDI | 15.0% |
| El empleo de la PDI había sido evaluada en alguna asignatura del grado | 3.8% |
| Habían realizado alguna programación transversal de competencias | 5.8% |

| | |
|---|---|
| Habían realizado algún trabajo/proyecto que incluyera contenidos de más de una asignatura del Grado | 28.8% |
| Habían realizado algún trabajo/proyecto cuya calificación formara parte de la evaluación de más de una asignatura | 31.4% |
| Habían programado alguna unidad didáctica | 100% |
| Habían puesto en práctica alguna unidad didáctica programada por ellos mismos | 23.1% |
| Habían incluido el uso de la PDI en alguna programación didáctica | 38.5% |

*Tabla 1. Experiencia previa de los alumnos.*
*Fuente: Elaboración propia*

### *4.2.2 Conocimiento y valoración del uso de la PDI*

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes referidos a las respuestas de los alumnos, en relación al conocimiento y a la valoración del uso del la PDI, antes y después del proyecto.

El 88.5% de los alumnos consideran, inicialmente, que la PDI es un recurso útil para la enseñanza; el 98.1% de ellos la utilizaría en su práctica educativa. Finalmente, al 94.2% de la muestra le resulta atractiva la idea de aprender más sobre la PDI (Tabla 2). Podemos decir que el alumnado muestra hacia este recurso una disposición y motivación positivas.

Como ya hemos señalado, el 100% conocía inicialmente qué es una PDI. Sin embargo, no todos poseen conocimientos respecto a los recursos o materiales (30.8%), actividades (59.6%) y estrategias docentes a utilizar para su inclusión en el aula (40.3%). Estos porcentajes incrementan de forma notable tras la realización del proyecto: el 88´5% de los alumnos conoce algún recurso o material didáctico para su uso en la PDI; el 84´6% conoce algún tipo de actividad para desarrollar en el aula con su uso; y el 69´2% reconoce determinadas estrategias docentes a utilizar para su inclusión en el aula.

Finalmente, como se indica en la Tabla 2, en torno al 90% del alumnado considera que su uso es más útil en determinadas áreas, en concreto un 75% destaca que el área de *conocimiento del medio* es en la que más útil puede resultar su uso.

Es notable el cambio experimentado en la opinión del alumnado respecto a las dificultades que pueden encontrarse en su uso. Inicialmente sólo el 53´8% consideraba que su uso podía conllevar alguna dificultad. Finalmente este porcentaje aumenta hasta el 86´5%. Por último, mientras que en un inicio el 42.3% de

los alumnos consideraba–que su uso puede conllevar alguna dificultad para el profesorado, finalmente este porcentaje aumenta hasta el 80´8%.

| | %Antes | %Después |
|---|---|---|
| Saben qué es una PDI | 100 | 100 |
| Identifican los beneficios de la PDI en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 88.5 | 94.2 |
| Consideran que la PDI es más útil en algunas áreas: | 59.6 | 90.4 |
| Matemáticas | 61.5 | 55.8 |
| Lenguaje | 53.8 | 44.2 |
| Conocimiento del Medio | 69.2 | 75.0 |
| Inglés | 32.7 | 28.8 |
| Música | 13.5 | 13.5 |
| Plástica | 11.5 | 7.7 |
| Conocen algún recurso o material didáctico para su uso en la PDI | 30.8 | 88.5 |
| Conocen algún tipo de actividad que es posible desarrollar en el aula con el uso de la PDI | 59.6 | 84.6 |
| Piensan que el uso de la PDI puede conllevar alguna dificultad: | | |
| para el profesorado | 42.3 | 80.8 |
| para el alumnado | 11.5 | 3.8 |
| para ambos | 0.0 | 1.9 |
| Reconocen determinadas estrategias docentes que se deben utilizar para la inclusión de la PDI en el aula | 40.3 | 69.2 |
| Consideran que la PDI es un recurso útil para la enseñanza | 98.1 | 98.1 |
| La idea de aprender más acerca de la PDI les resulta atractiva | 94.2 | 98.1 |
| Utilizarían la PDI en su práctica educativa | 98.1 | 98.1 |
| Piensan que la formación que se les ha dado para el empleo de la PDI es adecuada | 59.6 | 73.1 |

*Tabla 2. Conocimiento y valoración de los alumnos respecto al uso de la PDI. Fuente: Elaboración propia*

### *4.2.3 Conocimiento y valoración sobre cómo trabajar las competencias*

Tal y como se indica en la Tabla 3, inicialmente los porcentajes de alumnos que identifican correctamente qué es una competencia y cuáles son las que contempla la LOE son bajos (17.6% y 17.3% respectivamente). Sin embargo, estos porcentajes aumentan tras la realización del proyecto hasta un 44.9% en el primer caso y hasta un 36.5% en el segundo.

Después de llevar a cabo el proyecto, el 92.3% de los alumnos considera que, según la LOE, se debe programar la enseñanza por competencias; el 71.2% conoce las implicaciones que esto tiene para el profesor; y el 42.3% el número de alumnos que identifica estrategias metodológicas concretas para llevarlo a cabo.

| | %Antes | %Después |
|---|---|---|
| Sabe qué es una competencia | 17.6% | 44.9% |
| Sabe cuáles son las competencias básicas que incluye la LOE | 17.3% | 36.5% |
| Considera que según la LOE hay que programar por competencias | 98.1% | 92.3% |
| Sabe qué significa programar las competencias de forma transversal | 59.6% | 57.7% |
| Conoce las implicaciones de programar las competencias de forma transversal, para el profesor | 63.5% | 71.2% |
| Conoce estrategias metodológicas para programar las competencias de forma transversal | 26.9% | 42.3% |
| Considera que el profesor tiene obligación de programar las competencias de forma transversal | 98.1% | 94.2% |
| Cree que los profesores deberían formarse previamente para programar las competencias de forma transversal | 98.1% | 98.1% |
| Cree que la programación transversal puede mejorar la enseñanzas de competencias | 96.2% | 100% |

*Tabla 3. Conocimiento y valoración de los alumnos respecto a cómo trabajar las competencias. Fuente: Elaboración propia*

### *4.3 Discusión de resultados*

De los resultados expuestos hay cuatro aspectos que consideramos destacables. En primer lugar la escasa experiencia previa de los alumnos respecto al uso de la PDI. Puede no resultar extraño considerando que los alumnos que llegan a los Grados de educación, si bien están habituados con el uso de la tecnología, no son todavía lo que los expertos consideran "*nativos digitales*"

(García, 2009); ni posiblemente se familiarizaron con el uso de la PDI en su centro escolar.

Los alumnos también han manifestado escaso conocimiento respecto a las competencias, su programación y el trabajo interdisciplinar. Pese a la mejoría consideramos que no es un buen resultado que, tras el trabajo realizado, menos del 50% del alumnado defina e identifique correctamente las competencias tal y como se contemplan en la legislación vigente. Entre las competencias que los Maestros en Educación Primaria deben adquirir se encuentran: conocer la relación interdisciplinar entre las áreas curriculares de educación primaria; diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje en colaboración con otros docentes; y reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente (Orden ECI/3857/2007, Anexo. Apdo. 3). Posiblemente el ámbito de las didácticas específicas pueda ser el adecuado para trabajarlas.

En segundo lugar otro de los aspectos que resaltamos es la opinión de los alumnos acerca de las dificultades que puede suponer el uso didáctico de la PDI. Tras su utilización los alumnos identifican más inconvenientes asociados principalmente al profesor (80´8%) y muy poco al alumnado (3´8%). Según estos resultados los futuros docentes consideran que la PDI encierra básicamente ventajas para el alumno y en cambio conlleva algunos problemas para el profesor. En concreto las principales dificultades para el profesor observadas por los alumnos apuntan hacia los siguientes aspectos: la formación y la experiencia necesaria para su utilización, el tiempo dedicado a la preparación de las clases, la solución de los fallos técnicos inesperados y la gestión del grupo de clase. Esto se debe, de acuerdo con Domingo y Marqués (2013), a que el docente empieza a usar la PDI para realizar actividades centradas en el profesor como exposiciones de contenidos, realización de ejercicios, correcciones o visualización de recursos de Internet. Por tanto apreciamos que, como indican Tello y Aguaded (2009), el uso de las tecnologías y las dificultades que conlleva se relaciona con la conceptualización que el profesor tiene acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar los alumnos consideran que la PDI puede resultar de mayor utilidad en determinadas áreas, en concreto señalan el área de conocimiento del medio. Es cierto que, siendo un recurso muy útil, la experiencia nos llevará a reflexionar si puede serlo más en unas determinadas áreas o en unos tramos

educativos más que en otros. Se trata de una herramienta que permite al profesor situarse ante el reto de la integración curricular de las tecnologías; y que contribuye a mejorar la motivación y la creatividad de los alumnos. Como herramienta interactiva y creativa puede contribuir también a mejorar el aprendizaje de los contenidos e incluso a generarlos (Gallego y Gatica, 2010). Sin duda las tecnologías abren nuevas posibilidades para la participación del alumnado, favoreciendo su iniciativa y atención si así el profesor lo programa intencionada y previamente.

El uso de las tecnologías en general, y de la PDI en particular, puede suponer un acicate para la innovación metodológica (Domingo y Fuentes, 2010), clave en el desarrollo de las competencias. Desde las administraciones educativas se está potenciando entre los profesores la creación de materiales educativos innovadores con el objetivo de compartirlos y difundirlos[5]. Y es que el poner a disposición del profesorado herramientas eficaces acompañadas de la formación metodológica necesaria contribuirá, en nuestra opinión, a la creación de materiales.

Por último, destacamos que todos los alumnos que han participado en el proyecto (100%) han considerado que esta forma de trabajar puede mejorar la enseñanza. Parece, como ya hemos resaltado en este trabajo, que la coordinación metodológica es clave en el desarrollo de las competencias y fuente de mejora de la calidad y de fomento de la autonomía pedagógica y organizativa (García-Valcárcel y Tejedor, 2010).

## 5. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir algunas pautas metodológicas y ciertos aspectos a tener en cuenta en la formación de los futuros docentes.

Los alumnos han valorado muy positivamente la experiencia a pesar de las dificultades que encontraron. La necesidad de coordinar el mismo trabajo desde varias asignaturas

[5] Cfr. Resolución de 11 de febrero de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se conceden premios a materiales educativos innovadores, aptos para uso y difusión en Internet (BOE nº 48, de 25 de febrero de 2013).

la consideran una experiencia novedosa en la que han encontrado dificultades debidas, principalmente, a la falta de práctica en la coordinación y el desconocimiento acerca del uso y el funcionamiento de la PDI. Observamos que este trabajo transversal ha favorecido los siguientes aspectos en nuestros alumnos: la experimentación y el análisis de metodologías activas para el aprendizaje, la disposición a la innovación pedagógica y la colaboración como principio de la profesión docente.

El diseño y la ejecución de actividades prácticas, coordinadas desde varias asignaturas, incide en la mejora de la formación del profesor universitario en cuanto que facilita la adquisición de competencias por parte del alumnado y ayuda a ponerlas en práctica. Además, no sólo facilita la transferencia de los aprendizajes y la relación dinámica entre las asignaturas, sino que principalmente sitúa desde la formación inicial la colaboración como principio fundamental de la práctica docente. El soporte de las tecnologías invita a pensar sobre el cambio metodológico e impulsarlo en este sentido.

## 6. Bibliografía

### Libros


- BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, Codes and Control*. Londres: Routedlege.
- BRINGUÉ, X. y SÁDABA, C. (2009) *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona, Ariel.
- GALLEGO, D. y GATICA, N. (Coords.) (2010). *La pizarra digital. Una ventana al mundo desde las aulas*. Sevilla: MAD.
- GARCÍA, F. (2009). *Nativos interactivos. Los adolescentes y sus pantallas: reflexiones educativas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- QUEVEDO, V. y GONZÁLEZ, D. (2012). *Planificar y programar en los centros educativos: departamentos didácticos y áreas de competencias*. Madrid: Wolters Kluwers.
- WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMPONG, K. y CHEUNG, C. (2011) *Media and*

*Information literacy curriculum for teachers.* Paris, Ediciones UNESCO.

## Capítulos o artículos en libros o revistas de papel


- BAELO, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del s.XX1. *Pixel-Bit. Revista de medios y comunicación, 35*, 87-96.
- DOMINGO, M. y FUENTES, M. (2010). Innovación educativa: Experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 171-180.
- DOMINGO y MARQUÉS (2013). Práctica docente en aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria de España. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 42*, 115-128.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. y TEJEDOR F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (BOE nº 89, de 13 de abril).
- MORAL, C. y PÉREZ, M.P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. En Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- NAVAL C. y ARBUÉS, E. (2012). La alfabetización mediática de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. En L. García Aretio (ed.) *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED, 93-102.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007).
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).
- __ 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).

- TELLO, J. y AGUADED, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47.
- UNESCO (2007) *Paris agenda or 12 recommendations for media education*.
- VALDILLA, N. y LAZO, C. (2010). La pizarra digital como herramienta de aprendizaje. *Quaderns digitals: revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61, 1-15.
- ZABALZA, M.A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. Actas del XII Congreso y Iberamericano de Pedagogía. Cambio educativo y educación para el cambio. Tomo I, 241-271.


## Artículos web


- DECLARACIÓN DE BOLONIA de 19 de junio de 1999. http://www.educacion.gob.es/boloniaeees/que.html (accedido el 13 de marzo de 2014).
- ÍÑIGO, A. I. (2011) La alfabetización mediática de los futuros maestros y maestras. Comunicación al Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. *La cultura de la participación*. Segovia. 13-15 de octubre de 2011. http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Ana%20Isabel%20%C3%8D%C3%B1igo.pdf. (Consultado el 1 de febrero de 2013).

## Anexo

### A. Ítems para evaluar la experiencia previa incluidos en la encuesta inicial

**1.** ¿Había oído hablar de la PDI?
Si No

**2.** ¿Había manipulado la PDI?
Si No

**3.** ¿Había sido el empleo de la PDI objeto de evaluación en alguna asignatura del Grado?
Si No
En caso afirmativo, indique en cuál:

**4.** ¿Había realizado alguna programación de competencias transversales?
Si No

**5.** ¿Había realizado algún trabajo/proyecto que incluyera contenidos de más de una asignatura del grado?
Si No

**6.** ¿Había realizado algún trabajo/proyecto cuya calificación formara parte de la evaluación de más de una asignatura?
Si No

**7.** ¿Había programado alguna unidad didáctica?
Si No

**8.** ¿Había puesto en práctica alguna unidad didáctica programada por usted mismo?
Si No

**9.** ¿Había incluido el uso de la PDI en alguna programación didáctica?
Si No

### B. Ítems comunes a la encuesta inicial y final

**1.** ¿Sabe qué es una PDI?
Si No

**2.** ¿Cuáles diría que son sus beneficios en el proceso de enseñanza aprendizaje?

**3.** ¿Considera que es más útil en algunas áreas?
Si No
En caso afirmativo, indique en cuáles:

**4.** ¿Conoce algún recurso o material didáctico para su uso con la PDI?
Si No
En caso afirmativo, indique en cuál:

**5.** ¿Qué tipo de actividades es posible desarrollar en el aula con su uso?

**6.** ¿Piensa que su uso puede conllevar alguna dificultad?

Si No

En caso afirmativo, indique en cuál:

**7.** ¿Qué tipo de estrategias docentes se deben utilizar para su inclusión en el aula?

**8.** En su opinión, ¿considera que es un recurso útil para la enseñanza?

Si No

**9.** ¿La idea de aprender más acerca de la PDI le resulta atractiva?

Si No

**10.** ¿La utilizaría en su práctica educativa?

Si No

**11.** ¿Piensa que la formación que hasta el momento se le ha dado para ello es adecuada?

Si No

**12.** ¿Cómo definiría qué es una competencia?

**13.** ¿Cuáles son las competencias básicas que incluye la LOE?

**14.** Según la LOE, ¿se debe realizar una programación por competencias?

Si No

**15.** ¿Qué significa programar transversalmente las competencias?

**16.** ¿Qué implicaciones puede tener en la labor del profesorado esta forma de programar?

**17.** ¿Qué estrategias metodológicas cree que favorecen la educación de competencias?

**18.** ¿Debe un profesor obligación de programar su enseñanza?

Si No

**19.** Cree que los profesores previamente deberían formarse en dichas competencias

Si No

**20.** En su opinión, ¿cree que la programación transversal puede mejorar la enseñanza de competencias?

Si No

**C. Ítems de valoración del proyecto incluidos en la encuesta final**

1. ¿Cómo valora la actividad transversal propuesta? (aspectos positivos y negativos)
2. ¿Le parece suficiente el tiempo proporcionado para el empleo de la PDI?
3. ¿Le parecen suficientes las explicaciones recibidas sobre el manejo de la PDI?
4. Indique sus propuestas de mejora (de la actividad transversal)
5. ¿Qué otras TICs ha manejado en las asignaturas del grado? ¿Cómo valora la formación recibida sobre el manejo de las TICs a lo largo del grado?

# VII

# PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE LA CONSERVACIÓN DEL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE BELLAS ARTES EN ESPAÑA Y FRANCIA

**María del Carmen Bellido-Márquez** (U. de Granada -España-)

## 1. Introducción

La conservación del arte contemporáneo es un contenido incluido en las diferentes asignaturas de la titulación en Bellas Artes de la Universidad de Granada (España). Sin embargo, no todos los alumnos desarrollan las suficientes competencias al respecto y/o no aplican adecuadamente las indicaciones recomendadas (Llamas, 2011). Este es el tema de estudio de esta investigación, que fue iniciada en la Universidad de Granada (España) en 2011 con alumnos de la Licenciatura en Bellas Artes (Plan de 1997) y que continua en 2014 con alumnos del Grado en Bellas (Plan de Bolonia) del mismo Centro. También se ha desarrollado en la Université París 8 Vicennes Saint Denis (2011) y en l'École Nacional Supériore de Beaux Arts de Bourgues (2011) (ambas en Francia).

Los resultados ofrecidos por los diferentes grupos de estudiantes participantes clarifican sus opiniones, experiencias y conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo y apuntan la necesidad de mejorar sus competencias profesionales en este sentido.

## 2. Antecedentes

La conservación de las obras de arte contemporáneo es un tema de interés consensuado por agentes culturales, coleccionistas (museos, galerías, particulares, etc.) (Righi, 2005), ya que muchas de ellas presentan problemas de conservación, a la vez que suponen un valor cultural, un testigo de su tiempo, un elemento de identidad social, un útil para la educación, un vehículo de comunicación, un valor turístico y un bien económico y patrimonial, en cuya conservación ha de estar implicado en público en general (Nardi: 1999-1).

Algunas de estas obras sufren una degradación justificada por su propia conceptualidad (Nogueira, Bettencourt, 2013), no son preservadas de los deterioros por falta de actuaciones convenientes, no se realizan con materiales de experimentada durabilidad, presentan mala conservación material, tienen problemas de exposición, al quedar obsoletos sus soportes técnicos, o bien necesitan que su instalación o desarrollo sean documentados, etc. (Bellido y Durán 2013). Así pues, son diversos y específicos los problemas que presenta la conservación de las obras de arte contemporáneo, y esto se ha de tener en cuenta al establecer su plan de conservación preventiva (Ardemagni, 2003).

En la actualidad son varias las actuaciones realizadas para avanzar en esta línea educativa y de investigación. Por un lado, encontramos ofertas formativas que preparan a los estudiantes postgraduados interesados en el tema, como Cursos y Masteres ofrecidos por diversas Universitarias y Escuelas Superiores. Igualmente, se realizan actividades de divulgación científica, como Jornadas, y se presentan trabajos de investigación y Tesis Doctorales dedicadas a la conservación de las obras artísticas contemporáneas (Bellido, 2010).

Aún así, no cabe duda de que la producción artística contemporánea y su conservación estarán en el futuro en manos de los actuales estudiantes del Grado en Bellas Artes y enseñanzas plásticas, y dada la justificada necesidad e interés de avanzar en esta línea de investigación, se ha considerado que el estudio debería tener en cuanta a los propios estudiantes de Bellas Artes, para detectar en ellos las deficiencias formativas, las necesidades competenciales y el interés que ellos presentan, al respecto. De ahí la necesidad de afrontar el problema desde la perspectiva del estudiante, con el fin de implementar la investigación, partiendo del propio origen de la producción artística contemporánea (Guichen, 1984) (ICCROM, 2003).

Los resultados del estudio complementan los generados en el contexto del laboratorio, el taller o la biblioteca (Milner, 1999-1) y permiten conocer las opiniones, conocimientos, inquietudes y experiencias de los alumnos de Bellas Artes, lo que supone una perspectiva actual, que completa las ya estudiadas.

## 3. Objetivos

Para enunciar los objetivos del trabajo conviene primero exponer que existe en la actualidad un gran desconocimiento sobre cuál es la opinión de los estudiantes de Bellas Artes, sobre la formación que estos adquieren y las competencias que desarrollan en materia de conservación de las obras de arte contemporáneo. Por esta razón, la investigación se considera oportuna, al desarrollarse en época de cambios universitarios, y necesaria en posibles modificaciones sobre la elaboración y desarrollo de las Guías Docentes de las asignaturas que comprenden las Titulaciones que dichos estudiantes cursan.

El objetivo general de este trabajo ha sido conocer las opiniones, experiencias e inquietudes de los estudiantes de Bellas Artes sobre la conservación de sus obras, valorar su nivel de conocimientos sobre el tema y definir sus principales deficiencias al respecto, dado que esta materia forma parte de su formación docente, de manera transversal y, finalmente, poner en conocimiento estos datos, para que sean un referente a tener en cuenta por los responsables de su formación, a la hora plantear una implementación y mejora de la misma.

Otros objetivos más específicos han sido:

Conocer si los estudiantes de Bellas Artes manifiestan preocupación por la conservación de sus obras plásticas.

Determinar si les gusta permitir la degradación de sus trabajos o hacer obras efímeras.

Examinar si están informados de la importancia que tiene la conservación de las obras de arte contemporáneo para el adquisidor y/o el coleccionista.

Detectar si los estudiantes protegen sus obras con adecuados protectores y embalajes.

Saber si ellos creen tener suficientes conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo.

Conocer si ya han perdido algún trabajo o parte de él a causa de problemas técnicos inesperados.

Detectar si las obras de los estudiantes han sufrido alteraciones importantes por degradación material.

E informar de la opinión de los estudiantes acerca de si su Programa de Estudios les ofrece la suficiente formación, información y competencias profesionales necesarias para desarrollar adecuadamente su perfil profesional, respecto a la conservación de las obras de arte contemporáneo.

## 4. Metodología

Esta investigación se ha llevado a cabo mediante el desarrollo conjunto de varios métodos de trabajo. Por un lado, se ha realizado una documentación teórica para contextualizar el problema y determinar sus antecedentes, con el objetivo de elaborar una propuesta o hipótesis de estudio que implemente el conocimiento ya existente y que enriquezca la panorámica interpretativa de las cuestiones investigadas, para conseguir un avance en la aportación de soluciones viables al problema planteado.

Además, se han utilizado métodos estadísticos, que han permitido obtener resultados numéricos, a partir de encuestas realizadas a grupos de estudiantes participantes en el estudio.

Dicha metodología ha proseguido con la clasificación, organización e interpretación de los indicadores cuantitativos obtenidos en las mediciones realizadas, para definir las relaciones existentes entre sus resultados y resaltar sus indicios más destacables. Para ello, los datos obtenidos se han organizado en Tablas (Tablas 1, 2 y 3), que muestran las tendencias del hecho estudiado, de forma sintetizada.

En el trabajo han participado dos grupos diferentes de estudiantes procedentes de la Facultad de Bellas Artes de Granada (España); unos estaban cursando sus estudios en 2010 y otros en 2014. El trabajo también ha tenido referentes en el extranjero durante el año 2011, mediante la extensión del mismo en la Université París 8 Vicennes Saint Denis y en l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues, ambas Instituciones localizadas en Francia. Y dado que el tema de estudio es transversal en la formación de los futuros profesionales dedicados al Artes Plásticas, el tipo de asignatura en que han sido realizadas las encuestas no resulta relevante, pero sí la opinión de los participantes en la encuesta, pues todos ellos estaban realizando

estudios de Arte en diferentes Planes Formativos Superiores en el momento de recoger los datos.

La muestra de estudiantes consultados en el año 2011 en la Universidad de Granada estuvo constituida por 34 alumnos, pertenecientes al 3er curso de la Licenciatura en Bellas Artes, que formaban parte de la asignatura Metodologías Lenguajes y Técnicas de las Obra Escultórica y su Conservación (Plan de 1977).

La muestra de estudiantes consultados en el año 2011 en la Universidad París 8 Vicennes Saint Denis estuvo constituida por 35 alumnos, pertenecientes a 1er curso de los estudios de la Licence Arts Plastiques, que fueron encuestados durante una actividad formativa internacional, desarrollada en este Centro dentro del Programa Erasmus de Movilidad de Profesores con Fines Docentes.

La muestra de alumnos consultados en el año 2011 en l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues estuvo constituida por 17 alumnos, pertenecientes a 4º curso del Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique, que también fueron encuestados durante una actividad formativa internacional, desarrollada en este Centro enmarcada en el Programa Erasmus de Movilidad de Profesores con Fines Docentes.

La muestra de estudiantes consultados en el año 2014 en la Universidad de Granada estuvo constituida por 50 alumnos, pertenecientes al 1er curso del Grado en Bellas Artes que formaban parte a la asignatura Fotografía (Plan de Bolonia). El total de estudiantes participantes en el estudio fue de 136 estudiantes.

La investigación realizada es más amplia de lo presentado en este texto, habiéndose seleccionado para él la parte que aquí se presenta, pero esperando continuar en el futuro con el desarrollo de la misma. En todos los grupos de trabajo las encuestas fueron similares.

Para los estudiantes españoles las preguntas se redactaron en lengua castellana y para los franceses se hicieron en lengua francesa (Tabla 1).

| **Esta encuesta trata de la opinión y conocimientos que los estudiantes de Arte tienen sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo** | | |
|---|---|---|
| Nombre | Apellido | Edad |
| Institución | Estudios | Nivel de estudios |
| **Por favor, responda con sinceridad a los siguientes preguntas:** | | |

| | Sí | No |
|---|---|---|
| A. ¿Le preocupa la conservación de sus obras plásticas? | | |
| B. ¿Le gusta realizar obras con intención de permitir su desaparición o hacer obras efímeras? | | |
| C. ¿Conoce la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para la persona o la institución que las compra? | | |
| D. ¿Tiene la costumbre de proteger sus obras con algún soporte físico, producto o técnica que favorezca su conservación? | | |
| E. ¿Tiene algunos conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo? | | |
| F. ¿Ha perdido ya algún trabajo o parte de él a causa de un problema técnico no previsto? | | |
| G. ¿Algunos de sus trabajos artísticos en general han sufrido degradaciones materiales importantes? | | |
| H. ¿Piensa que su programa de estudios le aporta las competencias docentes necesarias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para el desempeño de su perfil profesional? | | |

*Tabla 1. Encuesta realizada a todos los estudiantes participantes en el estudio, presentada a cada grupo en su idioma.*
*Fuente: Elaboración propia.*

## 5. Resultados y discusión

Las Tablas 2 y 3 permiten ver los resultados obtenidos del estudio, expresados en %. En los dos casos las preguntas han sido identificadas por una letra mayúscula (de la A a la H) que las relaciona con las presentadas en la encuesta realizada (Tabla 1), estando dicha letra colocada en la columna de la izquierda de ambas.

| Pregunta | Respuestas en % | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | UNIVER. GRANADA (España) 2011 | | U. PARÍS 8 V. S. DENIS (Francia) 2011 | | E. S. A. BOURGUES (Francia) 2011 | | UNIVER. GRANADA (España) 2014 | |
| | % Sí | % No | % Sí | % No | % Sí | % No | % Sí | % No |
| A | ¿Le preocupa la conservación de sus obras plásticas? | | | | | | | |
| | 88,2 | 11,8 | 51,5 | 48,5 | 64,7 | 35,3 | 82 | 18 |
| B | ¿Le gusta realizar obras con intención de permitir su desaparición o hacer obras efímeras? | | | | | | | |
| | 35,2 | 64,8 | 88,5 | 11,5 | 47,1 | 52,9 | 34 | 66 |
| C | ¿Conoce la importancia que tiene la conservación de la obra de arte para la persona o la institución que la compra? | | | | | | | |
| | 88,3 | 11,7 | 86 | 14 | 88,3 | 11,7 | 80 | 20 |
| D | ¿Tiene la costumbre de proteger sus obras con algún soporte físico, producto o técnica particular que favorezca su conservación? | | | | | | | |
| | 61,7 | 38,2 | 40 | 60 | 47 | 53 | 58 | 42 |
| E | ¿Tiene suficientes conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo? | | | | | | | |
| | 79,5 | 20,5 | 14,4 | 85,6 | 11,7 | 88,3 | 40 | 60 |
| F | ¿Ha perdido ya algún trabajo o parte de él a causa de un problema técnico no previsto? | | | | | | | |
| | 52,9 | 47,1 | 68,5 | 31,5 | 70,5 | 23,5 | 52 | 48 |
| G | ¿Algunos de sus trabajos artísticos, en general, han sufrido degradaciones materiales importantes? | | | | | | | |
| | 32,4 | 67,6 | 37,2 | 62,8 | 70,5 | 29,5 | 38 | 62 |
| H | ¿Piensa que su programa de estudios le aporta el conocimiento y las competencias profesionales necesarias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para el desempeño adecuado de su perfil profesional? | | | | | | | |
| | 55,8 | 44,2 | 11,5 | 88,5 | 41,2 | 58,8 | 48 | 52 |

*Tabla 2. Respuestas positivas y negativa obtenidas en las encuestas realizadas, expresadas en % y correspondientes a los diferentes grupos encuestados. Fuente: Elaboración propia.*

La Tabla 2 presenta los resultados de las encuestas hechas, apareciendo separados por Centros las respuestas obtenidas en cada uno de ellos, según consta en su cabecera. La Tabla 3 muestra conjuntamente los resultados totales de las encuestas realizadas.

| Pregunta | Respuestas totales en % | |
|---|---|---|
| | | |
| **A** | ¿Le preocupa la conservación de sus obras plásticas? | |
| | **Sí: 71,6%** | **No: 28,4%** |
| **B** | ¿Le gusta realizar obras con intención de permitir su desaparición o hacer obras efímeras? | |
| | **Sí: 51,2%** | **No: 48,8%** |
| **C** | ¿Conoce la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para la persona o la institución que las compra? | |
| | **Sí: 85,6 %** | **No: 14,4%** |
| **D** | ¿Tiene la costumbre de proteger sus obras con algún soporte físico, producto o técnica que favorezca su conservación? | |
| | **Sí: 51,7%** | **No: 48,3%** |
| **E** | ¿Tiene suficientes conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo? | |
| | **Sí: 36,4%** | **No: 63,6%** |
| **F** | ¿Ha perdido ya algún trabajo o parte de él a causa de un problema técnico no previsto? | |
| | **Sí: 60,9%** | **No: 39,1%** |
| **G** | ¿Algunos de sus trabajos artísticos, en general, han sufrido degradaciones materiales importantes? | |
| | **Sí: 44,5%** | **No: 55,5%** |
| **H** | ¿Piensa que su programa de estudios le aporta el conocimiento y las competencias profesionales necesarias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para el desempeño adecuado de su perfil profesional? | |
| | **Sí: 39,1%** | **No: 60,9%** |

*Tabla 3. Respuestas positivas y negativas totales expresadas en %, obtenidas de las encuestas realizadas. Fuente: Elaboración propia.*

A la pregunta A, ¿le preocupa la conservación de sus obras plásticas?, contestaron que sí el 88,2% de los estudiantes de la Universidad de Granada en 2011, el 51,5% de los alumnos de la Université París 8 Vincennes Saint Denis (2011), el 64,7% de los procedentes de l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues (2011), y el 82% de los encuestados en la Universidad de Granada, en 2014. De ello se detecta una mayor preocupación por la conservación de sus obras en los estudiantes españoles, habiendo esto descendido en 2014, respecto a 2011 (Tabla 2). La respuesta total mayoritaria a esta pregunta fue positiva, con un valor del 71,6 % (Tabla 3).

A la pregunta B ¿le gusta realizar obras con intención de permitir su desaparición o hacer obras efímeras?, el 35,2% de los estudiantes de la Universidad de Granada en 2011 contestaron que sí, el 88,5% de los precedentes de la Université París 8

Vincennes Saint Denis (2011) también lo hicieron, el 47,1% de los alumnos de l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues (2011) tuvieron la misma opinión, y el 34% de los encuestados en Universidad de Granada en 2014, igualmente, dieron una respuesta positiva, destacando en ello que son más los estudiantes franceses a los que les gusta hacer obras efímeras o permitir su degradación, especialmente, los pertenecientes a la Université París 8 Vincennnes Saint Denis, y que esto les gusta menos a los estudiantes españoles de la Universidad de Granada, reduciéndose el porcentaje de ellos en 2014, respecto a 2011 (Tabla 2), aunque la respuesta global mayoritaria a la pregunta hecha fue positiva, con un 51,2% de resultados obtenidos (Tabla 3).

A la pregunta C, ¿conoce la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para la persona o la institución que las compra?, el 88,3% de los estudiantes de la Universidad de Granada en 2011 contestaron que sí, también lo hicieron el 86% de los alumnos de la Université París 8 Vincennes Saint Denis (2011), el 88,3% de los estudiantes de l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues (2011) y el 80% de los alumnos españoles encuestados en 2014 procedentes de la Universidad de Granada, lo que pone de manifiesto que en todos los grupos hay un alto conocimiento de la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para adquisidores y/o coleccionistas. Se observa una bajada de esta noción en el caso de los estudiantes españoles participantes en el estudio en 2014 (Tabla 2). Aún así la respuesta mayoritaria entre todos los encuestados fue positiva, habiéndose obteniendo un valor del 85,6 % (Tabla 3).

A la pregunta D, ¿tiene la costumbre de proteger sus obras con algún soporte físico, producto o técnica que favorezca su conservación?, respondieron que sí el 61,7% de los estudiantes españoles de la Universidad de Granada en 2011, el 40% de los estudiantes franceses de la Université París 8 Vincennes Saint Denis (2011), el 47% de los franceses de l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues (2011) y el 58% de los estudiantes españoles de la Universidad de Granada encuestados en 2014. De los resultados obtenidos se extrae que los alumnos españoles tienen mayor costumbre de proteger sus trabajos artísticos que los franceses, aunque últimamente ha bajado entre ellos el porcentaje de esta actividad en 2014 (Tabla 2). La respuesta mayoritaria obtenida del conjunto de todos los encuestados fue positiva, habiendo obtenidos un valor del 51,7% (Tabla 3).

A la pregunta E, ¿tiene suficientes conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo?, respondieron que sí el 79,5% de los estudiantes españoles de la Universidad de Granada, en 2011, también lo hicieron el 14,4% de los encuestados en la Université París 8 Vincennes Saint Denis (2011), el 11,7% de los alumnos de l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues (2011) y el 40% de los estudiantes de la Universidad de Granada encuestados en 2014, por lo que se observa una notable diferencia de respuestas entre los estudiantes españoles de la Universidad de Granada que dijeron sí tener estos conocimientos y los franceses que respondieron que no los tenían. Aunque se detecta que la respuesta positiva descendió notablemente entre los españoles encuestados en 2014 (Tabla 2). Teniendo en cuenta todos los resultados, la respuesta mayoritaria fue negativa, con un 63,6% del valor total obtenido (Tabla 3).

A la pregunta F, ¿ha perdido ya algún trabajo o parte de él a causa de un problema técnico no previsto?, el 52,9% de los estudiantes españoles de la Universidad de Granada respondieron que sí en 2011, también lo hicieron el 68,5 % de los franceses de la Université París 8 Vincennes Saint Denis (2011), el 70,5% de l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues (2011) y el 29,5% de los españoles de la Universidad de Granada en 2014. Así pues, se ha obtenido que los estudiantes que más han perdido trabajos o parte de ellos por problemas técnicos no previstos son los franceses, especialmente los de l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues (2011) y que esta tendencia en España se ve ligeramente reducida en 2014, respecto a 2011 (Tabla 2). La respuesta mayoritaria a esta pregunta fue positiva, considerando la totalidad de los encuestados, con un valor obtenido del 60,9% (Tabla 3).

A la pregunta G, ¿algunos de sus trabajos artísticos, en general, han sufrido degradaciones materiales importantes?, la respuesta positiva entre los estudiantes españoles de la Universidad de Granada en 2011 resultó del 32,4%, entre los franceses de la Université París 8 Vincennes Saint Denis (2011) del 37,2%, entre los estudiantes franceses de l'École Nacional Supériore d'Arts de Bourgues (2011) lo fue del 70,5% y entre los estudiantes españoles de la Universidad de Granada encuestados en 2014 resultó ser del 38%. Estos datos reflejan que fueron los estudiantes procedentes de l'École Supériore d'Arts de Bourgues los que mayoritariamente manifestaron que algunas de sus obras habían sufrido daños importantes por alteraciones físicas,

seguidos de los españoles encuestados en 2014 y los franceses de la Université París 8 Vincennes Saint Denis (2011) (Tabla 2). La respuesta mayoritaria a la pregunta hecha fue negativa, con el 55,5% de respuestas obtenidas (Tabla 3), destacando la declaración positiva de los alumnos de l'École Supériore d'Arts de Bourgues (Tabla 2)

A la última pregunta H, ¿piensa que su programa de estudios le aporta el conocimiento y las competencias profesionales necesarias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para el desempeño adecuado de su perfil profesional?, los estudiantes españoles de la Universidad de Granada contestaron positivamente de forma mayoritaria, con un 55,8% de las respuestas, frente a los alumnos franceses de la Université París 8 Vincennes Saint Denis que lo hicieron negativamente con sólo un 11,5% de respuestas positivas, junto a los franceses procedentes de l'École Supériore d'Arts de Bourgues que se pronunciaron igualmente en un 41,2%, además de los estudiantes españoles de la Universidad de Granada en 2014, que lo manifestaron positivamente sólo en un 48%. Por ello, los estudiantes franceses fueron los que más creyeron que su Programa de Estudios no les aportaba las suficientes competencias docentes sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para desarrollar adecuadamente las labores de su perfil profesional, y especialmente los procedentes de la Université París 8 Vincennes Saint Denis, que tuvieron el índice más bajo, siendo positiva la opinión expresada por los estudiantes de la Universidad de Granada encuestados en 2011 y habiendo descendido éste entre los encuestados en 2014 procedentes de la misma Institución (Tabla 2). Considerando todos los encuestados, la respuesta mayoritaria a esta pregunta fue negativa, con un 60,9% del valor total obtenido.

## 6. Conclusiones

En términos generales, los estudiantes manifiestan tener preocupación por la conservación de sus obras, mostrando en ello un mayor índice los alumnos de la Universidad de Granada encuestados en 2011, seguidos de los encuestados en 2014, mientras que los estudiantes de la Université París 8 Vincennes Saint Denis (2011) fueron los que afirmaron tener menor preocupación por éste tema.

También se comprueba que la opinión general entre todos los alumnos encuestados es que sí les gusta realizar obras efímeras o permitir su degradación material y que este concepto está más arraigado entre los estudiantes franceses que entre los españoles, especialmente entre los procedentes de la Université París 8 Vincennes Saint Denis, seguido de los estudiantes de l'École Supériore d'Arts de Bourgues.

Igualmente, se determina que los estudiantes encuestados manifiestan mayoritariamente poseer conocimientos sobre la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para compradores y coleccionistas.

Además, se detecta que la mayoría de los estudiantes encuestados realizan labores de protección de sus obras, siendo el índice más elevado entre los españoles que entre los franceses, y especialmente el hecho se muestra más desarrollado entre los encuestados en 2011 en la Universidad de Granada, habiendo bajado el dato entre los encuestados en 2014 en la misma Institución.

Asimismo, se comprueba que la mayoría conjunta de los estudiantes encuestados creen no tener suficientes conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo, aunque la mayor parte de los participantes españoles en 2011, procedentes de la Universidad de Granada, sí lo creen y habiendo manifestado claramente su negativa a este hecho los estudiantes procedentes de las dos Instituciones francesas, además de observar que la opinión al respecto entre los españoles encuestados en la Universidad de Granada en el año 2014 también es negativa, por lo que este dato se debería de tener en cuenta a la hora de implementar la Educación Superior dedicada a las Bellas Artes, orientándola hacia la mejora de esta materia.

Igualmente, se observa que la mayoría de los estudiantes encuestados han perdido ya algún trabajo por un problema técnico imprevisto, y que este dato es mayor entre los alumnos franceses, especialmente entre los procedentes de la l'École Supériore d'Arts de Bourgues.

Por el contrario, la mayoría de los estudiantes participantes en el estudio declaran que sus obras no han sufrido degradaciones materiales importantes, aunque los franceses procedentes de la l'École Supériore d'Arts de Bourgues manifiestan mayoritariamente que sí les ha ocurrido esto a algunas de ellas.

De igual manera, y considerando conjuntamente todas las respuestas del estudio, se obtiene que la mayoría de los estudiantes encuestados piensan que su Plan de estudios no les aporta el conocimiento y las competencias profesionales necesarias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo, según con su perfil profesional, siendo los estudiantes franceses los que mayoritariamente tienen esta opinión, seguidos de los españoles encuestados en 2014 en la Universidad de Granada.

Resumiendo, la investigación pone de manifiesto que la mayoría de los estudiantes expresan preocupación por la conservación de sus trabajos, aunque les gusta hacer obras efímeras o permitir su degradación material, aún sabiendo la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para compradores y coleccionistas. Los estudiantes realizan labores de conservación preventiva con sus trabajos, declaran no tener suficientes conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo, habiendo perdido ya obras por motivos técnicos imprevistos, mientras éstas no han sufrido importantes degradaciones materiales y, por último, creen que su Plan de Estudios no les aporta el conocimiento y las competencias docentes necesarias para desarrollar adecuadamente su perfil profesional, respecto a la conservación de las obras de arte contemporáneo.

Por lo tanto, esta investigación permite conocer que la conservación de las obras de arte contemporáneo es un tema de interés para los estudiantes de Bellas Artes que han participado en este proyecto, quienes piensan que esta materia no está suficientemente desarrollada en sus Planes de Estudio y, dado que estas personas serán futuros agentes culturales, se debería mejorar este aspecto de su formación, implementando los contenidos teóricos-prácticos docentes al respecto y aplicando las metodologías más adecuadas para hacer que la transferencia del conocimiento sea un útil que mejore la conservación del legado patrimonial contemporáneo en el futuro.

## 7. Bibliografía

**Libros de papel, informes y tesis**

- ARDEMAGNI, Mónica (dir.) (2003). *Fragilidad del patrimonio y sensibilización del público. Curso de formación 10-12 diciembre de 2003*. I.A.P.H. y Asociación Española de Museólogos. Sevilla.
- BELLIDO MÁRQUEZ, María del Carmen; DURÁN SUÁREZ, Jorge Alberto. (2008). *Materialidad y conservación de obras de arte contemporáneo*. Un caso actual: Colección Centro José Guerrero. Universidad de Granada y los autores. Granada.
- BELLIDO MÁRQUEZ, María del Carmen (2010). *Estudio conservacional y análisis material de obras de arte contemporáneo un caso experimental: colección del Centro José Guerrero*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- LLAMAS PACHECO, Rosario (2011). *Idea, materia y factores discrepantes en la conservación del arte contemporáneo.* Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.
- RIGHI, Lidia (coord.) (2005). *Conservar el arte contemporáneo.* Ariadna Viñas (trad.). Nerea, 2005. San Sebastián.


**Capítulos en libros y artículos revistas en papel**


- GUICHEN, Gaël de (1984): *Enseñar a conservar el patrimonio*, en *Museum*, nº 144, págs. 232-233.
- ICCROM (2003). "Conservación preventiva: formando educadores" en *Boletín del ICCROM*, nº 29, Junio.
- MILNER, Carole (1999-1): "¿Quién vela por el patrimonio cultural? La conservación en el contexto contemporáneo", en *Museum*, nº 201, págs. 22-27.
- NARDI, Roberto (1999-1): "Implicar al público: un nuevo enfoque de la educación para la conservación", en *Museum*, nº 201, págs. 44-50.
- NOGUEIRA ALVES, Alice; BETTENCOURT DACAMARA, Rodrigo. (2013). "A degradaçao como performance. Questoes teorico-prática en contexto muselógico" en *Vox Musei*. Lisboa (Portugal): Grupo de Pesquisa, CNPq Vox Musei, Universidade Federal do Piauí, Brasil, págs. 42-53.

# VII

# EL RELATO ORAL COMO HERRAMIENTA PARA ADQUIRIR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

**Concepción Carrasco Carpio** (U. de Alcalá de Henares-España)
**Ana María Ayuso-Álvarez (**Programa de Epidemiología Aplicada de Campo –ISCIII- Madrid-España)

## 1. Justificación, objetivo y metodología

Este trabajo, enmarcado en la convocatoria del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Alcalá (UAH) 2012-13[1], tiene como objetivo general desarrollar acciones que tengan un impacto en la práctica docente y contribuyan a la mejora de la calidad de la docencia presencial y/o virtual de la UAH. Concretamente, el objetivo que se ha perseguido ha sido la mejora de la competencia intercultural en la formación inicial de los futuros profesionales de la enseñanza a través del relato oral y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medios de transmisión de dicha competencia.

El proyecto se desarrolló en tres fases: 1) análisis del discurso de los futuros docentes para identificar actitudes y lagunas en el conocimiento de la competencia intercultural; 2) formación y reflexión para mejorar la competencia intercultural; 3) generación de material digital intercultural.

La metodología utilizada para detectar el discurso intercultural fue de carácter cualitativa e inductiva. Se realizaron 30 grupos de discusión entre los estudiantes de primer curso de

[1] Proyecto sin financiación.

grado en Educación Primaria y en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá (un total de 302 participantes). Se trató de que los grupos fueran lo más heterogéneos posibles en cuanto a sexo, edad y lugar de residencia. Las referencias al discurso se han organizado atendiendo a los siguientes códigos descriptivos: grupo de mañana (M) o tarde (T), grado de INFANTIL (I) o grado de PRIMARIA (P); grupos A, B o C, y por último, el código de asignación numérica.

El artículo tiene la siguiente estructura: en primer lugar, se analizará el discurso de los futuros docentes; en segundo lugar, se justificará la importancia de las TIC como herramienta para mejorar la competencia intercultural; a continuación se expondrán los principales resultados en la generación de material intercultural aplicando las TIC en la construcción del relato oral; finalmente, un apartado de conclusiones cerrará esta contribución.

## 2. Análisis del discurso de los futuros docentes

A continuación se exponen los resultados más relevantes de los grupos de discusión que se llevaron a cabo con los estudiantes de primer curso de grado en Educación Primaria y en Educación Infantil. El objetivo principal era conocer la perspectiva dominante en el discurso de estos futuros profesionales de la enseñanza, con especial interés en el análisis de su grado de conocimiento de la realidad intercultural en las aulas del sistema educativo.

### *2.1. Grado de conocimiento de la realidad intercultural en las aulas del sistema educativo español*

En general, los participantes en esta investigación muestran un escaso conocimiento de la realidad intercultural de las aulas españolas. Ellos vinculan la realidad intercultural al aumento de la inmigración y la asocian a los distintos problemas que surgen en la práctica. Al respecto, en uno de los grupos (MIA6), se comenta lo siguiente: "C*uando llega un niño que no sabe nada de español…es un problema a la hora de llevar la clase, porque no es el mismo ritmo. Tienes [sic] ciertas personas a las que tienes que darles un apoyo"*. Su discurso, justificándose en la teoría del

déficit, se centra en las dificultades de integración del alumnado extranjero, con comentarios como el siguiente: *"Yo pienso que en algunas clases el inmigrante que viene de fuera puede hacer que retrase a los demás, a la clase entera o a algunos alumnos; puede retrasar en temas académicos, pero supondría un enriquecimiento en el ámbito de las relaciones personales"* (MIA1). Específicamente, como principal barrera, señalan el idioma.

> *En las prácticas había un niño rumano. Sus padres le hablaban en rumano, sus abuelos le hablaban en rumano, y solo hablaba en español cuando él iba a la escuela. La verdad es que ese niño iba muy retrasado.* (MIB9)

Otro aspecto del discurso tiene que ver con las medidas que facilitan la gestión de la interculturalidad. En este sentido, destacan las "aulas de enlace" (nombre que reciben en la Comunidad Autónoma de Madrid[2]), las cuales están destinadas al alumnado extranjero que desconoce la lengua vehicular del nuevo lugar de residencia o presenta un gran desfase curricular (García, Sánchez, Moreno y Goenechea, 2010). *"Lo que deberíamos fomentar [los maestros] es que hubiera más apoyo, que hubiera esas aulas de enlace para que los niños [extranjeros] se pudieran integrar más fácil y más rápido"* (MIA6). Al respecto, los participantes reflejan dos puntos de vista comúnmente opuestos (Del Olmo, 2012). Por un lado, las aulas de enlace se relacionan con una política asimilacionista, compensatoria y segregadora.

> *Yo creo que llevar al niño a un aula de enlace es separatista, porque no tiene relación con los compañeros de clase, solo se relaciona con los del aula de enlace; por mucho que le intentes [sic] integrar, los demás niños lo van a ver diferente.* (MPA15)

Por otro lado, se perciben como un medio facilitador de la adaptación de los recién llegados al nuevo sistema escolar y a la

[2] Este tipo de medida ha recibido distintas denominaciones según preferencias de las Comunidades Autónomas: aulas temporales de adaptación lingüística (en Andalucía y Extremadura), aulas de acogida (en Cataluña, Islas Baleares y Murcia), aulas de inmersión lingüística (en Navarra y la Rioja), programas de acogida al sistema educativo (en la Comunidad Valenciana), entre otras, (García et. al., 2010).

nueva lengua (Del Olmo, 2012; García et.al., 2010; Goenechea, García y Jiménez, 2011; Osuna, 2012).

> *Lo que hacían [los maestros] eran llevarlo [al alumno extranjero] a un aula y allí estaban aproximadamente tres o cuatro meses…para que aprendieran bien el idioma, las costumbres, las características, el horario. A los tres o cuatro meses se integraban en el aula normal y se adaptaban de una forma mejor.* (MIA5)

Otro tema emergente en el discurso de estos futuros docentes relativo a las medidas interculturales es el vinculado con las semanas culturales o con el llamado "día de la multiculturalidad". *"Trabajábamos [los alumnos] el día de la multiculturalidad, llevábamos comidas de distintos países"* (MPA13); siendo esta la única medida que aparece, a pesar de la amplia variedad de medidas y recomendaciones existentes. Dicho de otro modo, en el discurso de los participantes se echa en falta la referencia a recursos tan significativos como: (a) la guía Inter (Aguado, et.al., 2006); (b) el Libro Blanco de la Educación Intercultural (Unión General de Trabajadores, 2010), que recoge un total de 50 propuestas de profesionales en los ámbitos de políticas educativas y lingüísticas, formación del profesorado, acciones desde el centro educativo, estrategias de centro/aula, trabajo con las familias, entre otras; (c) la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Sandoval et.al., 2002; 2012), la cual representa una adaptación del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000) al contexto educativo español.

### *2.2. Perspectiva en el discurso sobre la diversidad intercultural*

Si bien, entre los participantes, hay quien aboga por un intercambio de costumbres, *"la diversidad tiene que ser todos con todos: que nosotros aceptemos lo suyo, pero que ellos acepten también nuestras costumbres"* (MIB7); la perspectiva dominante entre estos futuros docentes es la asimilacionista: *"Es importante concienciar a las familias de que sus hijos tienen que aprender lo que se enseña en el centro educativo, adaptándose a las costumbres de nuestro país"* (MPB19).

> *Ya no es solo que nosotros, los españoles, sepamos o no aceptar sus costumbres; yo creo que si fuera la situación al revés… ellos tampoco [las*

*aceptarían]. Porque al igual que tú [sic] vas a un país y tienes que aceptar todas, todas, todas sus costumbres, ellos deberían venir aquí y también aceptar todas [las nuestras] (o ser flexibles ambos). O sea, que tampoco pueden pedir algo que ellos no hacen. (*MIA2)

Es más, en algunos comentarios se detecta cierta ironía:

*"Lo lógico y lo que queda bien es que digamos que sí, que la interculturalidad es una oportunidad, pero en realidad no lo es"* (MPB22).

Otro de los aspectos que emana del discurso de estos futuros maestros y maestras es que, en general, no se prepara al profesorado en términos de valores interculturales (ej., empatía, sensibilidad, tolerancia).

*En teoría, creo que ganan los aspectos positivos; pero, luego en la práctica, ganan los negativos. No somos capaces [los profesionales de la enseñanza] de ponernos en el lugar de la otra persona. Entonces surgen los conflictos.* (TIC25)

*[Los profesionales de la enseñanza] no quieren o no saben cómo [llevar la teoría a la práctica]. No tienen esa experiencia y, a lo mejor, les hace falta que les enseñen, o que cambien sus valores para ponerlos en práctica con los niños.* (TPC28)

*Tienes [sic] que modificar ciertas cosas. Hay profesores a los que les cuesta ser sensibles con el tema. Por ejemplo, con el tema de la comida, he visto en mis prácticas a una profesora protestar y decir: ¡qué tontería esto de tener que estar cambiando la comida!* (TIC25)

*Yo creo que lo que le falta a la sociedad es tolerancia. Tenemos poca tolerancia a los posibles cambios por miedo a que nos cambien.* (MIB11)

Este tema está directamente relacionado con la existencia de estereotipos que, según los participantes, parecen depender de una serie de variables contextuales, principalmente: la procedencia, la religión, el nivel económico, la educación recibida en la familia y la etapa educativa.

> *Yo creo que no tenemos los mismos estereotipos con un inmigrante que venga de un sitio que con un inmigrante que venga de otro; tenemos ya una mentalidad de antemano… Porque no es lo mismo un rumano que un moro (o de Marruecos o un islamista).* (MIA4)
>
> *Tenemos [los futuros profesionales de la enseñanza] ese prejuicio de que si es gente extranjera que tiene un nivel económico bajo se les [sic] trata peor que si fuera gente extranjera con un nivel económico alto, independientemente de que pueda ser igual que tenga más o menos dinero.* (MIA1)

> *Muchos padres, en casa, hacen comentarios delante de sus hijos del tipo: "me están quitando el trabajo, es que vienen aquí a…y se llevan todo", y esto lo escuchan los niños.* (MIB10)

> *Yo creo que es más fácil que haya alumnos inmigrantes integrados con los demás niños españoles en las clases de educación infantil. Luego, cuando están en primaria o en secundaria, cuando ya hay unas creencias que están inculcadas, muchas veces desde casa, ya es diferente.* (MIA4)

En el discurso se aprecia cierta tensión entre las ideas estereotipadas fruto de la socialización en contextos determinados, las cuales se activan automáticamente, y las adquiridas tras un proceso de reflexión crítica (Devine, 1989).

> *Tienes [sic] que olvidar tus ideas [estereotipadas]; pero eso es la teoría, porque luego en la práctica…Yo creo que en realidad no te olvidas de lo que piensas [los estereotipos]. Hay cosas que sí que puedes dejar a un lado, pero hay otras que salen solas.* (MPA15)

Ante esta disyuntiva, a pesar de ser conscientes de esa tensión, entre los participantes se detecta cierta impotencia en su capacidad transformadora: *"Puede ser que nosotras queramos integrar a los niños; pero, no porque cambiemos nosotras, se va a solucionar todo este problema"* (MIB11).

> *La sociedad ve la necesidad [de gestionar la diversidad], pero no sabe cómo hacerlo. Y, desde luego, solamente educando desde las aulas no se puede*

*conseguir…La propia comunidad adulta no está abierta a ese cambio, por mucho que nos empeñemos desde las aulas.* (MPA14)

## 3. Las TIC como herramientas para mejorar la competencia intercultural

Los sistemas educativos se enfrentan al reto de generar conocimientos, destrezas y aptitudes imprescindibles en la sociedad contemporánea, una sociedad caracterizada por la introducción de continuos avances tecnológicos, rápida y constante generación de conocimiento y flujos migratorios. La escuela se encuentra inserta en esta sociedad, la sociedad postmoderna, del conocimiento y multicultural, pero ¿el sistema educativo, los valores y premisas en los que descansa, su curriculum, sus agentes (el profesorado, el alumnado, los padres o tutores del alumnado), los recursos con los que cuenta (entre los que se encuentran las TIC), están adaptados a esta nueva realidad socio-cultural?

En las sociedades del siglo XXI el sistema educativo se enfrenta a dos grandes retos, el que tiene que ver con la transmisión y tipo de conocimiento (que obliga a redefinir conceptos como alfabetización y competencia, y a generar un tipo de aprendizaje basado en la autonomía del individuo que ahora prolonga su formación a lo largo de toda su vida) y el que tiene que ver con la convivencia (gestión de la diversidad cultural en las sociedades multiculturales). ¿Las TIC pueden contribuir a superar ambos retos?

Desde la OCDE (2005) se consideran tres competencias que todo ciudadano debe adquirir en las sociedades actuales: interactuar con el conocimiento y usar las tecnologías, actuar de manera autónoma e interactuar en grupos heterogéneos, en todas están presenten las TIC y el conocimiento. En definitiva de lo que se trata es de adquirir los conocimientos, destrezas y aptitudes que han asumido la condición de imprescindibles en la sociedad contemporánea (Jordán, 1996).

En este proceso las TIC no son un mero instrumento que permite acceder a la información, constituyen un instrumento de comunicación que facilita el encuentro con otras culturas y promueve una cultura de la interculturalidad (De Pablos, 2009). En este sentido, las TIC permiten generar comunidades de

aprendizaje cooperativo, participativo y en red, para compartir y gestionar conocimientos, así como transformar prácticas educativas (Kozma y Anderson, 2002).Y es que internet y las redes sociales, ponen a disposición de las escuelas inclusivas e interculturales lo necesario para construir comunidades virtuales de aprendizaje intercultural que permite la comunicación, la construcción compartida de conocimiento y el intercambio de información acerca de experiencias en educación intercultural entre todos los miembros de las comunidades educativas (De Haro, 2010).

## 4. Aplicación de las TIC en la construcción del relato oral intercultural

En los últimos años, la inclusión de las TIC en las aulas se ha hecho básicamente utilizándolas como instrumentos para la mejora de los procesos de enseñanza –aprendizaje y de apoyo, siendo los beneficios de estos dispositivos digitales escasamente examinados, a pesar de la demanda por parte de los profesionales de la enseñanza y de la urgencia de generar material acorde a los desafíos de la sociedad actual (Leiva & Priegue, 2012).

En este estudio, los futuros profesionales de la enseñanza hicieron uso de las TIC para desarrollar la competencia intercultural, entendida como la capacidad para hacerse con los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para gestionar la diversidad cultural en el aula. Las TIC las utilizaron tanto para buscar y acceder a información como para generar material capaz de transmitir un mensaje, en forma de relato oral, que descansase sobre valores propios de la educación intercultural.

Con el objetivo de desarrollar entre los futuros docentes la competencia intercultural, comenzamos un proceso de carácter didáctico, guiado y estratégico. En una primera fase el alumnado se enfrentó a su propio discurso, identificando la heterogeneidad en el aula como un problema y reconociendo la distancia existente entre el discurso teórico en el que descansa el paradigma de la escuela inclusiva y la realidad a la que el profesor se enfrenta en el aula (tal y como se ha puesto en evidencia en el punto 2). En una segunda fase se realizó un proceso de feedback entre el discurso del alumnado y los avances teóricos en la aplicación de la competencia intercultural (formación en el paradigma de la escuela inclusiva y las posibilidades de las TIC como herramienta

intercultural). Por último, haciendo uso de las TIC, los propios alumnos generaron material digital con el objetivo de trasladar a sus futuros alumnos los valores en los que se asienta la educación intercultural.

Se trató en última instancia de generar en el aula un proceso de autoaprendizaje, en que parte de la reflexión fuera capaz de generar conocimiento significativo, un aprendizaje asentado en la reflexión y la experiencia.

Seria pretencioso afirmar que estos futuros docentes han desarrollado la competencia intercultural, pero el proceso de aprendizaje iniciado supone el punto de partida para adquirirla (el desarrollo del sentido crítico de la cultura escolar, reconocer potencial del aprendizaje cooperativo, su capacidad para transformar desde dentro del sistema educativo algunas prácticas escolares, generando su propio material de educación intercultural, así como incorporar las TIC entre sus herramientas de trabajo como vehículo de comunicación intercultural). Solo hace falta echar un vistazo a los documentos generados por ellos para darnos cuenta de la importancia del proceso.

Como muestra de dichos resultados pueden consultarse algunos de los vídeos que los propios estudiantes han compartido en la red a través de "youtube":

Autores: Alicia Andrés, Iris Arriola, Brian Bort y Verónica Calahorra
"Los boliches y la interculturalidad".
Enlace: http://www.youtube.com/watch?v=6pT5iQkdFnc
Autores: Nerea Ruiz, Paloma Sanz, Jennifer Sánchez, Lucía Toledano y Raquel Torres. "Las Rayas de Mateo"
Enlace: http://www.youtube.com/watch?v=8LmTobx8z_E
Autores: Silvia Pacha, Alexandra Pérez, Alma Pérez, Miriam Rincón. "Bollería intercultural"
Enlace: http://www.youtube.com/watch?v=liUkPy7GDD0

## 5. Resumen y conclusiones

Los resultados avalan la importancia de las TIC y del trabajo en red como herramientas útiles para aprender a gestionar la diversidad en el aula, adquirir los conocimientos necesarios para ello y generar material adaptado a esta heterogeneidad. Así mismo, el rol pasivo del estudiante ha sido transformado en un rol

activo, implicándose personalmente en la elaboración de materiales interculturales.

Durante la primera fase, se inició un proceso de reflexión con el alumnado (futuros profesionales de las enseñanza) sobre los valores que orientan nuestras percepciones, actitudes y comportamientos y desde los que interpretamos lo que sucede en el aula, con el objetivo de establecer un "sistema de alerta" frente a posibles visiones estereotipadas. La lejanía entre los teóricos principios de la interculturalidad y la gestión práctica de la misma, pusieron en evidencia la resistencia del paradigma asimilacionista y compensatorio.

En una segunda fase, se inició un proceso guiado de reflexión sobre el significado de la competencia intercultural y la aplicación de las TIC a este proceso. Sus propias experiencias en la gestión de la diversidad cultural en el aula sirvieron de punto de arranque en la búsqueda de soluciones, el debate y la puesta en común. De esta forma se generó en el aula un proceso de aprendizaje cooperativo, en el que el alumnado adoptó un rol activo y un conocimiento significativo, orientado a buscar soluciones a problemáticas concretas experimentadas por ellos en el aula.

La actuación del alumnado culminó en la aplicación de las TIC en la elaboración de relatos orales, como instrumento de comunicación para trasmitir los valores en los que se asienta la educación intercultural.

Somos conscientes de que el desarrollo de la competencia intercultural en los centros educativos no es una mera cuestión individual, ni se desarrolla con la mera transmisión de conocimientos. La puesta en práctica de la competencia intercultural requiere un proceso que, de una parte, implica un trabajo individual, pero de otra parte, solo es posible si es apoyada por el centro donde se desarrolla. Por tanto, se requiere la implicación de los distintos agentes educativos: familias, Estado y otras instituciones educativas. O si se prefiere, la gestión de la competencia intercultural es una cuestión que afecta a la completa sociedad, pero al mismo tiempo se incardina en una realidad concreta, para la que no hay recetas.

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- AGUADO, Teresa (Coord.) (2006): *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Entre manos, 1. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Disponible en: http://www.uned.es/grupointer/colentremanos001pc.pdf.Consultado el 30 de octubre de 2012.
- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel (2000): *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* London: CSIE.
- DE HARO, Juan José, (2010): *Redes sociales para la educación.* Madrid: Anaya.
- DE PABLOS, Juan (coord.) (2009): *Tecnología Educativa*. Málaga: Aljibe.
- JORDÁN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores.* Barcelona: CEAC.
- OCDE (2005): *The definition and selection of key competencies.* Executive Summary. Disponible en: http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf. Consultado el 21 de marzo de 2014.
- SANDOVAL, Miquel; ECHEITA, Gerardo; SIMÓN, Cecilia y LÓPEZ, Miquel (2012): *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad.* Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES, (2010): *Libro Blanco de la Educación Intercultural.* Madrid: Secretaría para la Igualdad de la Comisión Ejecutiva Confederal de UGT y Secretaría de Políticas Sociales de la Federación de Trabajadores de la Educación (FETE-UGT).

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- DEL OLMO, Margarita (2012): «Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace». *Revista de Educación, 358*, 111-128.
- DEVINE, Patricia G. (1989). «Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components». *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 5-18.

- GARCÍA, José Antonio; SÁNCHEZ, Primitivo; MORENO, Isidro y GOENECHEA, Cristina (2010): «Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana». *Revista de Educación, 352*, 473-493.
- GOENECHEA, Cristina; GARCÍA, José Antonio y JIMÉNEZ, Rafael A. (2011): «Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace)». *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 15*(3), 263-278.
- KOZMA, R. B. Y ANDERSON, R.E. (2002): «Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT». *Journal of Computer Assited Learning, 18*, 387-394.
- OSUNA, Carmen (2012): «En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica». *Revista de Educación, 358*, 38-58.
- SANDOVAL, Miquel; LÓPEZ, Miquel; MIQUEL, Esther; DURÁN, D.; GINÉ, C. y ECHEITA, Gerardo (2002): «Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva». *Contextos educativos, 5*, 227-238.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- LEIVA, Juan José y PRIEGUE, Diana (2012): Educación Intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI. *Revista d´innovació educativa,* Universitat de València. pp32-43. Disponible en http://www.usc.es/esculca/priegue_leiva.pdf. Consultado el 19 de marzo 2013.

# VII

# EL PROFESOR DE MÚSICA EN LA PRÁCTICA, HACIA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Sara Cuevas Romero** (U. de Sevilla -España-)

## 1. Introducción

La forma de entender la educación hoy en día está cambiando. En la actualidad, aptitudes como la colaboración en el trabajo diario, y el poder descubrir y desarrollar la creatividad de cada alumno, en las diferentes áreas de conocimiento que se trabajan dentro del currículo, están adquiriendo cada vez más importancia. Teniendo presente que, el sistema educativo, nos influye en la forma en la que enseñamos, desde nuestra opinión, y siguiendo a autores como Rivas (2008) ,destacamos que debemos preparar a nuestros alumnos para aprender en todas las áreas y disciplinas de conocimiento, teniendo muy presente el desarrollo de su creatividad, tal y como opina Gervilla (1986), al destacar que "*la cultura y los sistemas de enseñanza, la sociedad y los individuos necesitan hoy, reclaman, la formación para la creatividad*.", además de Pastor (1998). Esta afirmación se contempla actualmente en el desarrollo legislativo vigente en el currículo en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO).

En la actualidad, el currículo de ESO, se rige por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO; y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, es donde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, en relación a cada uno de los objetivos de esta etapa.

Algunos autores dan mucha importancia al desarrollo de la expresión, como Muñoz (2007), considerando que la finalidad que persigue la expresión musical no es otra que, "*ofrecer al alumnado un medio para la expresión, la comunicación y la vivencia musical*".

En esta investigación, nos hemos centrado en la importancia que adquiere el desarrollo de la creatividad, en la enseñanza de la música. Para ello, ha sido fundamental el papel del profesor a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje. El desarrollo didáctico llevado a cabo, ha sido la creación musical, entendida como composición, siguiendo la opinión de Kanellopoulos (2012), y llevada a cabo como proceso de aprendizaje que promueve la creatividad.

Esta investigación que presentamos, ha sido desarrollada durante tres meses, en 1º ESO, consistiendo en la creación de una obra musical en grupo, a partir de los propios conocimientos musicales de los alumnos y los cuatro parámetros del sonido.

Desde un primer momento, los alumnos saben que todos los miembros del grupo deben dar sus opiniones a los demás, sobre los instrumentos, las voces, los textos, los movimientos, los recursos o los conceptos musicales que van a utilizar, contando con total libertad en la utilización de sus aportaciones, es decir, el manejo y empleo de los conceptos musicales y corporales que utilicen no tiene que ser convencionales, deben experimentar.

A lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje, en cada una de las sesiones, se han promovido conocimientos teóricos y prácticos, trabajando de manera secuenciada los cuatro parámetros del sonido, favoreciendo en cada una de ellas el mayor desarrollo creativo posible.

En esta investigación partimos del planteamiento de que nuestro alumnado puede desarrollarse creativamente, siempre que a lo largo de su aprendizaje el profesor fomente estas capacidades. Justificando este planteamiento inicial del que partimos vamos a tratar de dar respuesta a esta postura en la que nos posicionamos, llevándolo a nuestra práctica educativa, para averiguar si existe o no relación entre el desarrollo creativo del alumnado y la utilización de dos modelos de enseñanza diferentes por parte del profesor. Para ello, llevaremos a la práctica un modelo de enseñanza tradicional y un modelo creativo, desarrollado por el mismo profesor.

## 2. La creación musical

La creación musical como actividad didáctica, permite desarrollar capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes creativas en el alumno. En esta investigación, la hemos llevado a la práctica como proceso de aprendizaje, formado por un conjunto de actividades que se concretan, desarrollan e interrelacionan desde la práctica. Siguiendo la opinión de Weisberg (1989), estamos convencidos de que la creación artística "*tiene que ser aprendida*".

Atendiendo a la opinión de diversos autores sobre la creación, encontramos diferentes opiniones como la de Galton, citada en Hernández (1998), que afirma que "*el instinto de creación existe en todos los hombres en grado diverso*", es decir, todos somos creativos en algún grado. Para otros autores como Marín (1998), sin embargo, la creación es una esencia futurizante, que nos invita a ser activos protagonistas de nuestro ser.

Drevdahl, por otro lado, citado por por Segura y Ramos (1998), señala que la creatividad al adoptar una forma artística, es "*la capacidad que tienen las personas para producir composiciones, crear productos e ideas que sean esencialmente nuevas*". Ante esta idea, la producción puede tener una finalidad o puede ser simplemente una aplicación práctica que no tiene que estar terminada. Lo realmente importante desde nuestro punto de vista es el proceso, que tal y como dice Willems (2011), "*lo que importa no es el resultado visible, sino la posibilidad de crear"*.

Desde la opinión de otros autores destacados como Lowenfeld y Lambert (1984), consideran que la capacidad de creación en las artes podemos entenderla como "*la flexibilidad de pensamiento o fluidez de ideas"*, además de "*la aptitud de concebir ideas nuevas o de ver nuevas relaciones entre las cosas*", que en nuestro caso sería a través de los elementos musicales, para llegar a la creación.

## 3. El profesor de música en Secundaria

Atendiendo a las principales consideraciones que debe tener el profesor para desarrollar una enseñanza que fomente la creatividad, opinamos que es el propio profesor el que debe de ser creativo ante lo que está enseñando. Por esta razón, creemos que éste adquiere en cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje una gran importancia, al ser el que promueve en cierto grado el aprendizaje del alumno. Según Sanuy (1999), como educadores

precisamos sobre todo un talante abierto y comunicador, un saco de ideas y recursos para motivar, además de utilizar diferentes métodos de enseñanza, que favorezca un aprendizaje óptimo al alumno. Siguiendo a De la Torre (1987), el profesor debe poseer independencia de pensamiento y hasta rareza en algunos comportamientos, y como señala Díez (1998), "*ha de romper determinados esquemas preestablecidos y estar abiertos a planteamientos innovadores, dando cabido a la creatividad*".

Es una necesidad, que el profesor sea de alguna forma creativo, para que pueda comprender los impulsos creativos de los alumnos, sepa valorarlos y propicie en el aula un clima favorable hacia el aprendizaje, tal y como opina Rodríguez (1993).

En relación a las investigaciones que se han centrado en el profesor, realizadas por Freire (1972) y Rogers (1974), citadas en Segura y Ramos (1998), consideran que el profesor debe potenciar en el proceso de enseñanza- aprendizaje el diálogo, en el caso de Freire; y la relación no directiva, según Rogers, dando como resultado un educador que consigue: "*confianza en los alumnos, comprensión, empatía, tolerancia, ayuda y no violencia; respeto absoluto, libertad para que el alumno pueda expresarse, clases compartidas y no clases magistrales*". Segura y Ramos (1998), consideran que "*con un docente exponente de estas cualidades, la creatividad del educando se pondría fácilmente en juego*".

# 4. Modelos de enseñanza en la práctica

### 4.1 *Modelo de enseñanza tradicional*

El modelo de enseñanza tradicional está muy extendido en la didáctica, considerando que la enseñanza se produce en la relación entre el profesor, el alumno y la materia, según Gimeno (1989), siendo el emisor único, además de no existir relaciones entre los distintos componentes.

A través de este modelo de enseñanza, la atención se centra en el docente como protagonista y fuente del saber. La información circula siempre en un único sentido y el aprendizaje se realiza a base de repetir mecánicamente, o usa estrategias nemotécnicas encaminadas al recuerdo reproductivo, como considera Zaragozá (2009). En este sentido, podemos decir que se busca la convergencia entre el profesor y el alumno

permanentemente. Es un modelo de enseñanza formal, directo y cerrado.

En la actualidad, existen autores que consideran que es un modelo de enseñanza que presenta limitaciones en su práctica. En nuestro caso, seguimos la opinión de De la Torre (1998), citado en Gervilla (2003), donde afirma que la enseñanza tradicional debe dar entrada a nuevas consideraciones de la realidad.

- El desarrollo de las habilidades cognitivas del sujeto. Enseñarle a aprender por sí mismo.
- Desarrollar actitudes flexibles hacia el cambio y la adaptación.
- Formar para la innovación y el cambio educativo.
- Formar para el tiempo libre.

*Figura 1. Nuevas consideraciones que debe atender la enseñanza tradicional. Fuente: De la Torre, 1998; citado en Gervilla, 2003.*

Teniendo en cuenta cómo enseña el profesor a través de una enseñanza tradicional y cómo se genera el aprendizaje del alumno afirmamos que el profesor mediante este modelo de enseñanza, adquiere el papel de emisor. Es el que protagoniza el proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo la única fuente de saber, por lo que su función a lo largo del proceso no es intercambiable con la del alumnado, porque éstos se limitan a recibir los contenidos que deben aprender, de una manera precisa, en donde sus experiencias, intereses y expectativas no se tienen en cuenta. El aprendizaje de los alumnos es básicamente receptivo.

En base a esto, el profesor es el único que enseña, el único que proporciona el conocimiento de los contenidos a los alumnos, estableciéndose una relación entre el profesor y el alumno, autoritaria y directiva.

### 4.2 *Modelo de Enseñanza Creativo*

Entre los grandes propulsores de la creatividad en la enseñanza se encuentran según Torrance (1977), Marín (1974, 1975) y De la Torre (1991). En opinión de estos autores, el modelo de enseñanza creativo conlleva en sí mismo un proceso

de aprendizaje por parte del alumno, es decir, el alumno debe ser capaz de aprender creativamente, lo cual conlleva un aprendizaje que necesita ser desarrollado.

En este modelo de enseñanza, tenemos muy presente, que el alumnado aprende haciendo, en contextos reales y significativos, comunicando lo aprendido, siendo consciente del propio proceso de aprendizaje y en interacción con los demás, siguiendo la opinión de Garamendi y González (2010).

En nuestra opinión, la enseñanza creativa debe centrarse en el modo de pensar y de actuar del alumno, porque es la que le va a permitir al alumno enfrentarse a la actividad de manera creativa, aportando sus experiencias, percepciones y descubrimientos, favoreciendo el aprendizaje de habilidades, estrategias de trabajo, actitudes, aptitudes y destrezas, para promover el aprendizaje integral y creativo del alumno.

Desde nuestro punto de vista y según han apoyado anteriormente muchos autores de gran relevancia, destacamos la importancia y el papel que ejercen en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor, sin olvidarnos, de la importancia que también tienen el alumno y los contenidos a desarrollar; entendiendo que el profesor debe promover en su alumnado este tipo de aprendizaje a través de diferentes técnicas y estrategias; el alumnado a su vez, debe estar motivado, estar abierto y ser flexible en su aprendizaje; y los contenidos que se trabajen deben plantearse al alumno de manera atractiva. El clima de trabajo en clase debe ser dinámico entre el profesor, el alumnado y los contenidos, generando enfoques diferentes de la información, que potencie la creatividad.

## 5. Metodología

Sobre las decisiones metodológicas llevadas a cabo, destacamos los siguientes aspectos:

a) Partimos del nivel de desarrollo del alumnado, para construir otros aprendizajes.
b) Estimulamos el desarrollo de capacidades generales y de las competencias básicas, por medio de distintos tipos de actividades.
c) Damos prioridad a la comprensión de los contenidos de los diversos aprendizajes que adquieren.
d) Propiciamos oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, para que el alumnado pueda

comprobar la utilidad e importancia de lo aprendido para su vida.

e) Fomentamos la reflexión sobre cada una de las actividades que se van desarrollando y la elaboración de conclusiones con respecto a lo que han aprendido, de modo que el alumnado pueda analizar su progreso a lo largo de su aprendizaje.

### 5.1 *Método*

Desde el punto de vista metodológico, nos encontramos ante una investigación empírica (experimental), basada en la recogida de datos de una realidad educativa, orientada a la mejora de la práctica docente.

### 5.2 *Participantes*

El estudio se llevó a cabo en dos centros escolares de la ciudad de Jerez de la Frontera, en la provincia de Cádiz. En cada uno de los centros en los que hemos desarrollado nuestra investigación, decidimos que para aumentar la validez interna de ésta, debíamos establecer un grupo control y un grupo experimental sobre el que realizaremos el tratamiento correspondiente al método de la investigación experimental.

La muestra de nuestro estudio la forman cuatro aulas de 1º ESO, de características similares.

El alumnado seleccionado para la experimentación pertenecen a dos grupos – clase (A y B), ya establecidos, contando entre los cuatro grupos con un número total de 115 alumnos.

Esta investigación se desarrolló a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso académico 2010/11, durante un total de 25 horas, contando semanalmente con 2 horas con cada grupo de investigación (grupo control y grupo experimental).

Los grupos de sujetos participantes, están constituidos por alumnos y alumnas, de edades comprendidas entre doce, trece, y catorce años en menor proporción.

### 5.3 *Instrumento y procedimiento*

El instrumento de medida utilizado ha sido el Cuestionario CMESO, de 22 ítems, con tres opciones de respuesta en cada uno,

todas ellas verdaderas, establecidos en nivel alto, nivel medio y nivel bajo, del que se han seleccionado los ítems relativos a la productividad y la capacidad de elaboración, para la presente investigación.

Es un instrumento cuantitativo, con el que podemos valorar contenidos cualitativos, como es el desarrollo creativo, elaborado en base a los 11 indicadores de creatividad que establece Marín y De la Torre (2000) y las cuatro cualidades del sonido.

Vamos a aplicar un diseño experimental, ya que podemos tomar cada uno de los grupos clase ya establecidos en los centros educativos que estén implicados en la investigación. En nuestro caso, hemos trabajado con dos grupos experimentales en el Centro A y con otros dos grupos en el Centro B, con un total de 4 grupos. De cada uno de los centros, hemos tomado un grupo como control y otro como experimental. Al grupo experimental se le aplicará el modelo de enseñanza creativo, y al grupo control no se le someterá a dicho tratamiento, se seguirá enseñando a través del modelo de enseñanza tradicional.

Tras la realización del experimento, realizamos un estudio cuantitativo basado en la utilizando técnicas estadísticas univariables, a través del análisis comparativo.

### 5.4 *Análisis estadístico*

En el análisis de los datos obtenidos, hemos analizado e interpretado los resultados realizando la comparación por dimensiones del Grupo Control y del Grupo Experimental.

El propósito que hemos perseguido es describir, analizar e interpretar los resultados, realizado mediante el Programa Estadístico *SPSS v.11*.

Hemos desarrollado un análisis descriptivo de cada una de las variables objeto de estudio, en el que mostramos la frecuencia y el porcentaje. La escala de medida de las variables que se ha empleado ha sido categórica, para que la prueba estadística se adecue a las características métricas de las variables de investigación.

## 6. Resultados

Los resultados obtenidos del Grupo Control (en adelante GC), sobre el ítem núm. 5 del cuestionario CMESO que valora la *Productividad* que presenta el alumnado, en relación con las

cualidades del sonido, presenta una representación del 56,7 % en el nivel bajo, que se corresponde con una frecuencia de 34 respuestas; el 30% en el nivel medio, que se corresponde con una frecuencia de 18 respuestas; y el 13,3% de representación en el nivel alto, con una frecuencia de 8.

En la siguiente tabla, presentamos los porcentajes obtenidos del GC, en cada uno de los tres niveles establecidos.

| PRODUCTIVIDAD | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | N. bajo | 34 | 56,7 | 56,7 | 56,7 |
| | N.medio | 18 | 30 | 30 | 86,7 |
| | N. alto | 8 | 13,3 | 13,3 | 100 |
| | Total | 60 | 100 | 100 | |

*Tabla 1: Frecuencia del GC, sobre el indicador núm. 3, "Productividad". Fuente: Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos del GC, sobre el ítem núm. 6, que valora la *Productividad* que presenta el alumnado, en relación con la intensidad del sonido, presenta una representación del 23,3 % en el nivel bajo, que se corresponde con una frecuencia de 14 respuestas; el nivel medio está representado por el 18,3%, que se corresponde con una frecuencia de 11 respuestas; y el 58,3% representa un nivel alto, el cual tiene una frecuencia de 35 en las respuestas obtenidas.

En la siguiente tabla, presentamos los porcentajes obtenidos del GC, en cada uno de los tres niveles establecidos.

| PRODUCTIVIDAD | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | N. bajo | 14 | 23,3 | 23,3 | 23,3 |
| | N.medio | 11 | 18,3 | 18,3 | 41,7 |
| | N. alto | 35 | 58,3 | 58,3 | 100 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Total | 60 | 100 | 100 | |

*Tabla 2: Frecuencia del GC, sobre el indicador núm. 3, "Productividad". Fuente: Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos del Grupo Experimental (en adelante GE) sobre el ítem núm. 5, que valora la *Productividad* que presenta el alumnado, en relación con las cualidades del sonido, presenta sobre este ítem una representación del 27,3% en el nivel bajo, que se corresponde con una frecuencia de 15 respuestas; el nivel medio ha obtenido el 12,7%, que se corresponde con una frecuencia de 7 respuestas; y el 60% de representación en el nivel alto, que se corresponde con una frecuencia de 33 respuestas.

En la siguiente tabla, presentamos los porcentajes obtenidos, en cada uno de los tres niveles establecidos.

| **PRODUCTIVIDAD** | | **Frecuencia** | **Porcentaje** | **Porcentaje válido** | **Porcentaje acumulado** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | N. bajo | 15 | 27,3 | 27,3 | 27,3 |
| | N.medio | 7 | 12,7 | 12,7 | 40 |
| | N. alto | 33 | 60 | 60 | 100 |
| | Total | 55 | 100 | 100 | |

*Tabla 3: Frecuencia del GE, sobre el indicador núm. 3, "Productividad". Fuente: Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos del GE, sobre el ítem núm. 6, que valora la *Productividad* que presenta el alumnado, en relación con la intensidad del sonido, presenta sobre este ítem una representación del 9% en el nivel bajo, que se corresponde con una frecuencia de 5 respuestas; el nivel medio ha obtenido el mismo porcentaje y frecuencia que el nivel bajo; y el nivel alto ha obtenido el 81,8% de representación en este ítem, con una frecuencia de 45 respuestas.

En la siguiente tabla, presentamos los porcentajes obtenidos, en cada uno de los tres niveles establecidos.

| PRODUCTIVIDAD | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | N. bajo | 5 | 9,1 | 9,1 | 9,1 |
| | N.medio | 5 | 9,1 | 9,1 | 18,2 |
| | N. alto | 45 | 81,8 | 81,8 | 100 |
| | Total | 55 | 100 | 100 | |

*Tabla 4: Frecuencia del GE, sobre el indicador núm. 3, "Productividad". Fuente: Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos del GC, sobre el ítem núm. 7, que valora la *Elaboración* que presenta el alumnado, en relación con el timbre del sonido, presenta una representación del 18,3 % en el nivel bajo, que se corresponde con una frecuencia de 11 respuestas; el nivel medio ha obtenido el 33,3%, que se corresponde con una frecuencia de 20 respuestas; y el 48,3% de representación en el nivel alto, que presenta una frecuencia de 29 respuestas.

En la siguiente tabla, presentamos los porcentajes obtenidos, en cada uno de los tres niveles establecidos.

| ELABORACIÓN | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | N. bajo | 11 | 18,3 | 18,3 | 18,3 |
| | N.medio | 20 | 33,3 | 33,3 | 51,7 |
| | N. alto | 29 | 48,3 | 48,3 | 100 |
| | Total | 60 | 100 | 100 | |

*Tabla 5: Frecuencia del GC, sobre el indicador núm. 4, "Elaboración". Fuente: Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos del GC, sobre el ítem núm. 8, que valora al igual que el ítem anterior, la *Elaboración* que presenta el alumnado, en relación con las cualidades del sonido, presenta sobre este ítem una representación del 15 % en el nivel bajo, que se corresponde con una frecuencia de 9 respuestas; el nivel

medio ha obtenido el 30%, que se corresponde con una frecuencia de 18 respuestas; y el 55% representa un nivel alto, el cual tiene una frecuencia de 33 en las respuestas obtenidas.

En la siguiente tabla, presentamos los porcentajes obtenidos, en cada uno de los tres niveles establecidos.

| ELABORACIÓN | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | N. bajo | 9 | 15 | 15 | 15 |
| | N.medio | 18 | 30 | 30 | 45 |
| | N. alto | 33 | 55 | 55 | 100 |
| | Total | 60 | 100 | 100 | |

*Tabla 6: Frecuencia del GC, sobre el indicador núm. 4, "Elaboración". Fuente: Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos del GE, sobre el ítem núm. 7, que valora la *Elaboración* que presenta el alumnado, en relación con el timbre del sonido, presenta sobre este ítem una representación del 14,5% en el nivel bajo, que se corresponde con una frecuencia de 8 respuestas; el nivel medio ha obtenido el 30,9%, que se corresponde con una frecuencia de 17 respuestas; y el 54,5% de representación en el nivel alto, que presenta una frecuencia de 30 respuestas.

En la siguiente tabla, presentamos los porcentajes obtenidos, en cada uno de los tres niveles establecidos.

| ELABORACIÓN | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | N. bajo | 8 | 14,5 | 14,5 | 14,5 |
| | N.medio | 17 | 30,9 | 30,9 | 45,5 |
| | N. alto | 30 | 54,5 | 54,5 | 100 |
| | Total | 55 | 100 | 100 | |

*Tabla 7: Frecuencia del GE, sobre el indicador núm. 4, "Elaboración". Fuente: Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos del GE, sobre el ítem núm. 8, que valora la *Elaboración* que presenta el alumnado, en relación con

las cualidades del sonido, presenta sobre este ítem una representación del 7,3 % en el nivel bajo, que se corresponde con una frecuencia de 4 respuestas; el nivel medio ha obtenido el 12,7%, que se corresponde con una frecuencia de 7 respuestas; y el 80% representa un nivel alto, el cual tiene una frecuencia de 44 en las respuestas obtenidas.

En la siguiente tabla, presentamos los porcentajes obtenidos, en cada uno de los tres niveles establecidos.

| ELABORACIÓN | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | N. bajo | 4 | 7,3 | 7,3 | 7,3 |
| | N.medio | 7 | 12,7 | 12,7 | 20 |
| | N. alto | 44 | 80 | 80 | 100 |
| | Total | 55 | 100 | 100 | |

*Tabla 8: Frecuencia del GE, sobre el indicador núm. 4, "Elaboración". Fuente: Elaboración propia.*

## 7. Conclusiones

A partir de los datos analizados, podemos concluir que mediante el modelo de enseñanza tradicional, los alumnos han conseguido en el proceso de aprendizaje respuestas creativas que han promovido un mejor aprendizaje y dominio sobre los elementos musicales; pero mediante el modelo de enseñanza creativo, la implicación e indagación creativa del alumnado sobre la actividad realizada ha sido mayor, porque han alcanzado una mayor riqueza en ideas. Por otra parte, todos los alumnos han experimentado mediante cada uno de los dos modelos de enseñanza que se han utilizado, un cambio gradual en la forma de entender y utilizar la música, que en el caso del modelo creativo ha sido mucho más significativo.

A lo largo del proceso, la interacción cooperativa entre el alumnado para la construcción de un mejor aprendizaje ha sido importante. A través del modelo de enseñanza tradicional ha sido escaso, pero en la aplicación del modelo de enseñanza creativo, hemos promovido la reelaboración continua del conocimiento, además de la capacidad para expresar sus propias ideas y tomar sus decisiones.

En relación al modelo de enseñanza tradicional, los alumnos han ido aprendiendo los diferentes conocimientos que se

le proponen y los han ido superponiendo, lo cual ha conllevado que presenten dificultades en conectar estos aprendizajes de forma creativa. De ello, se percibe que presentan dificultades para conectar los conocimientos que han ido aprendiendo con la actividad de creación.

Para concluir, teniendo presente las diferencias obtenidas a través de los dos modelos de enseñanza utilizados, podemos decir, que el alumnado, a través del modelo de enseñanza creativo, adquiere un mayor conocimiento y dominio musical, además de un aumento de su creatividad en la práctica.

## 8. Bibliografía


- DE LA TORRE, S. (1987). *Educar en la creatividad. Recursos para el medio escolar*. (2ª Ed.) Madrid: Narcea Ediciones.
- DE LA TORRE, S. (1991). *Evaluación de la creatividad. TAEC: un instrumento de apoyo a la Reforma.* Madrid: Escuela Española.
- DE LA TORRE, S. (1998). Creatividad y cultura. En Marín Ibáñez, R; López-Barajas Zayas, E. y Martín González, M.T. (coords.). *Creatividad polivalente. Actas y Congresos* (pp.125-127). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DÍEZ HUIDOBRO, J.F. (1998). La formación del profesorado por la creatividad en las aulas. En Marín Ibáñez, R; López-Barajas Zayas, E. y Martín González, M.T. (coords.). *Creatividad polivalente. Actas y Congresos* (pp. 109-110). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GARAMENDI, B. y GONZÁLEZ, I. (2010). Innovación educativa en el área de Música. En Giráldez, A. (coord.). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*, 3 (13), pp. 33-48. Ministerio de Educación. Barcelona: Editorial Graó.
- GERVILLA, Á. (1986). *La creatividad en el aula. Actividades para un currículum creativo*. Málaga: Ediciones Innovare.
- GERVILLA, Á. (dir.). (2003). *Creatividad aplicada: una apuesta de futuro.* Madrid: Dykinson.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. (7ª Reimp.). Madrid: Anaya.

- HERNÁNDEZ, E.M. (1998). Creatividad y autores creativos. En Marín Ibáñez, R; López-Barajas Zayas, E. y Martín González, M.T. (coords.). *Creatividad polivalente. Actas y Congresos* (pp. 209-212). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- KANELLOPOULOS, P.A. (2012). Envisioning Autonomy through Improvising and Composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (2), pp. 151-182.
- L.O.E. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Editorial Kapelusz.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1974). *La creatividad en la educación*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1975). *Técnicas del pensamiento creativo.* Valencia: ICE.
- MARÍN IBÁÑEZ, R (1998). Creatividad: Perspectiva y Prospectiva. En Marín Ibáñez, R; López-Barajas Zayas, E. y Martín González, M.T. (coords.). *Creatividad polivalente. Actas y Congresos* (pp.21-28). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARÍN, R. y DE LA TORRE, S. (coords.). (2000). *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens -Vives.
- MUÑOZ, J.R. (2007). La expresión instrumental en el ámbito escolar. En Aróstegui, J.L. et al. La creatividad en la clase de música: componer y tocar. *Revista Claves para la innovación educativa*, nº 40, pp. 21-26. Madrid: Editorial Graó.
- PASTOR BUSTAMANTE, A. (1998). La necesidad de crear. En Marín Ibáñez, R; López-Barajas Zayas, E. y Martín González, M.T. (coords.). *Creatividad polivalente. Actas y Congresos (*pp. 119-120). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 5-1-2007).
- RIVAS NAVARRO, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid, Subdirección General de Inspección Educativa.
- RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1993). *Creatividad en la investigación científica*. México: Editorial Trillas.

- SANUY SIMÓN, M. (1999). La música como elemento integral en la educación escolar. *Música y educación*, nº 37, pp. 41-48. Madrid: Musicalis.
- SEGURA, M. y RAMOS, M.G. (1998). Las estrategias metodológicas creativas, una necesidad en el proceso enseñanza-aprendizaje del área de lengua. En Marín Ibáñez, R; López-Barajas Zayas, E. y Martín González, M.T. (coords.). *Creatividad polivalente. Actas y Congresos* (pp. 213-220). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TORRANCE, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- WEISBERG, R.W. (1989). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- WILLEMS, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- ZARAGOZÁ, J. L. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. *Revista Eufonía*, nº 265. Barcelona: Editorial Graó.

# VII

# MATEMÁTICAS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE PROYECTOS DE CIENCIAS NATURALES

**Omar de la Cruz Vicente** (Centro Universitario Cardenal Cisneros (UAH) -España-)
**Mª Dolores López Carrillo** (Centro Universitario Cardenal Cisneros (UAH) -España-)

*Agradecemos a los alumnos de 3º curso del grado de Educación Infantil del Centro Universitario Cardenal Cisneros la cesión de las fotos de los trabajos realizados, así como su colaboración en la organización de la Exposición de Colecciones de elementos naturales realizada en la sala de exposiciones del CRAI del mismo centro.*

Las asignaturas de "Enseñanza y aprendizaje de la Matemática" y "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales" de 3º curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil del Centro Universitario Cardenal Cisneros han realizado una experiencia interdisciplinar optimizando el tiempo de trabajo de los alumnos y permitiendo además la adquisición de competencias trabajadas de forma conjunta.

Estos trabajos consistieron en diseñar proyectos experimentales que permiten enseñar conceptos matemáticos, crear claves dicotómicas para la identificación de elementos naturales usando la lógica matemática, crear videos a partir de estas ideas y ponerlas en práctica con niños para mejorar el trabajo realizado.

La metodología que se sigue en estas asignaturas parte de la teoría constructivista de Piaget, para quien "el desarrollo mental es una construcción continuada comparable al levantamiento de

un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido". En la Educación Infantil, la construcción de nuevos conceptos se realiza a través del descubrimiento con materiales manipulativos que permiten al niño aplicar una lógica de acción, esto "implica poner en relación y correspondencia los diferentes objetos en el espacio, ajustando los esquemas motores, los de acción y los de manipulación, a las posibilidades concretas del entorno".

La evaluación de esta metodología se realizó a partir de la participación de los responsables de las dos asignaturas en el desarrollo de las clases con los alumnos, intercambiando puntos de vista y evaluando cada uno de ellos los criterios de cada asignatura. Los resultados de la colaboración de las dos asignaturas han permitido asegurar varios aspectos: la colaboración entre profesores favorece la valoración a través de diferentes puntos de vista, los alumnos adquieren las competencias en Ciencias Naturales aplicando la lógica matemática y aprenden a explicar los conceptos matemáticos a partir de experimentos de Ciencias.

## 1. Marco competencial de las asignaturas Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales de tercer curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil

Trabajar por competencias hace referencia a programar en torno al desarrollo de una serie de competencias que deberán permitir al estudiante ser autosuficiente en el desarrollo de su profesión dotándolo para ello no sólo de los conocimientos necesarios sino también de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias.

En el Grado de Magisterio existen una serie de competencias genéricas que son competencias propias del título de grado y por lo tanto comunes en todas las asignaturas de ese grado, y competencias específicas propias de cada materia que compone ese grado. En el caso de las asignaturas "Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas" y "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales" ambas pertenecen a la materia didáctico-

disciplinar *Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática*. Esta materia implica tres asignaturas de 8 créditos ECTS cada una (la tercera asignatura es Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales).

En la memoria del Grado de Magisterio del Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) se concreta que las competencias previstas para la materia se deberán trabajar de forma globalizada usando las diferentes metodologías y actividades previstas en la materia. El objetivo principal es que los alumnos adquieran un conocimiento amplio, global y fundamentado de la materia del currículo escolar así como de su didáctica.

Una breve descripción de los contenidos es:

- Nociones generales relativas a las ciencias sociales, naturales y experimentales necesarias para el conocimiento e interpretación de los fenómenos más cotidianos; causas, efectos, interrelaciones.
- Epistemología de las Ciencias.
- Conocimiento de los elementos del currículum de la etapa de Educación Infantil, referidos al entorno natural y social.
- Estrategias didácticas para la enseñanza del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil.
- Evolución del pensamiento lógico-matemático. Fundamentos.
- El acceso al concepto de número, a los conceptos geométricos y a las nociones espaciales.
- Procesos de aprendizaje-enseñanza de los conceptos matemáticos del currículo escolar en esta etapa.

A partir de estos contenidos básicos de la materia se especifican hasta 9 competencias específicas de la materia que después se irán asignando a cada una de las asignaturas en función de la programación de las mismas.

Esas competencias son:

Competencia nº 1: Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

Competencia nº 2: Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.

Competencia nº 3: Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.

Competencia nº 4: Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.

Competencia nº 5: Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

Competencia nº 6: Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y técnicas y su trascendencia.

Competencia nº 7: Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.

Competencia nº 8: Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

Competencia nº 9: Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

Basándonos en este marco se ha trabajado colaborativamente entre las dos asignaturas facilitando el desarrollo de estas competencias comunes, el trabajo globalizado y la evaluación del mismo, mostrando así al alumno la necesidad de conexión y transmisión de las distintas asignaturas.

## 2. Organización y metodología en las asignaturas: Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática y Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales

Como ya hemos comentado las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales son asignaturas no sólo de carácter conceptual-específico sino también implican el trabajo de unos contenidos didácticos esenciales para la transmisión de estos conceptos a niños de 3 a 6 años.

Esta sección se organiza del siguiente modo: en primer lugar se establece la programación y secuenciación de las asignaturas y los contenidos de cada una; en segundo lugar, se analiza la metodología de enseñanza y finalmente se plantea el

modo de pensar lógico-matemático que luego se aplicará a los proyectos de ciencias naturales.

### *2.1. Organización y contenidos de las asignaturas.*

Las asignaturas de "Enseñanza y aprendizaje de la Matemática" y "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales" son asignaturas propias de la materia *Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática* que poseen los alumnos del Grado de Educación Infantil en el tercer curso con 8 créditos ECTS cada una.

El tiempo total de dedicación a estas asignaturas es de 200 horas para cada una, sólo 66 horas serán presenciales en el aula con el acompañamiento del profesor. Estas 66 horas presenciales se dividen en tres modalidades organizativas:

- Clases teóricas (45 horas en grupo grande de 50 estudiantes): construcción del conocimiento, síntesis de los contenidos básicos de cada tema, actividades de profundización, actividades de discusión y análisis.
- Clases prácticas (18 horas en grupo de 25 estudiantes): actividades de aprendizaje colaborativo, creación de actividades para mejorar la didáctica, utilización de nuevas tecnologías de la información.
- Seminarios (3 horas en grupo de 12 estudiantes): actividades de investigación, presentación oral de trabajos y tutorías grupales.

El resto de las horas dedicadas al proceso de aprendizaje en estas asignaturas (134 horas) corresponden tanto al trabajo autónomo del alumno como al estudio y trabajo tanto individual y en grupo

Así se programan de forma específica cada una estableciendo los contenidos teórico-prácticos:

El contenido de la asignatura "Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas" consiste en saber las matemáticas explicadas a un nivel de primaria y conocer el modo de explicar los conceptos en Educación Infantil. Se pueden distinguir seis bloques temáticos diferentes:

1. Epistemología de la matemática.
2. Elementos del currículo escolar referidos a las Matemáticas.
3. Estrategias, materiales y recursos en Matemáticas.

4. Elaboración de actividades de enseñanza aprendizaje en matemáticas.
5. La didáctica del número natural.
6. Orientación espacio-temporal y medida.

Después de un breve capítulo sobre epistemología, se analizan los conceptos que el currículo de la Comunidad de Madrid de Educación Infantil contiene en esta etapa distribuidos por años, trimestres y secuenciados según (Fernández Bravo, 2005). En el bloque 3 se analizan varias estrategias, materiales y recursos. La estrategia básica es el método socrático, es decir, el diálogo constructivo que permite a los niños expresar su conocimiento y a partir de la guía del profesor elaborar un razonamiento que le permita alcanzar el entendimiento del concepto. Los materiales en Educación Infantil son fundamentales debido a la importancia de la manipulación en esta etapa, así como los recursos, citamos por ejemplo el uso de la pizarra digital. Respecto al bloque 4 existe otro trabajo asesorado por Fernández Bravo, (De Armas, 2002), que nos permite disponer de una gran variedad de actividades para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La reflexión a partir de estas actividades consigue que desarrollemos nuevas actividades en las que el aprendizaje es significativo y relevante. Los dos últimos bloques coinciden con los conceptos que deben explicarse en Educación Infantil: básicamente son los números hasta el 9 y conceptos relacionados con el espacio, el tiempo y la medida.

El contenido de la asignatura "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales" consiste en el conocimiento de las ciencias de la vida y de la Tierra explicadas a un nivel de primaria así como el conocimiento también de las principales metodologías y recursos que se usan para transmitir de forma adecuada estos conceptos en Educación Infantil. Así se estructura en cinco bloques temáticos teórico-prácticos, siendo el último bloque el único con un contenido específico de biología y geología a nivel de primaria:

1. Introducción a las Ciencias Naturales.
2. Elementos del currículum, de la etapa de Educación Infantil, referidos al entorno natural.
3. Estrategias didácticas y metodologías para la enseñanza del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil.

4. Procedimientos científicos en el Aula de Infantil. Actividades experimentales y de campo.
5. Conceptos generales de las Ciencias Naturales.

A medida que se avanza en los contenidos teóricos de los bloques propuestos, estos se complementan con prácticas de laboratorio o prácticas de carácter didáctico para aprender metodologías específicas para la transmisión de contenidos científicos a niños de 3 a 6 años. A lo largo de todo el cuatrimestre en el que se imparte la asignatura los alumnos ponen en práctica de manera autónoma mediante un proyecto tanto los contenidos teóricos como prácticos. Este proyecto debe tener un eje conductor de carácter biológico o geológico que permita trabajar el máximo de competencias posibles contempladas todas ellas en el RD 1315/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. El proyecto no sólo implica la elaboración y programación de un tema sino también en la programación de una serie de recursos-actividades que impliquen el desarrollo de esas competencias como: una colección de elementos naturales con su correspondiente clave dicotómica (trabajo que favorece el desarrollo de la competencia matemática, y la competencia de interacción con el entorno), la elaboración de experimentos y salidas de campo (trabajo que favorece la competencia de aprender a aprender sobre todo), o la elaboración de modelos científicos que permitan explicar lo que se escapa de la vista (trabajo que favorece la competencia artística y la competencia social). Así por ejemplo un proyecto sobre aves implicaría una colección de plumas o de huevos con su correspondiente clave dicotómica, una programación en la que se trabajen los aspectos básicos de las aves, una serie de juegos y talleres que permitan la manipulación y la asimilación de estos conceptos, experimentos que permitan trabajar con huevos o plumas (densidad del agua, flotabilidad de las plumas, consistencia del huevo, incubación de un huevo…), una salida fuera del aula como por ejemplo a una granja escuela que permita ver las aves en estudio, y un modelos científico que permita descubrir lo que se escapa de la vista como por ejemplo hacer en gran escala un huevo por dentro.

### *2.2. La metodología*

La metodología de enseñanza que se utiliza en clase coincide con la metodología que se pretende que los alumnos de Educación Infantil apliquen en sus aulas con la adaptación de la edad. En el caso de la metodología para la asignatura de Ciencias Naturales esta se basa en un trabajo cooperativo, mediante procedimientos de descubrimiento y constructivistas en grupos de cuatro personas.

La asignatura de Matemáticas se basa en el artículo de (Fernández Bravo, 1995) en el que se explica el desarrollo de diálogos entre profesores de infantil y sus alumnos para construir el concepto matemático en la mente del niño a través de cuatro etapas. En cada una de estas etapas existen unos requisitos que deben cumplirse:

1. Etapa de elaboración: es la etapa más compleja pues se construye en la mente del niño el concepto sin decir el nombre de dicho concepto, sin decir "bien" ni "mal", partiendo de las expresiones de los niños y realizando el diálogo socrático con ellos. La construcción del concepto debe ser totalmente intuitiva con verdades universales (por ejemplo, no se puede enseñar el concepto de número a partir de la grafía).
2. Etapa de enunciación: de denomina con exactitud el concepto.
3. Etapa de concretización: se aplica el concepto a elementos que pueden verse y tocarse.
4. Etapa de abstracción: se aplica el concepto a elementos que no pueden verse ni tocarse pero forman parte de la vida cotidiana del niño.

### *2.3. Aprender a pensar de un modo lógico matemático.*

En los diálogos que realizan los estudiantes durante la asignatura de matemáticas existen dos grandes categorías de conceptos:

1. Conceptos numéricos: constituye un error común enseñar los números a partir de la grafía. Además, la intuición de número tiene más que ver con la cantidad que con la técnica de contar. Así pues, aunque contar es una técnica que es necesario adquirir y obtiene la respuesta correcta a la pregunta ¿cuántos? no es el modo correcto de enseñar los números cuando no se saben. Fernández Bravo (2008a y b) defienden que los números deben

enseñarse a partir de la suma. Así se enseña el 2 como suma de 1 y 1. En este sentido el orden de enseñanza de los números no coincide con el orden de los números naturales pues es necesario tener en cuenta el pensamiento constructivo en la mente cuando se está adquiriendo este concepto (está comprobado que se adquiere antes el 4 que el 3).

2. Conceptos relacionados con la medida, el espacio y el tiempo: Esta categoría de conceptos pueden subdividirse en (sin ser exhaustivo):

    2.1. Conceptos relativos: "más alto que" y otros similares suelen crear confusión porque estamos acostumbrados a escuchar frases que no tienen sentido, por ejemplo, "qué alta soy". Esta frase no tiene sentido desde un punto de vista lógico matemático porque no existe nada "alto", sino que el concepto debe compararse con alguien, por ejemplo "soy más alta que lo que era hace un año" o "soy más alta que Juan".

    Pueden encontrarse muchos errores en libros de texto del estilo "colorea la pelota grande".

    2.2. Conceptos no relativos: hay conceptos como lleno o vacío que no son relativos por lo que no es posible decir "mi vaso está más lleno que el tuyo" porque si mi vaso está lleno entonces no puede haber otro vaso más lleno.

Estos ejemplos, dan una idea de que los profesores de Educación Infantil deben hablar con lógica-matemática cuando explican conceptos porque tienen el privilegio de orientar el aprendizaje y enseñar a pensar.

## 3. Combinación de metodologías y propuesta de colaboración entre las dos asignaturas

En Educación Infantil pueden trabajarse los contenidos de diversas asignaturas en un mismo proyecto. Las Matemáticas y las Ciencias Naturales se complementan perfectamente. Esto se

debe a que los conceptos matemáticos necesitan un contexto donde explicarse, pero además, las Ciencias Naturales deben utilizar la lógica matemática.

Por lo tanto, la complementariedad entre las dos asignaturas es una oportunidad para trabajar varias competencias conjuntamente. Las Ciencias Naturales y las Matemáticas se necesitan la una a la otra y viceversa. Al contrario, no tiene sentido que las Ciencias Naturales no utilicen la lógica matemática ni que las Matemáticas inventen situaciones para los conceptos a construir.

Las Ciencias Naturales permiten a las Matemáticas explicar prácticamente la totalidad de los conceptos propios de la etapa educativa de Educación Infantil a partir del uso, por ejemplo, de las claves dicotómicas para la clasificación e identificación de elementos naturales utilizando el pensamiento lógico-matemático, o la explicación de conceptos relacionados con el tiempo como "antes, ahora y después", a partir experimentos como el diseño y erupción de un volcán, o el trabajo con gusanos de seda. La grabación de videos permite evaluar cómo los alumnos enseñan los conceptos a los niños.

En la asignatura de "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales" se realiza un proyecto durante todo el curso que consiste en el trabajo de una temática propia del Conocimiento del entorno natural a través de estrategias y recursos didácticos-científicos que implican no sólo usar estrategias como el juego o los talleres que son propias de la etapa educativa sino también la combinación de estas con elementos propios del trabajo científico como el diseño y elaboración de colecciones de elementos naturales donde se construyan las claves dicotómicas que permitan tanto la clasificación como la identificación de los elementos de la colección (figura 1), también el diseño y planificación tanto de experimentos como de salidas fuera del aula que complementen la temática trabajada, así como la elaboración de modelos científicos que permitan observar a los niños conceptos abstractos como distancias de años-luz, o medidas tan pequeñas como medidas a nivel celular. En todo momento se tiene en cuenta conceptos matemáticos de clasificación, medida, espacio, tiempo, etc.

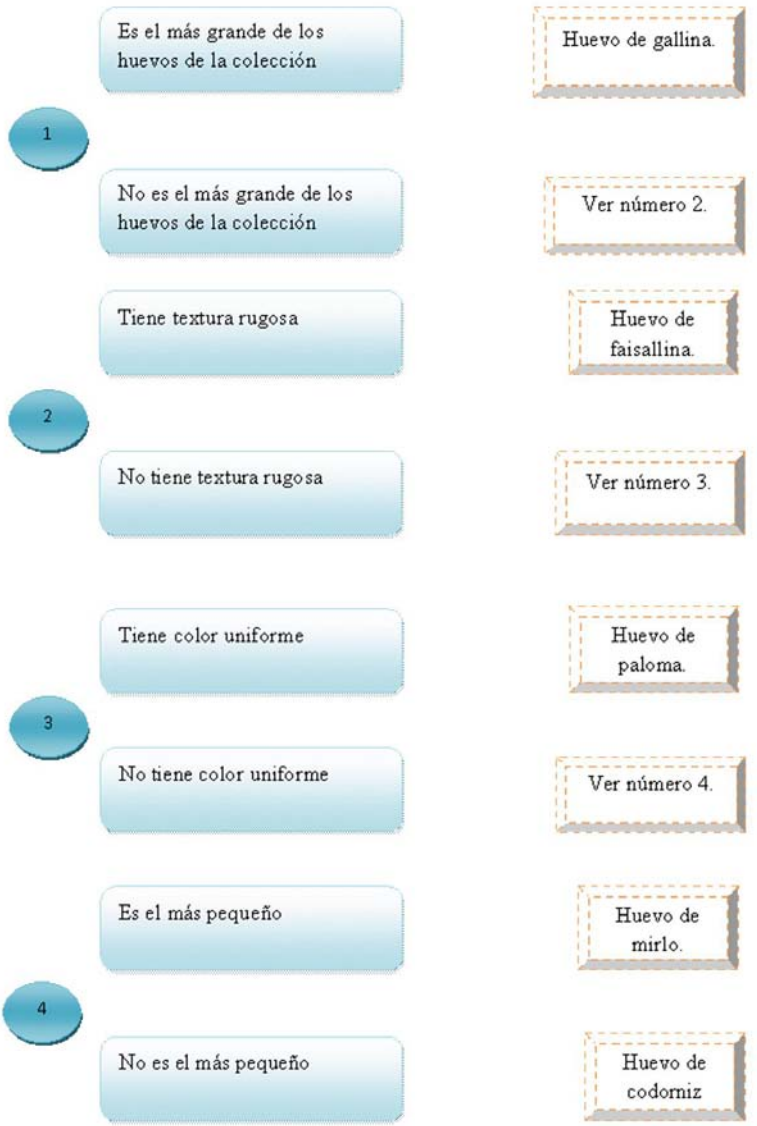



*Figura 1. Clave dicotómica diseñada para trabajar conceptos clasificatorios como grande-pequeño, texturas y colores en una colección de huevos con niños de 4 y 5 años.*

La colección de elementos naturales es uno de los nexos de unión entre las dos asignaturas. Según Pardo (2011) entendemos por colección un conjunto de elementos pertenecientes a la

realidad natural que se incluyen en una misma categoría científica. Este mismo autor propone la colección (figura 2) como una herramienta didáctica para obtener distintos conocimientos que vayan más allá de los aportados por los propios elementos, dejando en un segundo plano el concepto expositivo de colección habitualmente usado en museos.

Las motivaciones más específicas son:

- La manipulación e interacción con elementos naturales (rocas, minerales, fósiles, semillas, hojas, flores, plumas, huevos, frutos secos…).
- Desarrollo de habilidades y destrezas propias del trabajo científico (basándonos en el método científico podemos trabajar la observación, la experimentación, toma de datos, el uso de modelos científicos, planteamiento de hipótesis…).
- Clasificación y recopilación de elementos propios del entorno natural, y por lo tanto inmersos en su entorno cotidiano, y fácilmente recopilables (accesibles para los niños).

*Figura 2. Presentación por parte de los alumnos del diseño y elaboración de una colección de huevos para niños de 4 a 5 años.*

Trabajar con colecciones de elementos naturales nos permitirá desarrollar contenidos propios de distintas áreas de conocimiento por lo que el aprendizaje será globalizado y mucho más significativo:

- Utilización de los sentidos (a través de procedimientos propios del trabajo científico como la observación y la experimentación de los elementos naturales coleccionados).
- Trabajar hábitos elementales de organización.
- Práctica de hábitos saludables.
- Objetos y materiales presentes en el entorno.
- Aproximación a la cuantificación de colecciones.
- Exploración e identificación de situaciones en las que hay que tomar datos.
- Identificación de seres vivos y materia inerte.
- Observación de características y cambios en los seres vivos.
- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, como actitudes propias del trabajo científico.
- Observación de fenómenos en el medio natural.

Es posible y necesario el uso en el segundo ciclo de Educación Infantil de las colecciones y las claves dicotómicas, así como el desarrollo de proyectos experimentales, podemos afirmar que este recurso se convierte en un material didáctico indispensable para alfabetizar científicamente a niños de 3 a 6 años.

Para conseguir esto se propone la elaboración de un proyecto que implique el desarrollo tanto de experimentos como de colecciones (figura 3) que contemple no sólo la recolección de los elementos, sino también una presentación adecuada y motivadora de los mismos, identificándolos con fichas (figura 4) tanto para los maestros como para los niños, añadiendo inventarios así como claves dicotómicas y actividades específicas para trabajar con dichos elementos. Cuando se crea una colección, se establecen criterios para clasificar sus elementos. Cuando se usa una clave para identificarlos lo que se hace es una determinación de esos elementos.

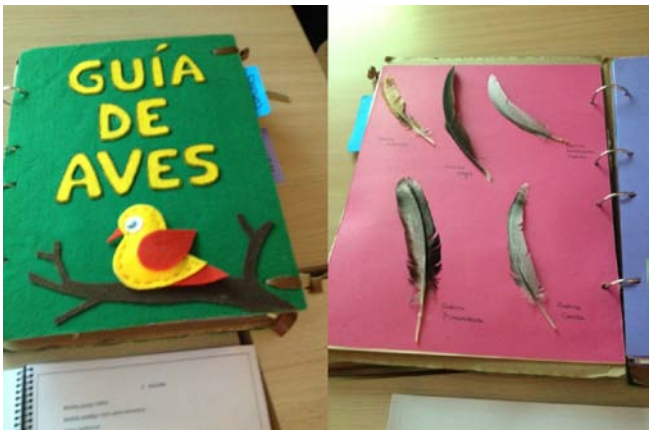



*Figura 3. Colección de plumas de aves para niños de 5 a 6 años.*

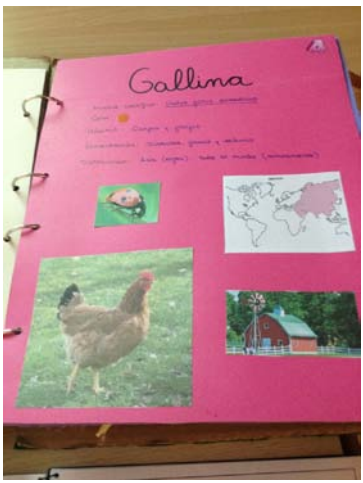



*Figura 4. Ficha para alumnos del conjunto de fichas de una colección de plumas orientada a trabajar con niños de 5 a 6 años.*

Para realizar una clasificación es preciso elegir un criterio, pudiendo realizar tantas clasificaciones como criterios se elijan (Mestres y Torres, 2008). Estos criterios deben ser las características básicas elegidas de los elementos en estudio, que se deben ir uniendo hasta llegar a ser las claves para la clasificación del mismo.

Las claves dicotómicas diseñadas para clasificar/determinar elementos naturales (figura 5) deben estar compuestas por una serie de dilemas (cada dilema asociado a un criterio de clasificación), por ejemplo, si el criterio de clasificación es color, entonces el dilema es tiene color o no tiene color. Cada dilema

permite elegir entre dos opciones, eligiendo una opción se pasará a otro criterio unido a otro dilema y así sucesivamente hasta llegar a la caracterización completa del elemento y por lo tanto a su identificación.

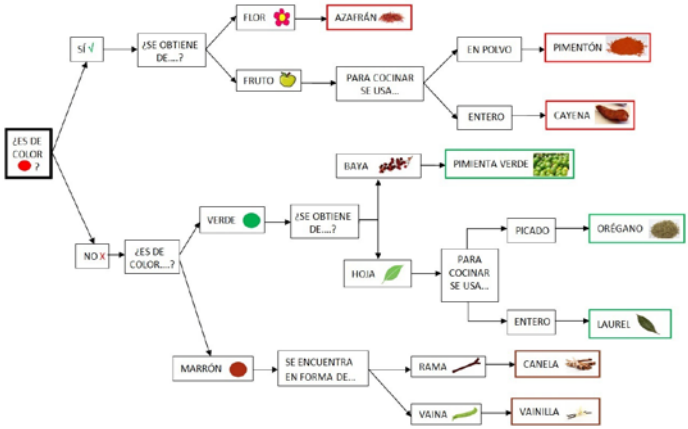



*Figura 5. Clave dicotómica elaborada para una colección de especias orientada al trabajo con niños de 5 años. La clasificación es en base a la afirmación o negación del criterio, o con una clasificación con dos opciones dentro del mismo criterio.*

Los dilemas planteados actuarán como criterios de clasificación/identificación. Una dicotomía es la posibilidad de elegir entre dos opciones, en este caso excluyentes. Este tipo de clasificación es muy básica, sería clasificación en dos grupos (afirmación o negación del criterio), adecuada, por tanto, para el segundo ciclo de Educación infantil. En este caso se pueden utilizar estos criterios para elaborar los dilemas que le lleven al niño a observar y clasificar los minerales mencionados, sin necesidad de conocerlos previamente.

Debemos tener en cuenta la edad de los niños de segundo ciclo de educación infantil, niños que aún no han desarrollado la capacidad lectora, por lo que se le deben facilitar claves dicotómicas con las que puedan trabajar de forma autónoma la mayor parte del tiempo, permitiendo por lo tanto una metodología de descubrimiento.

## 4. Conclusiones.

Este artículo explica la experiencia educativa realizada en el Centro Universitario Cardenal Cisneros en el tercer curso y

primer cuatrimestre del Grado de Educación Infantil en la consecución de un objetivo común en dos asignaturas diferentes: "Enseñanza y aprendizaje de la Matemática" y "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza".

Esta experiencia interdisciplinar consiste en la utilización de proyectos de ciencias, colecciones y claves dicotómicas como trabajo que permite no sólo clasificar e identificar elementos naturales, sino aplicar una lógica matemática en la elaboración y desarrollo de los mismos; permitiendo a los alumnos encontrar la conexión entre las dos materias tanto a la hora de aprenderlas como de transmitirlas a sus futuros alumnos.

Además permite al alumno de grado no sólo unificar esfuerzos y tiempo en la realización de su trabajo, elaborando un mismo trabajo para dos asignaturas sino también diseñar proyectos que permitan el trabajo con el máximo de competencias posibles de forma que pueda entender lo que significa el trabajo integrador y globalizado del que tanto se habla para la Educación Infantil.

## 5. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- FERNÁNDEZ BRAVO, José Antonio (2008a): *Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático*. Grupo Mayéutica. Madrid.
- FERNÁNDEZ BRAVO, José Antonio (2008b): *Didáctica de la Matemática en Educación Infantil*. Grupo Mayéutica. Madrid.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- PARDO SANTANO, Pablo (2011): Las colecciones como recurso para el aprendizaje de las Ciencias en *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19.2, p 204-209.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- FERNÁNDEZ BRAVO, José Antonio (2005): *Secuenciación de contenidos en Educación Infantil*. Grupo Mayeútica. Disponible en:

http://www.grupomayeutica.com/documentos/infantilsecuenciacion.pdf. Consultado el 7 de abril de 2014.

- FERNÁNDEZ BRAVO, José Antonio (1995): Las cuatro etapas del acto didáctico. *Comunidad Educativa*. Volumen: 228, página 36-40. Editorial: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. España. D http://www.grupomayeutica.com/documentos/8%20CUATROETAPASACTODIDAC.pdf Consultado el 7 de abril de 2014.
- BOE (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. [Internet] Boletín Oficial del Estado, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053- 43102. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf. Consultado el 7 de abril de 2014.
- MESTRES IZQUIERDO, Ángeles y TORRES GARCÍA, Milagros (2008): Algunas pautas para la elaboración de claves dicotómicas y árboles de clasificación. Disponible en: http://apice.webs.ull.es/pdf/411-002.pdf. Consultado el 7 de abril de 2014.
- DE ARMAS, Zoraida *et al.* (2002) *Matemáticas divertidas en Educación Infantil*. Colección Educateca. Santillana. Disponible en: http://didacticadelamatematicampero.wikispaces.com/file/view/MARTEM%C3%81TICAS+DIVERTIDAS+EN+INFANTIL.pdf. Consultado el 7 de abril de 2014.

# LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y POSTUNIVERSITARIA DE LOS PROFESORES DE PROGRAMAS BILINGÜES EN SECUNDARIA EN LA EDUCACIÓN CONCERTADA ASTURIANA: DOS CASOS PRÁCTICOS

**Sergio Díaz Menéndez** (Universidad de Oviedo -España-)

*Becario predoctoral de la Universidad de Oviedo*

## 1. Introducción

Los programas bilingües en la Educación Secundaria son de implantación relativamente reciente en el Principado de Asturias, concretamente a partir del año 2006. Los centros se han ido incorporando paulatinamente a esta red al reunir los requisitos y recursos necesarios. Uno de los mayores retos ha sido la formación del profesorado de asignaturas no lingüísticas para impartir sus asignaturas en la lengua meta. Esta no debe ser generalista, sino que para optimizarla tiene que ir destinada a permitir la impartición de contenidos integrados. El cometido de capacitar al profesorado de la escuela pública ha corrido a cargo de la Consejería de Educación y las Escuelas Oficiales de Idiomas. Por otro lado, la formación de los docentes de la concertada ha quedado a expensas sus equipos directivos, que en los últimos años han ido preparando a su profesorado y

solicitando la entrada en esta red de centros bilingües, de forma casi exclusiva en inglés.

La puesta al día de los docentes que han previsto y provisto los centros concertados ha consistido en cursos subvencionados por el Servicio Público de Empleo o por la Fundación Tripartita para el Empleo del gobierno regional. Paradójicamente, por la fluctuación de objetivos en estos cursos, que no siempre se identifican con lo que se espera de futuros docentes de programas AICLE, y los contenidos. Estos, a veces, o bien no se corresponden con los objetivos perseguidos o bien no cubren las necesidades de competencias no adquiridas durante las diplomaturas de magisterio o las licenciaturas de los docentes en activo en la educación concertada, creando un déficit competencial.

## 2. Estado de la cuestión

Bajo un enfoque comunicativo, una educación plurilingüe sería toda aquella que permitiera la presencia de varias lenguas, sean regionales, extranjeras, de la migración, vivas, muertas, etc. en el sistema educativo, en los centros y en los currículos. Sin embargo, centrándonos más en los programas bilingües, estos se caracterizan porque una lengua distinta como materna se emplea como herramienta de aprendizaje de disciplinas no lingüísticas. Aquí coinciden especialistas de los dos grandes ámbitos de actuación en plurilingüismo: el francófono y el anglófono. Del primero tomaremos una definición de los programas EMILE en las publicaciones del Consejo de Europa:

> L'ÉMILE désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par conséquent, la langue n'est donc plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et des savoir-faire disciplinaires[1].

[1] EMILE se refiere a una situación de aprendizaje bilingüe o plurilingüe en la cual una lengua distinta a la materna sirve como vector para la enseñanza/aprendizaje de una disciplina. Por consiguiente, la lengua ya

(Gravé-Rousseau, 2011: 5)

Del ámbito anglófono nos vamos a quedar con la definición que expone Baker en su manual sobre el bilingüismo. La definición de Baker no contradice la de Gravé-Rousseau, sino que la completa, ya que entiende el bilingüismo en los centros como un hecho holístico, y no divide en compartimentos estancos el uso de la lengua extranjera como fin y como medio, sino que pone en relación ambas vertientes:

> There are elements that make all types and models of bilingual education more or less effective. While dual language policies, provision and practices are a keystone of such schools, effectiveness reaches far beyond language. For a bilingual school to become a beacon of success, the following themes may be addressing, albeit not in separation but as an entity and as a part of a process of continuous enhancement and school development[2].
>
> (Baker, 2006: 312)

El hecho de restringir nuestro campo de estudio a los programas bilingües en Asturias nos lleva a hablar únicamente de inglés y francés, lenguas de las cuales haremos hincapié sólo en la primera, al ser la única representada en los programas bilingües de la educación concertada asturiana:

> Suivant les principes et les orientations du Conseil de l'Europe qui informent la conception ici adoptée, toutes les langues se valent : en même temps qu'elles ont la même valeur, elles représentent des valeurs et elles véhiculent des valeurs. Mais cela

---

no es sólo un objeto de aprendizaje sino que se convierte en una herramienta para acceder y un saber y un saber-hacer disciplinar.

[2] Existen elementos que hacen que todos los tipos y modelos de educación bilingüe sean más o menos eficaces. Mientras las políticas lingüísticas duales, los recursos y la práctica son la piedra angular de estos centros, su eficacia va más allá de la lengua. Para que un centro bilingüe se convierta en un modelo de éxito deben seguirse los siguientes parámetros, no sólo por separado sino como una entidad y parte del proceso continuo de mejora y desarrollo del centro educativo.

> n'apparaît pas aussi fondé pour l'opinion publique, les décideurs, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes. Il est réaliste de prendre acte de la position actuellement prééminente de l'anglais pour mieux étudier des options et des approches qui permettraient à d'autres langues de trouver leur place dans les systèmes éducatifs[3].
>
> (Cavalli et al., 2009: 11)

Toda vez que ampliamos el concepto de plurilingüismo, en el que se enmarcarían estos programas bilingües de la educación concertada en Asturias, se hace imprescindible de forma directamente proporcional completar y acrecentar la formación propuesta y requerida a los profesionales que van a impartir docencia en los mismos. Sin embargo, al problema que suponen de por sí las habilitaciones lingüísticas se une la concepción de que finalmente las competencias adquiridas tanto durante sus estudios universitarios como para obtener estos certificados oficiales de idioma no corresponde con lo que se necesita para el día a día del aula. Además, cada vez son más las voces que, relacionando con acierto plurilingüismo y educación intercultural, aquejan una falta de conocimiento de las culturas meta de estos docentes y una necesidad de concienciación de diálogo intercultural y convertir el aprendizaje de la lengua meta en un aprendizaje significativo gracias al intercambio y la transferencia, algo para lo que los docentes deben estar habilitados y que no coincide siempre con los programas de los cursos que se subvencionan para su mejora de las destrezas lingüísticas tradicionales[4]:

---

[3] Siguiendo los principios y orientaciones del Consejo de Europa que dan cuenta de la concepción adoptada aquí, todas las lenguas son válidas: a la vez que disponen de un valor, estas representan y transmiten valores. Pero eso no es tan evidente de cara a la opinión pública, los que toman decisiones, las familias del alumnado, el alumnado *per se*. Lo realista es asumir la posición prominente del inglés en la actualidad para trabajar mejor las opciones y enfoques que permitirían que otras lenguas encontraran su lugar en los sistemas educativos.

[4] Según el Marco Europeo Común de referencia para las lenguas, MECRL, 2001.

> Deberá ser un profesorado preparado no sólo para enseñar las distintas materias, sino también para enseñar las lenguas a través de ellas, necesitando desde cada lengua la reflexión metacomunicativa y metalingüística y promoviendo el contraste entre lenguas. Es él quien deberá identificar los géneros discursivos y los componentes lingüísticos de las operaciones cognitivas que subyacen a los diferentes aprendizajes, quien decidirá desde qué lengua estudiar qué aspecto lingüístico o desde qué materia atender a qué habilidad en determinada lengua […]. También deberán articular los conocimientos culturales e interculturales relacionados con las distintas lenguas, los intercambios en distintos campos del saber y los encuentros interculturales.
>
> (Ruiz, 2012: 73)

Con esto, se hace necesaria una evaluación de la preparación de los docentes de la educación concertada para ver si realmente responde a las necesidades en el aula bilingüe o no, y proponer mejoras una vez detectadas las carencias.

## 3. Metodología

Para este proyecto he utilizado la metodología del estudio de casos porque se engloba dentro de una investigación a mayor escala: el estudio de los programas bilingües en la Educación Secundaria, tema de mi tesis doctoral. El estudio de casos me permite profundizar en un aspecto concreto, la formación del profesorado de estos programas, pero a la vez centrarme en una parte muy concreta del mismo, los docentes de la educación concertada. Las ventajas que plantea esta metodología son:

1. Es una manera de profundizar en una investigación más amplia ya iniciada a partir de unos primeros datos
2. Se trata de una investigación a pequeña escala, concretamente un curso de preparación lingüística de inglés B2 para maestros y profesores que podrían en el futuro impartir docencia en los programas bilingües de un centro concertado en concreto, que llamaremos centro A
3. Los resultados son abiertos y nos llevan a tener un modelo para estudiar un conjunto más amplio, en este

caso la red de centros públicos asturiana. Al partir de la concentrada tenemos un campo menor y esto nos permite desgajar con mayor facilidad unos parámetros cuyo estudio extenderíamos a los centros públicos

4. Puede resultar útil para los agentes de la investigación, porque entre mi punto de vista como investigador predoctoral y formación como docente de Secundaria, y la perspectiva de los docentes de Secundaria de la concertada en activo, podemos obtener prismas muy diferentes de la realidad de la formación del profesorado de programas bilingües y detectar mejor sus puntos fuertes y sus carencias
5. Conlleva un mayor grado de implicación en el centro en el que se ha llevado a cabo, y a poder discernir sin prejuicios cuál es la realidad con la que lidiamos

En mi caso, la idea ha partido de mi experiencia personal como docente en este curso que se ha impartido en el centro A. Se trata de un curso con el cual el objetivo es preparar a los maestros (grupo 1) y profesores de Secundaria (grupo 2) para obtener un título de inglés oficial equivalente al nivel B2 (Nivel Avanzado EOI, *First Certificate* de Cambridge o el nivel 7 de Trinity. Después de haber impartido el curso, de haber recopilado información y haber tenido tiempo para dejar reposar los datos y analizarlos, me he decidido a llevar a cabo un estudio del caso siguiendo las fases siguientes, según proponen Montero y León (2002) para el estudio de casos:

1. La selección y la definición del caso: el caso estará integrado por los dos grupos en los que he impartido dicho curso de preparación lingüística, el grupo A (maestros) y el grupo B (profesores de Secundaria) desde mayo hasta diciembre de 2013, del centro que llamaremos "A", perteneciente a la red concertada de la Consejería de Educación del Principado de Asturias

2. La elaboración de una lista de preguntas, a las cuales intentaré dar respuesta en la conclusión, después del análisis

3. La localización de las fuentes de datos. En este caso no la labor ha sido más de campo. Los datos iniciales han sido recabados en la propia Consejería, en el área de Plurilingüismo, y después se han obtenido datos mediante a) el análisis de la oferta formativa en Asturias a nivel universitario para los docentes de estos programas, b) la observación directa de los alumnos del curso, a su vez docentes, c) un grupo de discusión con estos

alumnos pero fuera del aula, es decir, en su faceta como docentes e *inter pares* con el investigador, y d) las calificaciones de los mismos en las diferentes destrezas de la lengua inglesa antes, durante y después del curso.

4. El análisis y la interpretación

5. La elaboración del informe, en este casi artículo, que tiene lugar *a posteriori*. En este caso el informe constituirá las conclusiones de esta investigación.

## 4. Selección y definición del caso

Para este estudio de caso se ha tomado como objeto de análisis el curso "Inglés B2", impartido por la empresa de formación Ofinet de Oviedo y financiado por la Fundación Tripartita, dependiente del Principado de Asturias. Este curso ha sido impartido en y para el personal docente del centro concertado "A", con unos 1700 alumnos, luego pertenecería a la categoría A de la clasificación realizada por la Consejería de Educación, de los centros más numerosos, y con una plantilla de más de 50 trabajadores entre personal docente, auxiliares educativos y personal de administración y servicios. Para este curso se han organizado dos grupos, con título homónimo y el mismo número de horas, 30. El grupo 1, con clases entre las 13 y las 14.30 los lunes, estaba formado por maestros de educación infantil y primaria; el grupo 2, también los lunes aunque entre las 15.30 y las 17 horas, estaba integrado por profesores de Secundaria. Los dos grupos constituían una amalgama de diversidad similar: una representación de diversas especialidades más o menos similar y un porcentaje similar de alumnos-docentes miembros del equipo directivo.

Tabla 1. *Miembros del equipo directivo en los grupos formados (elaboración propia)*

| Grupo 1 (Infantil y Primaria) | | Grupo 2 (Secundaria) | |
|---|---|---|---|
| *Especialidad* | *Miembos equip. dir.* | *Especialidad* | *Miembros equip. dir.* |
| Educación especial | 0 | Ciencias de la naturaleza | 1 |
| Educación física | 0 | Ciencias sociales | 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Educación infantil | 0 | Economía | 0 |
| Música | 1 | Matemáticas | 0 |
| Primaria | 0 | Psicología | 0 |
| --- | --- | Tecnología | 1 |
| Total miembros | 1 | Total miembros | 2 |

En la tabla anterior podemos observar que el porcentaje de alumnos miembros del equipo directivo es prácticamente el mismo: una alumna en el caso de primaria y dos en el caso del grupo de Secundaria, teniendo en cuenta que en este último había casi un 50% más de alumnos. También podemos apreciar cómo se amalgaman cinco especialidades en el grupo 1 (infantil, primaria, música, educación física y educación especial), y una más en el grupo 2 (matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, economía, tecnología y psicología. El curso, por tanto, con una hora y media de clase semanal, se realizó entre mayo y diciembre de 2013, con la interrupción estival y dos festivos, el día del profesor (13 de mayo) y la fiesta de la Inmaculada Concepción, trasladada al 9 de diciembre.

Tabla 2. *Distribución por especialidades de los alumnos-docentes (elaboración propia)*

| Grupo 1 (Infantil y Primaria) | | Grupo 2 (Secundaria) | |
|---|---|---|---|
| *Especialidad* | *Número de alumnos* | *Especialidad* | *Número de alumnos* |
| Educación especial | 1 | Ciencias de la naturaleza | 2 |
| Educación física | 1 | Ciencias sociales | 1 |
| Educación infantil | 6 | Economía | 1 |
| Música | 1 | Matemáticas | 7 |
| Primaria | 2 | Psicología | 1 |
| --- | --- | Tecnología | 1 |
| Total alumnos-doc | 11 | Total alumnos-doc | 13 |

A lo largo del curso se han trabajado las cinco destrezas que establece el MECRL (2001): comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita e interacción oral. Dada la falta de tiempo la comprensión y la interacción oral se han fusionado y han perdido peso en la secuenciación temporal. Esto ha sido debido una necesaria actualización de los conocimientos léxico-gramaticales de los docentes-alumnos.

## 5. Elaboración de una lista de preguntas

Una vez que tenemos clara cuál es la materia prima de nuestro estudio, los alumnos-docentes de los grupos 1 y 2 con sus especificidades, cabe elaborar una serie de preguntas para focalizar nuestro objeto de estudio:

(1) Los alumnos-docentes, ¿están agrupados de manera óptima?
(2) Los objetivos y contenidos del curso, ¿responden realmente a las necesidades de los alumnos-docentes a la hora de impartir clases en inglés?
(3) La forma de evaluar, ¿es la más adecuada?
(4) La metodología y los materiales, ¿son mejorables?
(5) ¿Cuál es el papel de la competencia intercultural en el proceso de aprendizaje?

## 6. Localización de fuentes de datos

Las fuentes principales de información han sido: (1) la Universidad de Oviedo, mediante las guías docentes de los años en los que estaban vigentes los estudios de los actuales docentes, (2) los propios alumnos mediante el grupo de discusión (Russi, 1998), (3) las pruebas objetivas realizadas durante el curso y (4) la Consejería de Educación, por sus datos disponibles en la página "educastur plurilingüe" y los datos acerca de los cursos de perfeccionamiento lingüístico para los docentes de la educación pública a través de sus EEOOII.

## 7. Análisis e interpretación

Los alumnos-docentes han tenido una formación que puede ser de dos tipos diferentes. Los del grupo 1 tienen una formación constituida por las antiguas diplomaturas de magisterio, con una

única asignatura obligatoria de 6 créditos de lengua inglesa general, en los dos centros asturianos donde se impartía, la Universidad de Oviedo y su centro adscrito, la E.U. del Padre Ossó. Para la obtención de la diplomatura no se exigía requisito de idioma, al igual que para los docentes de Secundaria, los alumnos-docentes del grupo 2, en sus respectivas licenciaturas. La mayoría de ellos han cursado el CAP, aunque es posible que haya alguno que haya podido cursar el Máster en Formación el Profesorado, desde el curso 2009-2010 en la Universidad de Oviedo. En ninguno de los dos casos hay asignaturas de lengua extranjera obligatorias, si bien en el segundo supuesto sí que se requiere estar en posesión del nivel B1 de un idioma (inglés, francés, alemán o italiano) para el acceso al Máster, y se oferta una optativa, desde el principio de la impartición del máster, cuatrimestral, sobre inglés para el aula bilingüe.

La composición de los grupos ha cumplido, bajo mi punto de vista, con unos principios bastante razonables desde el punto de vista administrativo. Sin embargo, en ambos grupos encontramos que siempre hay una especialidad y, por consiguiente, un grupo de alumnos-docentes mayoritario: infantil en el grupo 1 y matemáticas en el grupo 2. Esto genera una sensación tanto en el formador como en el alumnado-docente de que el curso y los contenidos se centran en una determinada especialidad, con el vocabulario que más necesitan y las dificultades que tendrían que superar en su día a día impartiendo docencia en lengua inglesa. Lo que parece aportar más seguridad es la presencia de algún miembro del equipo directivo en cada grupo. A los alumnos les garantiza más:

(1) Confianza en que la metodología es la adecuada
(2) Percepción de que los contenidos se imparten correctamente y les van a servir
(3) Sensación de mayor rigor y seriedad en la actividad formativa

No obstante, como formador he encontrado un inconveniente principal. En algunos cursos de este tipo, es siempre el grupúsculo de docentes más próximos al miembro del equipo directivo el que solicita unas actividades u otras al formador, intenta en algunos casos alterar el rumbo metodológico o incluso seleccionar al docente que los forma.

Por último, cabe mencionar que los contenidos del curso no se suelen adaptar a los objetivos. En el grupo de discusión hemos convenido cuáles deberían ser estos objetivos primordiales:

a. Mejorar las destrezas orales en lengua inglesa

b. Conocer los contenidos léxico-gramaticales de la materia en inglés

c. Poder abordar la clase en lengua inglesa

Sin embargo, desde las pruebas iniciales los alumnos-docentes obtienen las mejores puntuaciones en las pruebas de gramática y uso del inglés. Además, el número de pruebas recogidas para las destrezas orales es sensiblemente menor que para las escritas.

## 8. Conclusiones

La formación del profesorado para el aula bilingüe ha mejorado en lo concerniente a los rudimentos que se les ofertan desde la formación universitaria. En el caso de los maestros, si bien el grado en Magisterio no exige en Asturias para su obtención un certificado lingüístico, la prolongación de los estudios en un año con el plan Bolonia ha permitido ampliar el número de créditos que es posible cursar en lengua extranjera. Para los profesores de Secundaria, el acceso al Máster está condicionado a la acreditación de nivel B1 de idioma, y se oferta siempre una optativa de inglés para el aula bilingüe. Además, los nuevos grados ya imparten todos alguna asignatura de inglés para fines específicos (economía, comercio, química, etc.) e incluso es posible estudiar algunos grados en la modalidad bilingüe inglés-español en la Universidad de Oviedo.

En resumen, podríamos decir que para entender mejor cómo abordar la docencia actividades formativas de perfeccionamiento lingüístico al profesorado de centros concertados es preciso definir el término alumno-docente, ya que estos profesionales que participan en la formación poseen una doble vertiente. Por un lado, son profesionales de la enseñanza, algunos con más de 15 años de experiencia, y por tanto saben lo que quieren y qué estrategias metodológicas le son más favorables; pero por otro, como alumnos están sometidos a unas condiciones diferentes a las que la mayoría ya no están acostumbrados: la formación requiere un esfuerzo de concentración importante conjugado con muchas horas diarias de

trabajo, la necesidad por parte de los centros de conjugar horarios hace que las clases tengan lugar a horas intempestivas para la mayoría, poco tiempo para descansar o para el almuerzo, ansiedad motivada por la presión de tener que obtener una titulación oficial B2 (normalmente el *Trinity* nivel 7 o el *First Certificate* de Cambridge), y la necesidad de conciliar la vida familiar y la vida laboral, a la que ahora se une la vida también como alumno. Con semanas laborales más densas y menos estabilidad laboral, los docentes de la educación concertada aquejan aún más estos problemas. Con esto, podemos definir entonces al "alumno-docente" de estos cursos como un alumno con muchas dificultades cotidianas para llevar a cabo su proceso de formación, que afectan sobre todo a su trabajo autónomo, pero que a la vez es docente y conoce estrategias de aprendizaje y se conoce a sí mismo, con sus motivaciones y sus técnicas.

La correspondencia entre objetivos y contenidos es manifiestamente mejorable, ya que los contenidos no suelen adaptarse muy bien a la realidad de las necesidades de estos futuros docentes de aulas bilingües. No se trabajan lo suficiente las destrezas orales, particularmente la interacción oral, y los materiales proporcionados son a menudo deficitarios. A esto se uno que los alumnos-docentes, a pesar de reconocer sus carencias y delimitar bien sus objetivos, no son capaces aún de considerar como alumnos los ejercicios que evalúan las destrezas orales igual que los que trabajan las destrezas escritas, y suelen, a menudo, interpretar sólo como "examen" los de gramática y uso del inglés y que les conduzcan mediante tres ejercicios muy concretos (formación de palabras, elección múltiple y completar huecos) a aprobar el examen B2.

Llegados a este punto, es preciso buscar soluciones a problemas que ya se han fosilizado en esta formación, aplicables también a los docentes de la escuela pública pero también de la concertada, habida cuenta de su especificidad demostrada en los problemas adicionales antedichos que padecen *a priori*. Entre estas formas de remediar o de compensar estas dificultades, podemos mencionar varias, cada una con un problema o una limitación asociada:

(1) El trabajo autónomo, aunque sería sobre todo para las destrezas escritas, ya que trabajar las destrezas orales

supone un esfuerzo tecnológico y la posesión de unas infraestructuras que no todos los alumnos-docentes dominan o tienen a su alcance

(2) La teleformación, con el inconveniente de que las producciones orales u escritas no obtendrían, salvo con una carga de trabajo grande para el formador y un esfuerzo presupuestario para el empleador, un *feedback* lo suficientemente inmediato como para que los alumnos puedan progresar al ritmo deseado

(3) El uso de plataformas virtuales *Moodle*, donde los alumnos-docentes puedan descargar el material que más necesiten, trabajar las destrezas que más dificultades les supongan, comentar dudas, crear foros de discusión o preguntar dudas al profesor. Además, una gran ventaja es la posibilidad de comunicarse por escrito pero con características del texto oral, lo que llamamos "texto virtual", imperecedero pero con la ventaja de la inmediatez y la espontaneidad. El problema sería de nuevo la necesidad de un docente con muchas horas de contrato que pueda coordinar adecuadamente la plataforma

(4) La ayuda y la asistencia al alumnado en iniciativas que ellos emprendan de forma autónoma para mejorar su competencia lingüística o para centrarse en aspectos del aprendizaje-enseñanza de la lengua con fines específicos. Son ideas que no parten normalmente del aula sino de la cafetería, el comedor, los pasillos previamente a la clase, etc. Un buen ejemplo de ello en la formación que hemos tomado como objeto fue la creación de grupos de *What'sapp*, gracias a la cual los alumnos-docentes se han comunicado, tanto en gran grupo como en grupúsculos por especialidades, y han explotado mejor el curso. De todas formas, y al igual que en el caso anterior, se requeriría de un formador que pudiera supervisar y si fuera menester manipular a) la frecuencia de las interacciones, b) la temática de las mismas y c) el repaso, refuerzo y ampliación de los contenidos del curso

Ya se ha convertido en un tópico, aunque cada vez más realista, que los cursos de este tipo deben contar con un presupuesto para materiales y, sobre todo, para un contrato con gran peso horario del formador. Aprender un idioma con estos

objetivos y a este nivel de maduración en la vida implica acompañar a los alumnos-docentes en momentos muy dispares y tanto dentro como fuera de la clase. En conclusión, las mejores ideas para mejorar esta formación provendrán del convenio entre formador y alumnado-docente, y en un aula de idioma que abarca todo tiempo y espacio.

## Bibliografía:


- BAKER, C. (2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. BEB. Bristol.
- CAVALLI, M. et al. (2009): *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. París.
- GRAVÉ-ROUSSEAU, G. (2011): *L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*. División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.
- LEÓN, O. Y MONTERO, I. (2002): *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGrawHill. Madrid.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- RUIZ, U. (2012): "El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica". Textos de Didáctica de la lengua y la literatura. 30. 65-76.
- RUSSI, B. (1998): Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comuni*cación. Longman. México. 75-115.

# VII

# EL TRABAJO FIN DE GRADO EVALUADOR Y EVALUADO EN COMPETENCIAS MEDIANTE RÚBRICA

**María Teresa Espinosa Martín** (Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid -España-)

## 1. Introducción

La culminación de las titulaciones de Grado con la elaboración y defensa obligatorias de un Trabajo Fin de Grado orientado a la evaluación de competencias asociadas al título (Real Decreto 1393/2007), es uno de los cambios significativos que se establecen con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España.

Sin embargo, no quedan regulados su desarrollo y evaluación, por lo que las universidades, en ejercicio de su autonomía, elaboran normativas que pretenden establecer homogeneidad dentro de cada organización, aunque sin conseguir resultados de semejanza entre las distintas universidades, principalmente en lo relativo a la evaluación.

La orientación del Trabajo Fin de Grado (TFG) como evaluador de competencias desarrolladas en el título, junto con la importancia de la evaluación de competencias manifestada en el EEES, implican una renovación frente a lo que se hacía en los trabajos fin de titulación de planes de estudio anteriores.

Este contexto nos pone frente a un amplio colectivo del profesorado y de los órganos de gestión que precisa, además de actualizar conceptos y metodologías, disponer de una herramienta de evaluación y calificación propicia al proceso que englobe las necesidades de todos los implicados, incluido el propio estudiante.

Para presentar esta herramienta nos basamos en normativas o reglamentos de Trabajos Fin de Grado publicados por diversas universidades y en investigaciones relevantes sobre esta temática, todo ello apoyado en nuestra experiencia en evaluación de competencias mediante rúbricas, y en gestión, tutorización y evaluación de proyectos de fin de titulación de diversas áreas.

## 2. La asignatura Trabajo Fin de Grado

Según especifica el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Trabajo Fin de Grado debe tener entre 6 y 30 ECTS, siendo la última asignatura que se evalúa en la titulación.

Consiste en una investigación académico-profesional que constituye una prueba de madurez previa al inicio del ejercicio profesional, exigiendo tanto dotes de creatividad y originalidad como de aplicación de conocimientos (Elías Ortega, 2012). Pretende que los estudiantes realicen un trabajo orientado a algún entorno profesional de la titulación, identificando un problema o necesidad nuevos, diseñando los procesos y/o experimentos necesarios para su resolución, y comunicando posteriormente los resultados obtenidos (Aguirre Escobal et al., 2013).

Debe fundarse en los mismos principios que otras asignaturas, atendiendo a cuestiones específicas como la no existencia de un programa común para todos los alumnos, que la planificación corre a cargo del estudiante y que parte de la evaluación dependerá del trabajo concreto realizado (Estapé-Dubreuil et al., 2012b). Habitualmente se desarrolla de manera individual, contemplando en algunos casos la posibilidad de realizar trabajos grupales.

Su guía docente además de describir los resultados de aprendizaje a alcanzar y las competencias a evaluar, debe contener los procedimientos de solicitud y entrega, sin olvidar las recomendaciones sobre las tutorías necesarias para el correcto desarrollo del mismo o los tipos de trabajos que pueden ser desarrollados en la titulación (García Sanz, 2010). Los Trabajos Fin de Grado pueden ser de los siguientes tipos: de investigación empírica (experimentales), de investigación teórica (revisión e investigación bibliográfica) o de desarrollo profesional (proyectos/estudios técnicos, organizativos, económicos, planes de empresa, etc.) (Elías Ortega, 2012; Rekalde Rodríguez, 2011).

La supervisión del trabajo se lleva a cabo por un tutor académico que actúa como director, cuya labor consiste en hacer un seguimiento del mismo, asesorando y orientando al alumno con el fin de conseguir un buen progreso y resultado; además verifica el grado de cumplimiento de las competencias que debe alcanzar con su realización (Bonilla Priego et al., 2012; Álvarez y Pascual, 2012).

Resulta interesante elaborar una guía específica para los tutores/supervisores en la que se determine el papel que deben desempeñar en el trabajo, así como los criterios, pautas, recomendaciones y documentos comunes necesarios para llevar a cabo un desarrollo correcto de la asignatura, destacando la importancia de la coordinación como garantía de la calidad del "producto" final (Estapé-Dubreuil et al., 2012b). En la mayoría de las universidades este trabajo puede ser dirigido por dos personas, pero no más de dos.

A las numerosas peculiaridades que presenta la asignatura Trabajo Fin de Grado, debemos añadir que nos encontramos normalmente ante la primera vez que el alumno es evaluado por personas distintas a las que han dirigido su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación afecta de forma similar a los docentes de la asignatura.

## 3. El Trabajo Fin de Grado como evaluador de competencias

Teniendo en cuenta que el Real Decreto 1393/2007 especifica que el Trabajo Fin de Grado debe estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título, su evaluación no puede estar basada únicamente en aquello que se manifiesta en el momento de su exposición y defensa, sino que debe contemplar otras capacidades que pueden haber sido desarrolladas tanto en asignaturas anteriores como durante la elaboración del propio trabajo.

Debemos concebir y desarrollar el Trabajo Fin de Grado como un proceso de aprendizaje en el cual se completan y visualizan las competencias adquiridas en la titulación, algunas específicas, pero sobre todo las transversales o genéricas; intentando que el alumno movilice el conocimiento adquirido en asignaturas anteriores con el fin de adaptarlo a nuevas situaciones (Rekalde Rodríguez, 2011). También debe demostrar un dominio

integrado de las distintas competencias adquiridas a lo largo de la titulación (Romero Ayuso et al., 2011), alcanzando niveles máximos de adquisición aquellas competencias que se reflejan tanto en la exposición y defensa del TFG como en el proceso de su desarrollo y el producto final entregado.

Las competencias básicas detalladas en los descriptores de Dublín (JQI, 2004), enuncian las expectativas de logro y de habilidades que deben constituir la representación final de la certificación de un ciclo (Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 2007), por lo que deben estar adquiridas cuando se finaliza el Trabajo Fin de Grado.

Las competencias que aparecen descritas en el plan de estudios de una titulación deben ser evaluadas en alguna de las asignaturas que la conforman, no resultando fácil ni evidente en ocasiones su evaluación.

El Trabajo Fin de Grado, como asignatura que culmina los estudios de grado, presenta una oportunidad para evaluar las competencias adquiridas en la titulación que se manifiestan en el mismo, entre las que podemos destacar la mayoría de las competencias genéricas y determinadas competencias específicas directamente ligadas con el tipo o tema del trabajo realizado por el alumno.

# 4. Evaluación y calificación en el Trabajo Fin de Grado

## 4.1. *Evaluación de competencias*

La evaluación debe estar orientada a demostrar el nivel de adquisición de competencias que debe alcanzar el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a mejorar cualitativa y cuantitativamente los procesos educativos (García Sanz, 2010). Una persona puede tener muchos conocimientos sobre un tema pero ser incompetente ante el mismo, debido a la falta de contextualización, de inteligencia emocional, etc., por lo que es importante su capacidad de desempeño e integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Villa y Poblete, 2004).

El Trabajo Fin de Grado presenta una gran oportunidad para trabajar tanto competencias específicas como transversales (Moreno Oliver et al., 2012). Aunque es probable que como

académicos nos centremos en las competencias específicas, evaluando simplemente su repercusión innovadora y específica aportada al campo científico, seguramente no son las más importantes en este trabajo y debamos centrarnos más en las competencias transversales (Rekalde Rodríguez, 2011).

En el desarrollo del trabajo se distinguen dos etapas que forman parte de un continuo: como proceso, a través de una mirada videográfica que conlleva labores de tutorías de seguimiento e investigación, y como producto, a través de una mirada fotográfica (Rekalde Rodríguez, 2011). No cabe duda de la necesidad de evaluar el producto final, pero sin dejar de considerar cómo se ha llevado a cabo el proceso, ya que en él se desarrollan y manifiestan numerosas competencias.

Entre las capacidades que se manifiestan reflejadas en el desarrollo del TFG, es necesario poner énfasis en las que el alumno necesita demostrar para ingresar en el mercado laboral, sin olvidar las exigencias específicas que requiere la titulación, y teniendo en cuenta que el futuro egresado en su vida laboral será evaluado por sus conocimientos y por su habilidades de desempeño en el trabajo, contando con más posibilidades de éxito y progreso aquellos capaces de desarrollar más competencias, específicas y genéricas, a los niveles más altos.

En la actualidad, numerosas demandas de empleo de perfiles profesionales de responsabilidad se encuentran formuladas en términos de competencias genéricas, dedicando gran parte del tiempo a verificar estas capacidades en las entrevistas de selección de personal, por lo que la universidad debe garantizar la competencia profesional del egresado con el fin de facilitar su empleabilidad y utilidad a la sociedad (Villa y Poblete, 2007).

Debemos considerar las necesidades de los empleadores y los titulados, pero sin centrarnos exclusivamente en los requerimientos del mercado laboral y olvidando el estudio profundo, crítico y reflexivo (Villarroel y Bruna, 2014). Apostando por un TFG que utilice las competencias adquiridas como parte fundamental para un ejercicio profesional adecuado, haciendo hincapié en la reflexión sobre la experiencia, de forma que el estudiante sea capaz de gestionar tanto sus errores como sus éxitos, y de movilizar los conocimientos de manera contextualizada (Herrero Martín et al., 2011).

Las guías docentes de asignaturas de Grado ponen de manifiesto que en la evaluación, las competencias genéricas

reciben un peso significativamente menor que las específicas de la materia, ligadas más directamente con los contenidos. Esta situación se debe tanto a cuestiones personales como académicas, destacando las capacidades del profesor para llevar a cabo su desarrollo y evaluación o la importancia que el docente asigna a cada una de las competencias. Tampoco podemos olvidar el hecho de que no se otorga una calificación a las competencias en el expediente académico, cuestión que mejoraría el proceso hacia la empleabilidad del alumno (Espinosa Martín, 2013b), aportando información relevante al empleador.

Con el fin de conseguir una evaluación de competencias realista y operativa es conveniente hacer una selección priorizada de las competencias definidas en el título (Bonilla Priego et al., 2012), efectuando itinerarios transversales de competencias a lo largo del grado y realizando evaluaciones con más exigencia a medida que se avanza en la titulación, estableciendo en el TFG el hito final de consecución de cada competencia (Bedialauneta Landaribar et al., 2012).

La mayoría de las investigaciones centradas en analizar las competencias genéricas que deben ser evaluadas en los TFG, marcan como prioritarias: comunicación oral y escrita, gestión de la información, análisis y síntesis, organización y planificación, y razonamiento crítico, destacando que la mayoría son de carácter instrumental (Bonilla Prieto et al., 2012; Rullán Ayza et al., 2010).

Se otorga gran importancia a la capacidad de comunicación oral y escrita; siendo relevante la comunicación oral en la exposición de los resultados obtenidos y la defensa ante el tribunal evaluador, y la escrita en la memoria que recoge los aspectos fundamentales del TFG. La comunicación escrita es una habilidad necesaria para ejercer adecuadamente cualquier profesión, considerándose como competencia genérica común a todas las titulaciones (López-Cózar Navarro et al., 2013), que toma especial relevancia cuando debe ser realizada en un lenguaje específico (Espinosa Martín, 2013b).

Puesto que el alumno se encuentra inmerso en un proceso en el que será menos dependiente y más autónomo de forma progresiva (Villa y Poblete, 2007), y el TFG sirve de trampolín a su vida laboral, donde necesitará defenderse con éxito de manera autónoma, se considera trascendental evaluar la capacidad de trabajo autónomo en este trabajo.

### 4.2. *El tribunal evaluador*

La calificación del TFG tiene lugar cuando el alumno ha superado el resto de asignaturas de la titulación. El tribunal o comisión evaluadora suele estar compuesto por tres miembros, en calidad de presidente, secretario y vocal.

El proceso de evaluación se verá enriquecido si son varios los agentes que participan de forma conjunta en la valoración del nivel de desarrollo alcanzado en las competencias objeto de evaluación (Bonilla Priego et al., 2012). Una de las cuestiones más discutidas es la oportunidad de la participación del tutor en este proceso, bien formando parte del tribunal que asiste a la presentación y defensa del mismo o bien actuando en otro momento del proceso.

Debemos tener en cuenta que el alumno desarrolla numerosas competencias genéricas en su elaboración, cuyas capacidades no suelen estar a la vista de los evaluadores externos a dicho trabajo, haciendo necesaria la participación del tutor/director en el proceso de evaluación. En ocasiones se tiene en cuenta la valoración de profesionales externos o autoevaluaciones de los alumnos.

En la actualidad las guías docentes de la asignatura Trabajo Fin de Grado que contemplan la intervención del tutor/director en la evaluación, representan un número reducido del total.

### 4.3. *Distribución de la calificación*

El tema desarrollado en el TFG así como el tribunal evaluador suelen ser distintos para cada estudiante (Estapé-Dubreuil et al., 2012a), por lo que es importante disponer de una metodología de evaluación y calificación que garantice objetividad y homogeneidad a los alumnos. Al mismo tiempo se requiere un proceso claro y sencillo que facilite la aportación de diferentes agentes evaluadores, actividades y competencias.

Algunos autores establecen tres fases que marcan el desarrollo del TFG: inicio, progreso y final. Siendo la fase de inicio aquella en la que el alumno profundiza o explora sobre el tema o problema objeto de estudio, el cual será desarrollado en la fase de progreso (Valderrama Vallés, 2009; Estapé-Dubreuil et al., 2012a). El alumno puede encontrar dificultades en diversos momentos del desarrollo, teniendo que recurrir a una fase exploratoria, unida generalmente a búsqueda y gestión de la

información, cuyas capacidades deberían ser evaluadas, al menos en parte, por el tutor/director.

La función del tutor/director debe ser realizada siempre de manera objetiva, con discrecionalidad en la evaluación y dejando atrás la arbitrariedad y subjetividad (Álvarez y Pascual, 2012).

Habitualmente entre el 60 y el 70% de la calificación corre a cargo del tribunal evaluador, repartida entre la calidad del trabajo realizado y la exposición y defensa, quedando el porcentaje restante a cargo del tutor/director (Elías Ortega, 2012; Hernández-Leo et al., 2012; Herrero Martín et al., 2011).

En cada una de las actividades correspondientes es necesario tener en cuenta la calidad científica y técnica, la calidad del material entregado, así como la claridad expositiva, la capacidad de debate y la defensa argumental (Bonilla Priego et al., 2012).

Se propone, de forma general, la siguiente distribución de la calificación de los Trabajos Fin de Grado, atendiendo al tipo de competencias, las actividades desarrolladas y el evaluador:

| Distribución de la calificación de Trabajos Fin de Grado en % | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| EVALUADOR | ACTIVIDAD | COMPETENCIAS | | *PESO CALIFICACIÓN* | |
| | | Genéricas | Específicas | *Por Actividad* | *Por Evaluador* |
| Tutor/ Director | Desarrollo | 10 | 10 | *20* | *40* |
| | Producto Final | 10 | 10 | *50* | |
| Tribunal | | 15 | 15 | | *60* |
| | Exposición y Defensa | 15 | 15 | *30* | |
| *PESO CALIFICACIÓN* | | *50* | *50* | *100* | *100* |

*Tabla 1. Distribución calificación de Trabajos Fin de Grado por evaluador-actividad-competencia. Fuente: Elaboración propia.*

## 5. Rúbrica de evaluación de Trabajos Fin de Grado

En el marco del EEES la evaluación debe constituir un indicador del estado de salud del aprendizaje del estudiante en cada momento, proporcionando un feedback inmediato sobre la valoración de sus avances, y aportando información relativa a la calificación que obtendrá al finalizar la asignatura (Villa y

Poblete, 2007). Esta evaluación formativa mejora el progreso en el desarrollo de las capacidades requeridas en el plan de estudios, facilitando la consecución del nivel más alto de adquisición cuando finaliza el Trabajo Fin de Grado.

Una evaluación y calificación en competencias con diversos evaluadores, requiere el apoyo de una herramienta clara, precisa y ajustada a los distintos parámetros como es la rúbrica.

Las rúbricas permiten una sistematización tanto del seguimiento como de la evaluación de los trabajos, utilizando criterios específicos y homogéneos, garantizando una calificación rigurosa, simple y transparente, aportando seguridad jurídica al estudiante y promoviendo el aprendizaje y la autorregulación del alumno (Moreno Oliver et al., 2012; Álvarez y Pascual, 2012). Al mismo tiempo proporcionan un instrumento fácil de manejar, útil y completo, que no requiere del uso de otros complementarios (Moreno Oliver et al., 2012).

Por otro lado, el alumno conoce los detalles a evaluar en su TFG y su ponderación en la calificación final (Bedialauneta Landaribar et al., 2012), teniendo la ocasión de realizar una autoevaluación en las diferentes fases del trabajo, considerada importante para la madurez humana y el desarrollo personal y profesional del estudiante (Villa y Poblete, 2007).

Un diseño y ponderación adecuados permiten asignar una calificación final objetiva a partir de las diferentes evaluaciones realizadas, así como recuperar de forma sencilla y concreta información relativa a cada una de las competencias si se presenta necesario, por ejemplo, para dar respuesta a la revisión de la calificación solicitada por algún estudiante (Estapé-Dubreuil, 2012b). Los indicadores y descriptores de cada una de las competencias genéricas y sus niveles de dominio se detallan en numerosos trabajos (Villa y Poblete, 2007; Valderrama Vallés, 2009; Rullán Ayza et al., 2010; Elías Ortega, 2012).

Es necesaria una descripción clara y concisa de las competencias para evitar interpretaciones o confusiones que generen resultados subjetivos, ya que se perdería alguno de los principales beneficios de la evaluación mediante rúbrica, la homogeneidad y la objetividad. Por otro lado, no es conveniente evaluar un número elevado de competencias, sino simplemente las más evidentes en la asignatura, con el fin de que sean trabajadas y evaluadas en realidad. La ponderación de cada una de las competencias debe estar en función de su prioridad e interés docente o profesional (Romero Ayuso et al., 2011).

Teniendo en cuenta los resultados expuestos anteriormente, se presenta una rúbrica que contempla las actividades y competencias cuya evaluación se considera oportuna en el Trabajo Fin de Grado. Se contempla un caso general en el que se evalúan cinco competencias específicas, cuya ponderación se describe de manera homogénea, con el objetivo de que sea detallada por el tutor/director.

| Rúbrica de evaluación de Trabajos Fin de Grado | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| EVALUADOR | | Tutor (40%) | | | Tribunal (60%) | | | % Tot. |
| ACTIVIDAD | | Desarrollo/ Proceso | | Producto Final | | Exposición y defensa | | |
| SUBACTIVIDAD | | S. D. | Elab. | | | Exp. | Def. | |
| COMPETENCIAS | | 5% | 15% | 20% | 30% | 20% | 10% | |
| Gen. (50%) | Comunicación oral y escrita | | | 2 | 2 | 3 | 1 | 8 |
| | Gestión de la información | 1 | 0,5 | 1 | 2 | 2 | | 6,5 |
| | Análisis y síntesis | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5,5 |
| | Resolución de problemas | | 1 | 1 | 2 | | 1 | 5 |
| | Organización y planificación | 0,5 | 0,5 | 1 | 2 | 1 | | 5 |
| | Uso herramientas informáticas | 0,5 | | 0,5 | 1 | 1 | | 3 |
| | Comunicación en otras lenguas | 0,5 | | | | | | 0,5 |
| | Toma de decisiones | | 0,5 | | | | 0,5 | 1 |
| | Razonamiento crítico | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | | 0,5 | 2,5 |
| | Habilidades interpersonales | | | | | 0,5 | 0,5 | 1 |
| | Creatividad | | 0,5 | 1 | 2 | 0,5 | | 4 |
| | Aprendizaje autónomo | 0,5 | 0,5 | 1 | 1,5 | | | 3,5 |
| | Preocupación por la calidad | | | 1 | 1 | 0,5 | | 2,5 |
| | Aplicar conocimiento a práctica | | 0,5 | | | 0,5 | | 1 |
| | Adaptación a nuevas situaciones | | | | | | 0,5 | 0,5 |
| | Habilidades investigación | 0,5 | | | | | | 0,5 |
| Esp. (50%) | E1 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| | E2 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| | E3 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| | E4 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| | E5 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 10 |

donde Gen. = Genéricas; Esp. = Específicas;
Sel. Doc. = Selección de la documentación; Elab.=Elaboración;
Exp.= Exposición; Def. = Defensa; Tot. = Total.

*Tabla 2. Rúbrica de evaluación de Trabajos Fin de Grado. Fuente: Elaboración propia.*

Es útil para los agentes implicados en la evaluación, sirve de apoyo al seguimiento del tutor/director, y facilita una asignación numérica y objetiva de las calificaciones a cada evaluador, proporcionando al alumno información relevante sobre sus resultados así como la posibilidad de una autoevaluación. Aporta la homogeneidad adecuada para ser utilizada en diversas titulaciones y universidades, y la flexibilidad de adaptación a necesidades específicas.

Dado que no es posible evaluar todas las competencias específicas de la titulación en cada uno de los Trabajos Fin de Grado, puesto que serán diferentes, se considera oportuno que el tutor/director sea la persona encargada de identificar cuáles de estas competencias deben ser evaluadas, en función del trabajo desarrollado en cada caso.

En cuanto a las competencias genéricas, a pesar de ser comunes a todas las titulaciones, no existen acuerdos en la interpretación, evaluación y niveles que deben ser alcanzados, especialmente entre distintas ramas (Rullán Ayza et al., 2010). En cualquier caso, la rúbrica debe ser dinámica, intentando reconducir y potenciar los aspectos que deben ser evaluados, quedando el proceso de evaluación integrado en un proceso de aprendizaje (Bedialauneta Landaribar et al., 2012).

La evaluación por competencias debe ir asociada a una calificación por competencias, considerando más adecuada la calificación que utiliza una escala continua de 0 a 10 agrupada en 5 niveles, asociados al nivel de desarrollo de las competencias (Espinosa Martín, 2013a).

## 6. Conclusiones

La implantación completa de las titulaciones de Grado nos lleva a reflexionar sobre el objetivo, el desarrollo y la evaluación del Trabajo Fin de Grado con el fin de mejorar la calidad de los planes de estudio.

Debemos aprovechar este trabajo para evaluar aquellas capacidades que se manifiestan en él, aunque hayan sido desarrolladas en otras asignaturas. Así como para evaluar las competencias que participan con pesos muy pequeños en la evaluación de otras asignaturas, principalmente las competencias genéricas que suelen colaborar con pesos inferiores a las específicas.

Es necesario tener en cuenta que en el Trabajo Fin de Grado, como asignatura que culmina la titulación, se requiere que el alumno desarrolle las capacidades a un nivel superior que en asignaturas anteriores.

El tutor/director debe participar, al menos, en la evaluación de las capacidades que se manifiestan mayoritariamente en la elaboración del trabajo, ya que es la persona adecuada para verificar su grado de adquisición.

La rúbrica de evaluación es una herramienta que aporta homogeneidad y objetividad a los TFG realizados por todos los alumnos, independientemente del tipo de trabajo o el tema de estudio, considerándola apropiada y recomendada para la evaluación del TFG.

La rúbrica propuesta aporta una base para elaborar otras rúbricas que deban cubrir necesidades específicas de titulaciones o centros, colaborando en la reflexión sobre la mejora continua de la calidad en el diseño, desarrollo y evaluación de los Trabajo Fin de Grado.

Contempla una participación ponderada de los agentes evaluadores, las actividades y las competencias que deben ser evaluadas, permitiendo una autoevaluación y retroalimentación al alumno, y contribuyendo a la calidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 7. Bibliografía

**Libros de papel:**

- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y POBLETE RUIZ, Manuel (Directores) (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero. Bilbao.

**Capítulos de libros en papel:**

- ESPINOSA MARTÍN, María Teresa (2013a): Competencias de comunicación en asignaturas de Matemáticas y Estadística, en PEÑA ACUÑA, Beatriz: *Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria*. Vision Libros, S.L. Madrid.

**Artículos o actas en publicaciones web:**


- AGUIRRE ESCOBAL, Ana, IGLESIAS ARA, Ainhoa, SMITH ZUBIAGA, Isabel, ALONSO ALEGRE, Santos & ZALDIBAR ARAMBURU, Beñat (2013): La iniciación a la experimentación: una oportunidad para abordar el Trabajo Fin de Grado de manera colaborativa e integradora. *UNIVEST 2013*. Disponible en http://hdl.handle.net/10256/8152. Consultado el 20 de diciembre de 2013.
- ÁLVAREZ, Mónica & PASCUAL, Marcos M. (2012): Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho, en *Aula Abierta*, nº 40 (1), pp. 85-102. ICE Universidad de Oviedo. Disponible en http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/. Consultado el 16 de diciembre de 2013.
- BEDIALAUNETA LANDARIBAR, Mirem Terese, AGINAKO ARRI, Zaloa & HERRERO BEGOECHEA, María Isabel et al. (2012): *La evaluación formativa en los Proyectos Fin de Carrera*. VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Barcelona. Disponible en http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/402. Consultado el 24 de noviembre de 2013.
- BONILLA PRIEGO, Mª Jesús, FUENTES MORALEDA, Laura, VACAS GUERRERO, Catalina & VACAS GUERRERO, Trinidad (2012): Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones, en *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas* (educade), nº 3, pp. 5-21. Disponible en http://www.educade.es/. Consultado el 12 de noviembre de 2013.
- ELÍAS ORTEGA, Ángel (2012): *Algunas reflexiones en clave de gestión tras las primeras defensas de Trabajos Fin de Grado*. Trabajo 25/26. Universidad de Huelva, pp. 113-134. Disponible en http://hdl.handle.net/10272/6889. Consultado el 10 de diciembre de 2013.
- ESPINOSA MARTÍN, María Teresa (2013b): Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas, en *Historia y Comunicación Social* Vol. 18 Nº Especial Noviembre. Págs. 243-255. Disponible en

http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44240. Consultado el 10 de febrero de 2014.

- ESTAPÉ-DUBREUIL, Gloria, RULLAN AYZA, Mercè, LÓPEZ PLANA, Carlos, PONS ARÓZTEGUI, Jordi & TENA PARERA, Daniel (2012a): Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar, en *Actas Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. CIDUI 2012*. Disponible en http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/401. Consultado el 8 de diciembre de 2013.
- ESTAPÉ-DUBREUIL, Gloria, RULLAN AYZA, Mercè, PONS ARÓZTEGUI, Jordi, PAZ TORRES, Olga, ESPUNY TOMÁS, M. Jesús, MONFORTE ROYO, Cristina & MONTES, Javier (2012b): Trabajos Fin de Grado: La coordinación como clave del éxito, en *Actas Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. CIDUI 2012*. Disponible en http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/62. Consultado el 8 de diciembre de 2013.
- GARCÍA SANZ, Mari Paz (2010): Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES, en *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado: La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Disponible en http://congresos.um.es/cifop/cifop2010. Consultado el 30 de noviembre de 2013.
- HERNÁNDEZ-LEO, Davinia, MORENO OLIVER, Verónica & CAMPS PUJOLAR, Irene (2012): *Guía docente para el seguimiento y la evaluación de los Trabajos Final de Grado.* Unidad de Apoyo a la Calidad e Innovación Docente. Escuela Superior Politécnica, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Disponible en http://repositori.upf.edu/handle/10230/20036. Consultado el 14 de diciembre de 2013.
- HERRERO MARTÍN, R., FERRER AYALA, M.A., SOLANO FERNÁNDEZ, J.P., CALDERÓN GARCÍA, A.A. & BUSQUIER SÁEZ, S. (2011): *Evaluación de competencias transversales en los Trabajos de Fin de Grado*, en Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad Politécnica de Cartagena. Disponible en

http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicaciones-orales/244919.pdf. Consultado el 9 de enero de 2014.

- JQI (JOINT QUALITY INITIATIVE) (2004): *Shared Dublin Descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards.* Meeting (JQI). Working document. Dublin. Disponible en http://www.jointquality.org. Consultado el 22 de enero de 2014.
- MARTÍNEZ RUIZ, M. Ángeles & SAULEDA PARÉS, Narciso (2007): *Glosario EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante. Marfil. Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20353/1/Glosario%20EEES.pdf. Consultado el 8 de enero de 2014.
- MORENO OLIVER, Verónica, HERNÁNDEZ-LEO, Davinia, CAMPS I PUJOLAR, Irene & MELERO GALLARDO, Javier (2012): Uso de rúbricas para el seguimiento y evaluación de los Trabajos Fin de Grado, en *II Congreso Internacional sobre Evaluación por Competencias mediante e-Rúbricas*, Málaga, 23-25 de octubre de 2012. Disponible en http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/19801/erubricas_2012.pdf?sequence=1. Consultado el 28 de diciembre de 2013.
- LÓPEZ-COZAR NAVARRO, Cristina, PRIEDE BERGAMINI, Tiziana & BENITO HERNÁNDEZ, Sonia (2013): Análisis de la expresión escrita en las Universidades de Madrid a través de la asignatura Trabajo Fin de Grado en los estudios de ADE, en *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11 (3), pp. 279-299. Disponible en http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/511. Consultado el 18 de febrero de 2014.
- REKALDE RODRÍGUEZ, Itziar (2011): ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias, en *Revista Complutense de Educación*, 22(2), pp. 179-193. Disponible en http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38488. Consultado el 15 de enero de 2014.
- ROMERO AYUSO, Dulce M., CORREGIDOR SÁNCHEZ, Ana Isabel & POLONIO LÓPEZ, B. (2011): Tutorización y Evaluación del TFG: uso de rúbricas. VII Intercampus. Trabajos Fin de Grado y Máster: La evaluación global, pp.

227-238. Toledo. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=510024. Consultado el 20 de diciembre de 2013.

- RULLÁN AYZA, M., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., ESTAPÈ DUBREUIL, G. & MÁRQUEZ CEBRIÁN, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento, en *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 8(1), 74-100. Disponible en http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/146. Consultado el 28 de noviembre de 2013.
- VALDERRAMA VALLÉS, E. (ed.) (2009): Guías para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las ingenierías. *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya)*. Barcelona. Disponible en http://www.aqu.cat/doc/doc_19718727_1.pdf. Consultado el 1 de diciembre de 2013.
- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio & POBLETE RUIZ, Manuel (2004). Practicum y evaluación de competencias, en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(2), 2. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/?p=247. Consultado el 24 de noviembre de 2013.
- VILLARROEL, Verónica & BRUNA, Daniela (2014): Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente, en *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. 13(1), pp. 23-34. Disponible en http://www.psicoperspectivas.cl/. Consultado el 18 de enero de 2014.

# VII

# LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES ADQUIRIDAS CON LOS JUEGOS DE ROL

**Igor Filibi** (U. del País Vasco -España-)
**Ixone Alonso** (U. del País Vasco -España-)

*Los autores agradecen el apoyo del Grupo de Investigación 'Parte Hartuz', financiado por el Gobierno Vasco*

## 1. Introducción

Desde hace tiempo se ha observado que la formación universitaria no cumple del todo con las demandas de empresas e instituciones, particularmente en el ámbito de las competencias transversales y prácticas (Hernández-March *et al*, 2009). A modo de ejemplo pueden citarse competencias como liderazgo, pensamiento crítico, negociación, toma de decisiones –sobre todo con información incompleta y bajo presión de tiempo–, trabajo en equipo, pensamiento estratégico y la capacidad de manejar procesos complejos con temas interrelacionados (Flores et al, 2013; Henriksen, 2006).

La forma en que se ha abordado este déficit ha sido completando las clases tradicionales con la introducción de metodologías docentes centradas en el estudiante. Esto ha sucedido también en la Universidad del País Vasco, donde hace años que se vienen usando diversos tipos de simulaciones, juegos de rol, etc. (Filibi y Alonso, 2012).

## 2. Metodología

Aquí se presentan algunos resultados preliminares de un estudio que analiza la perspectiva de los estudiantes ante estas herramientas metodológicas. Se trata de ver cuáles son las competencias transversales que los propios estudiantes consideran que trabajan con estos juegos de rol.

### *2.1. Juegos de rol analizados*

En concreto nos centraremos en dos juegos de rol, el primero simula una situación de política internacional entre diez países y el segundo recrea las negociaciones para la aprobación del presupuesto de la Unión Europea.[1]

- Juego 1: Simulación de política internacional

Se trata de una simulación avanzada de política internacional en la que diez Estados y federaciones tratan de lograr sus objetivos de política exterior gestionando su presupuesto, estableciendo alianzas, a la vez que tratan de garantizar su aprovisionamiento de recursos estratégicos.

Cada uno de los diez grupos está formado por entre tres y cinco estudiantes. Dentro de cada uno de los grupos cada alumno/a tiene un rol diferenciado del resto. Todos deben cooperar para que el grupo logre sus objetivos, pero al mismo tiempo deben desempeñar correctamente su rol particular. Estos cargos son: presidente/a de gobierno, ministro/a de asuntos exteriores, ministro/a de defensa, ministro/a de economía y líder de la oposición.

El tiempo de duración de la práctica es de cuatro horas.

- Juego 2: Aprobación del presupuesto de la Unión Europea

Se trata de una simulación de complejidad intermedia en la que seis Estados, los fundadores de las Comunidades Europeas, abordan la negociación del presupuesto sobre la base de una propuesta de la Comisión Europea.

---

[1] Para ampliar la información sobre sus características y acceder a los documentos necesarios para su implementación en el aula, ver los correspondientes capítulos en: FILIBI, I. y GONZÁLEZ, F. (2013). *Juegos de simulación y rol en Relaciones Internacionales. Teoría, experiencias y materiales docentes en castellano, euskera e inglés*. Bilbao, Máster en Cooperación Internacional Descentralizada, UPV/EHU.

El tamaño de grupo recomendado es de dos personas por cada uno de los seis Estados, y otro tanto en el grupo de la Comisión. Así, en total, la práctica se realiza idealmente por 13-14 estudiantes, aunque puede adaptarse a grupos un poco mayores.

La simulación tiene en cuenta los objetivos e intereses comunes (debe haber presupuesto), pero también los de cada uno de los Estados, los de los gobiernos y sus partidos de oposición, así como los potenciales del Benelux. Por lo tanto, los tres países grandes (Alemania, Francia e Italia) deben operar en dos mesas de negociación, y los tres pequeños (Bélgica, Holanda y Luxemburgo) en tres: interna, Benelux y comunitaria.

El tiempo de duración de la práctica es de 90 minutos.

### *2.2. Ítems estudiados: informes elaborados por los alumnos*

En el caso de ambos juegos de rol, tras la sesión de juego, los estudiantes participantes elaboran un informe personal que consta de tres apartados. En primer lugar, deben describir lo sucedido durante la práctica desde el punto de vista de su rol (presidente de gobierno, ministro, líder de la oposición, etc.). Se les pide que usen apropiadamente el lenguaje técnico que se ha visto en clase.

En segundo lugar, deben tratar de conectar lo ocurrido durante el juego de simulación con los contenidos de la asignatura, o de otras asignaturas afines.

En tercer lugar, se les pide que valoren el conjunto de la actividad, señalando si les parece interesante, divertida, si se han involucrado en la misma y, por último, si consideran que es útil para su proceso de aprendizaje y, en su caso, por qué. En este apartado pueden añadir cualquier otro comentario que les parezca oportuno, incluyendo cualquier tipo de crítica o sugerencia.

Sumando los informes elaborados por los alumnos en las diez sesiones analizadas –seis con el juego de política internacional y cuatro con el del presupuesto de la Unión Europea–, el objeto de estudio está constituido por 295 informes. De ellos, 158 son mujeres y 137 hombres. A continuación se desglosan estas cifras.

| Grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nº alumnos | 46 | 44 | 57 | 31 | 29 | 30 | **237** |
| Mujeres | 30 | 28 | 35 | 19 | 9 | 14 | **135** |
| Hombres | 16 | 16 | 22 | 12 | 20 | 16 | **102** |
| Lengua | Cast | Cast | Eusk | Eusk | Cast | Cast | |
| Fecha | 2011 | 2010 | 2011 | 2011 | 2013 | 2013 | |
| Asignatura | Relaciones Internacionales | | | | OrgInt PolExt | Rel Int | |
| Curso/grado | 2º PEPUCO (Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual) | | | | 3º-4º C.Pol | 2º PEPUCO | |

*Datos grupos: Simulación de política internacional*

Comenzando por los datos de los grupos que realizaron la simulación de política internacional, se trata de seis grupos distintos, cinco de ellos en Relaciones Internacionales, asignatura obligatoria que se imparte en el segundo curso de los grados en Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, y Comunicación Audiovisual (PEPUCO), en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco. Las prácticas se desarrollaron a lo largo de los años 2010, 2011 y 2013, siendo tres en castellano y otras dos en euskera (lengua vasca). El sexto grupo correspondió a una práctica mixta, desarrollada en 2013, y formada por alumnos que cursaban las asignaturas optativas Organización Internacional (3º del Grado Ciencia Política y Gestión Pública) y Política Exterior (4º de la Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración).

En cuanto a la simulación del presupuesto de la Unión Europea, hemos analizado cuatro grupos, de los cuales tres se corresponden con la asignatura Economic and Political Institutions of the European Union, un curso impartido dentro del marco del Consorcio USAC (University Studies Abroad Consortium), con base central en Reno (Nevada, EEUU), en 2011, 2012 y 2013. Se trata de unos cursos impartidos en inglés a alumnos provenientes de las universidades norteamericanas pertenecientes al consorcio en la Universidad del País Vasco, en su sede de Bilbao (País Vasco, España). El cuarto grupo estuvo formado por los alumnos de la asignatura Organización Internacional, dentro del Grado en Ciencia Política y Gestión Pública, en 2013, y se desarrolló en castellano.

| **Grupo** | **A** | **B** | **C** | **D** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|
| Nº alumnos | 14 | 10 | 14 | 20 | **58** |
| Mujeres | 9 | 3 | 4 | 7 | **23** |
| Hombres | 5 | 7 | 10 | 13 | **35** |
| Lengua | Inglés | | | | |
| Fecha | 2011 | 2012 | 2013 | 2013 | |
| Asignatura | European Union | | | Org Int | |
| Curso/grado | USAC | | | 3º C.Pol | |

*Datos grupos: Simulación del presupuesto de la Unión Europea*

### *2.3. Competencias transversales estudiadas*

Está fuera de toda duda la importancia que reviste desarrollar conocimientos y habilidades específicas de cada área, lo que debe constituir la base de los programas de titulaciones universitarias. Sin embargo, las universidades europeas han manifestado que también debería prestarse atención y tiempo al desarrollo de lo que se conoce como competencias genéricas o transversales, dada su importancia a la hora de preparar a los estudiantes para sus funciones futuras en la sociedad como profesionales y ciudadanos (González y Wagenaar, 2006:12).

Estas competencias suelen definirse como aquellas que son comunes a todos los perfiles profesionales o disciplinas (Pulido Trullén, 2008:36). Existen más dudas a la hora de precisar cuáles son éstas o la forma de clasificarlas (Rodríguez, 2008; Hernández Pina, 2005; Barnett, 2001).

Esta falta de concreción fue considerada como un problema a partir del proceso iniciado por la Declaración de Bolonia en junio de 1999. Así, en el verano de 2000 un grupo de universidades impulsó un proyecto piloto, denominado *Tuning*, con el fin de identificar un catálogo relativamente común de competencias, tanto genéricas como específicas de cada disciplina. El fruto de este proyecto, en el que participaron unas cien instituciones de todos los países de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo, fue un listado con 32 competencias genéricas o transversales agrupadas en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Este documento ha sido también utilizado por la ANECA (agencia española de evaluación de la calidad educativa) para elaborar los listados de competencias transversales (genéricas) en la definición de los nuevos grados.

Sobre esta base, hemos construido otro listado que entendemos está mejor adaptado a las necesidades y

características de las prácticas analizadas. Por un lado, tras eliminar algunas competencias del proyecto Tuning que no se adaptaban bien al caso (conocimientos de informática, lengua extranjera, etc.), hemos reducido el listado a 21 competencias: Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de organización y planificación, Comunicación oral y escrita en el idioma propio, Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información) de diversas fuentes, Resolución de problemas, Toma de decisiones, Trabajo en equipo, Capacidad para trabajar en un contexto internacional, Habilidades en las relaciones interpersonales, Razonamiento crítico, Compromiso ético, Capacidad de crítica y autocrítica, Apreciación de la diversidad y multiculturalidad, Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica, Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia), Aprendizaje autónomo, Adaptación a nuevas situaciones, Liderazgo, Iniciativa y espíritu emprendedor, Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), Diseño y gestión de proyectos.

Por otro lado, hemos añadido cinco competencias del listado empleado por CERTICAP (Certificación de Competencias de Acción Profesional), un modelo reconocido por más de doscientas empresas y gestionado en colaboración con Universia y diversas universidades (Giner Parache, 2008:50). De este listado hemos tomado las siguientes competencias transversales: Resistencia al estrés, Ajuste emocional, Cordialidad, Responsabilidad ante éxitos, y Responsabilidad ante errores y fracasos.

Finalmente, hemos incluido tres competencias más: Habilidades de negociación, Toma de conciencia de la complejidad de la realidad, y Pensamiento asociativo (con otros temas o asignaturas).

Así, en total, hemos valorado 29 competencias transversales.

### *2.4. Metodología empleada*

Una vez recopilados los casi 300 informes de los participantes en las diez sesiones de prácticas, los autores han completado un formulario por cada uno de los grupos en el que se contabilizaban individualmente las competencias del listado a que hacían referencia los propios alumnos en sus textos. La tarea consistía, de esta forma, en señalar en cada uno de los informes

individuales cuáles de las 29 competencias transversales de nuestro listado eran mencionadas.

A pesar de existir un cierto grado de margen para la interpretación en algunos casos, entendemos que el elevado número de informes servirá para corregir cualquier desviación subjetiva en esos pocos casos más discutibles. En general, el criterio seguido ha sido que sólo referencias explícitas a las citadas competencias eran válidas para contabilizarlas en el formulario.

Una vez cumplimentados los diez formularios, se han agregado todos los datos para identificar las competencias transversales que los propios alumnos consideran que han trabajado con los juegos de rol. En una fase posterior de esta investigación, cuando se elaboren los resultados finales, se podrán desagregar datos en función del curso, idioma, sexo, etc.

## 3. Los resultados

Es importante observar que los alumnos no habían sido preguntados específicamente por las competencias transversales, por lo que éstas son mencionadas espontáneamente. Lo que se pedía a los alumnos, tal y como se ha señalado anteriormente, era que describiesen lo sucedido y que identificasen cualquier aspecto que, en su opinión, hubiesen aprendido con la práctica. Por este motivo, las menciones que hacen los alumnos resultan más significativas que lo que indica el simple valor numérico.

### *3.1. Resultados de la práctica sobre Política Internacional*

La práctica de Política Internacional fue realizada por 237 estudiantes. Si tenemos en cuenta las competencias mencionadas en más del 30% de los informes, aparece la siguiente lista por orden de relevancia. Se ha redondeado en el caso de “Liderazgo”, al faltarle apenas unas décimas para el 30%, y dado que entre esta competencia y la siguiente se producía un corte importante.

| Competencia | Nº alumnos | % |
|---|---|---|
| Toma de decisiones | 215 | 90.7 |
| Capacidad de análisis y síntesis | 212 | 89.4 |
| Habilidades de negociación | 184 | 77.6 |

| | | |
|---|---|---|
| Trabajo en equipo | 171 | 72.1 |
| Razonamiento crítico | 171 | 72.1 |
| Resolución de problemas | 161 | 67.9 |
| Capacidad de organización y planificación | 148 | 62.4 |
| Capacidad de crítica y auto-crítica | 103 | 43.4 |
| Toma de conciencia de la complejidad de la realidad | 98 | 41.3 |
| Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia) | 73 | 30.8 |
| Liderazgo | 71 | 29.9 |

*Competencias transversales más mencionadas por los alumnos*

Las competencias transversales que los alumnos consideran que trabajan con este juego de rol son diez, a las que se suma "Capacidad de análisis y síntesis", desarrollada no tanto en la propia sesión se juego de la simulación, sino a la hora de elaborar el informe personal posterior.

Es destacable que las seis primeras competencias son mencionadas por más del 60% de los participantes de forma espontánea, lo que significan unos resultados bastante robustos. Las cuatro últimas son mencionadas por entre un 30% y un 43.4%, lo que resulta también bastante significativo.

### *3.2. Resultados de la práctica sobre el Presupuesto de la Unión Europea*

La práctica del Presupuesto de la Unión Europea fue realizada por 58 estudiantes. Del mismo modo que en el caso anterior, si tenemos en cuenta las competencias mencionadas en más del 30% de los informes, tenemos la siguiente lista, por orden de relevancia.

En este caso, además de la competencia "Capacidad de análisis y síntesis", las competencias transversales más mencionadas son doce, también con porcentajes muy significativos, de más del 50% excepto en dos casos.

| **Competencia** | **Nº alumnos** | **%** |
|---|---|---|
| Toma de decisiones | 58 | 100 |
| Capacidad de análisis y síntesis | 58 | 100 |
| Razonamiento crítico | 56 | 96.5 |
| Habilidades de negociación | 53 | 91.3 |
| Resolución de problemas | 48 | 82.7 |
| Toma de conciencia de la complejidad de la realidad | 45 | 77.5 |
| Trabajo en equipo | 44 | 75.8 |
| Capacidad de organización y planificación | 40 | 68.9 |
| Liderazgo | 30 | 51.7 |

| | | |
|---|---|---|
| Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | 30 | 51.7 |
| Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia) | 30 | 51.7 |
| Capacidad de crítica y auto-crítica | 28 | 48.2 |
| Iniciativa y espíritu emprendedor | 22 | 37.9 |

*Competencias transversales más mencionadas por los alumnos*

### *3.3. Resultados conjuntos de ambas prácticas*

Si se agregan las dos prácticas, es destacable la enorme similitud de los resultados en ambos casos. Con la excepción de las competencias "Iniciativa y espíritu emprendedor" y "Apreciación de la diversidad y multiculturalidad", que pueden explicarse probablemente por las particularidades de esta simulación y de los grupos que la realizaron –grupos formados por estudiantes norteamericanos del Programa USAC y europeos del Programa Erasmus, así como estudiantes de la propia Universidad del País Vasco–, el resto de competencias coinciden casi exactamente y en porcentajes muy similares.

Eliminando estas dos competencias, que reducen mucho su nivel de significación cuando se agregan los resultados, tenemos un listado de diez competencias transversales que se trabajan en estos juegos de rol, siempre según la percepción de los propios estudiantes participantes (a las que se añade la antes mencionada "Capacidad de análisis y síntesis").

| **Competencia** | **Nº alumnos** | **Total** | **%** |
|---|---|---|---|
| Toma de decisiones | 58 | 273 | 92.5 |
| Capacidad de análisis y síntesis | 58 | 270 | 91.5 |
| Habilidades de negociación | 53 | 237 | 80.3 |
| Razonamiento crítico | 56 | 227 | 76.9 |
| Trabajo en equipo | 44 | 215 | 72.8 |
| Resolución de problemas | 48 | 209 | 70.8 |
| Capacidad de organización y planificación | 40 | 188 | 63.7 |
| Toma de conciencia de la complejidad de la realidad | 45 | 143 | 48.4 |
| Capacidad de crítica y auto-crítica | 28 | 131 | 44.4 |
| Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia) | 30 | 103 | 34.9 |
| Liderazgo | 30 | 101 | 34.2 |
| Iniciativa y espíritu emprendedor | 22 | 58 | 19.6 |
| Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | 30 | 48 | 16.2 |

*Competencias transversales más mencionadas: resultados agregados*

### *3.4. Comparación entre las competencias transversales objetivo de las simulaciones y la percepción de los alumnos*

Cuando se diseñaron los dos juegos de rol que se están analizando, el objetivo central fue trabajar cinco competencias transversales: Trabajo en equipo, Toma de decisiones (bajo presión de tiempo e información incompleta), Habilidades de negociación, Capacidad de organización y planificación y Liderazgo.

Observando los resultados de esta investigación, puede verse que los estudiantes participantes mencionan las cinco competencias de forma significativa, si bien con distintos grados de intensidad en las respuestas. Así, puede afirmarse de forma provisional que la opinión de los alumnos parece confirmar que estos juegos de rol son útiles para trabajar estas cinco competencias transversales.

De forma interesante, y en línea con lo intuido al iniciar nuestra investigación, estas prácticas también podrían servir para trabajar otras competencias transversales además de las cinco mencionadas: Capacidad de análisis y síntesis, Razonamiento crítico, Resolución de problemas, Toma de conciencia de la complejidad, Capacidad de crítica y autocrítica, Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia).

Todas estas competencias transversales parecen ser significativas, en opinión de los estudiantes participantes, con porcentajes superiores al 30% y que llegan a alcanzar más de un 90% en algunos casos. Estos datos ofrecen nuevas pistas para seguir investigando si dichas competencias transversales son realmente trabajadas con estos juegos de rol, y hasta qué punto, para lo cual habrá que diseñar instrumentos más precisos de medición de su impacto sobre el aprendizaje.

### *3.5. Valoración global por parte de los alumnos*

Tal y como se señalaba en el comienzo de este texto, los estudiantes también debían valorar la práctica en su conjunto, mostrando si les parecía interesante, útil, divertida, etc. esta parte final de los informes también aporta datos interesantes.

| Valoración global | Pol Int (237) | | Pres UE (58) | | Total (295) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nº alumnos | % | Nº alumnos | % | Nº alumnos | % |
| Es interesante, repetiría | 192 | 81.0 | 58 | 100 | 250 | 84.7 |
| Es útil | 167 | 70.4 | 50 | 86.2 | 217 | 73.5 |
| Es divertido | 103 | 43.4 | 22 | 37.9 | 125 | 42.3 |
| Pasa el tiempo sin darte cuenta | 9 | 3.7 | 0 | 0 | 9 | 3.0 |

*Valoración global en la práctica por el conjunto de estudiantes*

A la hora de extraer información y clasificarla de dichos informes, se ha tenido en cuenta cuatro posibles ítems: a) Es interesante, repetiría (relacionado con la motivación, con la capacidad de la práctica de resultar atractiva, estimulante); b) Es útil (utilidad percibida de la misma, a su inserción dentro de los objetivos de la asignatura y de la titulación); c) Es divertido (aspectos lúdicos, relacionado con un mejor entorno de aprendizaje, y para reforzar los aspectos motivacionales); d) Se pasa el tiempo sin darte cuenta (cuando la diversión es particularmente intensa, algunos alumnos se refieren a ello con expresiones como que el tiempo pasa sin que se den cuenta o similares; este ítem trata de identificar y cuantificar este aspecto).

Los informes de los estudiantes no dejan lugar a dudas sobre la motivación a la hora de realizar esta práctica. De forma coherente con lo percibido en el aula por los profesores, con los comentarios de los alumnos durante las sesiones de juego y a lo largo del curso, y en línea con lo apuntado por la teoría, este tipo de juegos contribuyen de forma significativa a aumentar la motivación de los estudiantes. Un elevado porcentaje, entre el 81% y el 100%, con una media global del 84.7% señalan que les parece una actividad interesante y muchos de ellos muestran su disposición a repetirla en el futuro.

Un porcentaje algo menor, pero igualmente amplio (73.5%), señala explícitamente que la práctica le resultó útil en su proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que unos pocos informes cuestionaban la utilidad del juego como método válido para el aprendizaje, la inmensa mayoría afirmaba lo contrario. Así, desde el punto de vista de la percepción de los estudiantes participantes, la utilidad era un valor añadido a la motivación intrínseca de la práctica por ser una "actividad distinta de las clases normales".

El aspecto lúdico, parte esencial de cualquier juego, constituye otra dimensión que era necesario evaluar. Muchos

alumnos señalan explícitamente que se trató de una actividad divertida y entretenida. Precisamente este aspecto centra una de las críticas habituales al uso de los juegos con fines docentes "serios".

En contra de lo que esperábamos, una gran mayoría de estudiantes afirmando pasarlo bien jugando pero muchos menos señalando su utilidad, ha sucedido lo contrario. El 42.3% de los participantes señalaba que se trataba de una actividad divertida, pero este dato significativo palidece ante el impresionante 73.5% que afirmaba la utilidad de este juego para el aprendizaje.

Es preciso desglosar los datos para tratar de explicar estos inesperados resultados. Entre quienes realizaron la práctica de Política Internacional, un 70.4% señalaron que se trataba de una actividad útil y un 43.4% que era algo divertido. Las cifras cambian al fijarse en los participantes de la práctica de la Unión Europea, con un 86.2% señalando su utilidad y sólo un 37.9% enfatizando que se trataba de algo divertido. Es decir, los participantes de la primera práctica la encontraban menos útil y más divertida, mientras que los segundos la consideraban más útil y menos divertida.

Por supuesto, podría ser simplemente que un juego es efectivamente más divertido y menos útil que el otro. Pero dadas las importantes similitudes en el diseño de ambos, puede explorarse otra opción. Si desglosamos los resultados por grupos, obtenemos los siguientes datos.

- Estudiantes de 2º curso (grupos 1, 2, 3, 4 y 6):

| **Grupo** | **1** | **2** | **3** | **4** | **6** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Útil | 20 | 34 | 35 | 27 | 26 | 142 |
| Divert | 13 | 25 | 28 | 12 | 26 | 94 |
| Nºalumn | 46 | 44 | 57 | 31 | 30 | 208 |

*Grupos de 2º curso: menciones de utilidad y diversión*

Sumando los resultados de estos cinco grupos, tenemos que:

- 142 estudiantes de los 208 que formaban estos cinco grupos (68.2%) consideran que la simulación es útil.
- 94 estudiantes de los 208 (45.1%) consideran que la simulación es divertida.

- Estudiantes de cursos superiores: 3º curso (grupo D); 3º y 4º curso (grupo5); USAC (normalmente de cursos superiores a 2º e incluso ocasionalmente hay alguno ya graduado) (grupos A, B, y C)

| **Grupo** | **D** | **5** | **A** | **B** | **C** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Útil | 16 | 25 | 11 | 9 | 14 | 75 |
| Divert | 5 | 9 | 5 | 4 | 8 | 31 |
| Nºalumn | 20 | 29 | 14 | 10 | 14 | 96 |

*Grupos de cursos superiores: menciones de utilidad y diversión*

Sumando los resultados de estos cinco grupos, tenemos que:

- 75 estudiantes de los 96 (78.1%) consideran que la simulación es útil.
- 31 estudiantes de los 96 (32.2%) consideran que la simulación es divertida.

Comparando ambos conjuntos de estudiantes, quienes están en segundo curso enfatizan más la diversión (45.1% frente a 32.2%) y menos la utilidad (68.2% frente a 78.1%) que sus compañeros de cursos superiores. A partir de estos datos, parece que la madurez de los estudiantes podría ser un factor importante en la percepción y énfasis de la utilidad y aspectos lúdicos de los juegos de rol. No obstante, esto habrá de investigarse con más detalle y con un número mayor de estudiantes para confirmar o desmentir nuestra hipótesis.

## 4. Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación muestran de forma clara que, en opinión de los estudiantes participantes, estos dos juegos de rol son útiles para trabajar las cinco competencias transversales que constituían su objetivo principal: Trabajo en equipo, Toma de decisiones (bajo presión de tiempo e información incompleta), Habilidades de negociación, Capacidad de organización y planificación y Liderazgo.

Además, parece confirmarse la hipótesis de que estas prácticas también podrían servir para trabajar otras competencias transversales, además de las cinco ya mencionadas. En concreto los resultados son particularmente significativos –con porcentajes superiores al 30% y que alcanzan más del 90%– en las siguientes

competencias: Capacidad de análisis y síntesis, Razonamiento crítico, Resolución de problemas, Toma de conciencia de la complejidad, Capacidad de crítica y autocrítica, y Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia).

No obstante, hay que seguir investigando, a partir de estos resultados preliminares, elaborando un cuestionario específico que permita identificar exactamente las competencias trabajadas y, a partir de ahí, diseñar un modelo que mida con mayor precisión el impacto real sobre el aprendizaje del alumnado y facilite su calificación académica.

Por otro lado, en contra de lo esperado, los informes de los participantes muestran un número de menciones sobre la utilidad de los juegos de rol muy superior al de la diversión que les produce. Un factor que podría explicar esto sería la madurez de los estudiantes, ya que los datos muestran que los alumnos de cursos inferiores enfatizan más la diversión que la utilidad de la práctica, al contrario que sucede con estudiantes de cursos superiores. En cualquier caso, esta cuestión deberá ser analizada con mayor profundidad en el curso de la investigación.

## 5. Bibliografía

**Libros en papel o electrónicos, informes y tesis**


- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- FILIBI, I. y GONZÁLEZ, F. (2013). *Juegos de simulación y rol en Relaciones Internacionales. Teoría, experiencias y materiales docentes en castellano, euskera e inglés*. Bilbao, Máster en Cooperación Descentralizada, UPV/EHU.
- GONZÁLEZ y WAGENAAR (eds) (2006). *Tuning educational structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid, La Muralla.
- RODRÍGUEZ, M.L. (2008). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona, Laertes.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel**


- FILIBI, I. y ALONSO, I. (2012), "Breaking the gap between university and real business: An EU simulation game", *International Journal of Social Science Tomorrow*, 1(3), 1-8.
- GINER PARACHE, B. (2008), "Evaluación de las competencias", en: AAVV. *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza, ICE, Universidad de Zaragoza, 43-50.
- HENRIKSEN, T.D. (2006), "Games and creativity learning", en: Fritzon, T. y Wrigstad, T. (eds). *Role, play, art. Collected experiences of role-playing*. Stockholm, Föreningen Knutpunkt, pp. 3-15.
- HERNÁNDEZ-MARCH, J.; DEL PASO, M. y LEGUEY, S. (2009), "Graduates' skills and higher education: The employers' perspective", *Tertiary Education Management*, 15(1), pp. 1-16.
- PULIDO TRULLÉN, J.I. (2008), "Competencias genéricas: ¿qué son?", en: AAVV. *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza, ICE, Universidad de Zaragoza, 35-42.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web**


- FLORES, M.; LEÓN, N. y AGUAYO, H. (2013). "The BREAK/THROUGH game: A new way to learn innovation practices", en: *16th International Conference on Concurrent Enterprising Proceedings* (ICE 2010), pp. 133-140. Consultado el 1 de noviembre de 2013. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/228435102_The_BREAK_THROUGH_Game_A_New_Way_to_Learn_Innovation_Practices

# VII

# EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN SOSTENIBILIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

**M. Teresa Fuertes Camacho** (U.niversitat. Internacional de Cataluñaunya Barcelona - España-)
**Sílvia Albareda Tiana** (Universitat.- Internacional de Cataluñnya Barcelona - España-)

## 1. Introducción

El contexto de adaptación a evaluar por competencias que ha propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), junto con la crisis global en la que nos hallamos inmersos, nos presentan el desafíoreto de formar futuros graduados universitarios que sean competencialmente sostenibles y socialmente responsables, para poder resolver los diferentes problemas con los que se encontrarán en todos los ámbitos profesionales.

La implementación de la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria suponen una emergencia educativa en el contexto social y académico en el que estamos inmersos. Su inclusión en los planes de estudio es imprescindible para la adquisición de competencias genéricas que permitan un aprendizaje a lo largo de la vida, (*lifelong learning*), y que deben resultaren útiles más allá del ejercicio de la profesión. Esta importante tarea de evaluar competencias genéricas en sostenibilidad y en responsabilidad social universitaria, no es fácil

**Con formato:** Fuente: 36 pto
**Con formato:** Centrado, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo
**Con formato:** Fuente: 11 pto
**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo
**Con formato:** Justificado, Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo
**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0 cm, Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo
**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo
**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo
**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo
**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

puesto que en ella convergen dos nuevos retos para el docente universitario ~~que deben considerarse en la evaluación competencial~~: por una parte, la adaptación al nuevo modelo educativo de evaluar por competencias y por otra, el desarrollo de una conciencia sostenible y socialmente responsable que conduzca a dejar un mundo mejor a las nuevas generaciones. ~~Ante la responsabilidad de formar a futuros profesionales en competencias transversales en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria, los docentes nos encontramos con que no tenemos instrumentos adecuados que nos faciliten su evaluación en la acción.~~

~~–~~La universidad está en un proceso de cambio debido a la gran complejidad social, económica y cultural que existe en la actualidad. Esta complejidad requiere de universidades e instituciones que consideren la formación ~~para los~~ de estudiantes calificados desde una perspectiva individual y social. En este contexto, las universidades deben dar respuesta en sus planes de estudio a la realidad académica y social que requiere la formación competencial para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos~~–~~, aprender a vivir con los demás y aprender ser (Delors, 1996).

~~–~~La excelencia académica debe estar vinculada a la excelencia en la formación de la sostenibilidad, la solidaridad y las habilidades para prepararse para la profesión y para la vida.

~~La excelencia académica debe estar vinculada a la excelencia en la formación de la sostenibilidad, la solidaridad y las habilidades para prepararse para la profesión y para la vida.~~

En el trabajo que recogemos en este capítulo hemos realizado una revisión bibliográfica en competencias genéricas en sostenibilidad y en responsabilidad social universitaria (SYRSU), para recopilar aquellas que aparecen como más significativas según la última estrategia propuesta por UNECE (2013). Dentro de estos grandes ámbitos de competencias en SYRSU diseñaremos una rúbrica, para facilitar la evaluación de los resultados de aprendizaje en la práctica real. Escogemos simultáneamente competencias en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria porque consideramos que las competencias que favorecen la sostenibilidad incluyen competencias de ámbito social y viceversa. De esta manera, se garantiza el desarrollo de la dimensión social de la sostenibilidad,

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 1 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

sin caer en reduccionismos de considerar sólo la perspectiva medioambiental o económica

## 12. Objetivos de la investigación

El principal problema que nos planteamos y que hizo posible el inicio de esta investigación surge de la siguiente pregunta: ¿Qué competencias en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria debemos evaluar en la educación superior? y a partir de la respuesta, ¿qué instrumento nos permite llevar a cabo la evaluación de estas competencias?

El objetivo general de la investigación se centra en el estudio del estado de la cuestión a través del análisis teórico de la literatura y la bibliografía existente que nos permita determinar las competencias transversales en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria y diseñar la rúbrica para su evaluación.

A partir de este objetivo general, los objetivos específicos de la investigación son los que siguen a continuación:

- Analizar los referentes legales, documentos de base, antecedentes y declaraciones del Espacio Europeo de Educación Superior EEES, relacionados con la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria.
- Seleccionar las competencias clave transferibles a partir del análisis de estos referentes.
- Profundizar en el conocimiento de formación competencial.
- Elaborar la rúbrica de evaluación.

## 23. Marco teórico

En este apartado vamos a hacer mención de los diferentes comunicados, conferencias o documentos de base que inciden en la importancia que tiene la inclusión de la educación para la sostenibilidad y la responsabilidad social en los planes de estudio de educación superior. El análisis de todos ellos nos servirá de base para la elaboración de la rúbrica de evaluación competencial.

### 32.1. *Referentes legales y documentos de base en educación para la sostenibilidad y la responsabilidad social*

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,74 cm, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

Desde la *Cumbre de la Tierra* de Río de Janeiro en 1992, en donde se propuso la Agenda 21 con los objetivos prioritarios para el siglo XXI, hasta la transcurrida 20 años más tarde *Río+20*, ha habido muchos avances en la introducción de la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social en la Universidad.

En 2012 y pParalelamente a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río+20, tuvo lugarse ha desarrollado una Conferencia Internacional sobre Universidades por la Sostenibilidad y se ha solicitadodonde se solicitó a todos y a todas los representantes de las– iiInstituciones de Educación Superior la firma deque firmen un Compromiso de Prácticas de Sostenibilidad en sus Instituciones.

Recientes estudios muestran que se han realizado esfuerzos para implementar competencias en Sostenibilidad (Albareda, et al 2013, Barrón et al, 2010, y Ull et al, 2010) y la Responsabilidad Social en la educación superior (Albareda et al, 2013 y Albareda y Gonzalvo-Cirac, 2013; Fuertes, 2013, y 2014). Estos conceptos todavía resultan innovadores y difíciles de concretar en el sistema educativo universitario, al igual que ocurre con la conceptualización de la formación en competencias y su evaluación.

En los nuevos grados se introducen las competencias en sostenibilidad tanto genéricas, (comunes a cualquier título), como específicas, (relacionadas con un determinado campo del saber), en un proceso de transición complejo con dificultades tanto conceptuales como metodológicas.

Cuando a partir del nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se incorpora, a nivel metodológico, la valoración de los resultados de aprendizaje a través del desarrollo de competencias, éstas se definen y se incorporan en todas las titulaciones y créditos. El proceso de Bolonia en Europa y de la Década para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) han catalizado el debate de sobre cuáles son las competencias en Sostenibilidad y en Educación para el Desarrollo Sostenible, así como las competencias en Responsabilidad Social que deben adquirir los futuros profesionales y que, por tanto, se deben trabajarse en la universidad.

Existen gran cantidad de documentos derivados del proceso de transformación de la educación superior iniciado en Bolonia en el año 1998. –Sin embargo, para la finalidad que nos ocupa, a continuación, solamente hacemos referencia a aquellos que, de

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Fuente: 11 pto

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

manera directa o indirecta, se refieren a la formación basada en las competencias vinculadas a SYRSU:

| | |
|---|---|
| **1990 Declaración de Talloires** | Declaración sobre la sostenibilidad en la universidad elaborada con la participación de 22 universidades |
| **1999. Declaración Bolonia** | Eje vertebrador del proceso de construcción del nuevo EEES. Importancia del desarrollo social y humano y la formación en competencias necesarias para hacer frente a los desafíos del nuevo milenio |
| **2001/2003. Comunicados Praga y Berlín** | Destaca la dimensión social del Proceso Bolonia |
| **2003. Descriptores Dublín** | Incorporación de competencias de índole científica, social y ética. |
| **2005. Declaración de Talloires** | Desarrollo de programas de compromiso cívico y de responsabilidad social de las universidades |
| **2005-2014 UNESCO** | Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible |
| **2009. Comunicado de Lovaina** | Se destacan competencias necesarias para el trabajo y para la vida |
| **2009. Conferencia Mundial ES-UNESCO** | Formación ciudadana y educación en valores sostenibles y responsables en la educación superior |
| **2012. Declaración Bucarest** | Aprendizaje centrado en el estudiante. Métodos ~~E-A~~ innovadores que propicien el pensamiento crítico, el desarrollo sostenible y la responsabilidad social |
| **2012 Río+20 Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible** | Compromiso de Prácticas de Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior |

*Tabla 1: Referentes EEES /SYRSU Fuente: Elaboración propia*

En base a la lectura cruzada de los anteriores referentes, puede afirmarse que la formación en competencias en la educación superior~~,~~ debe hacer posible el desarrollo de la responsabilidad social y de competencias que vayan más allá del desarrollo profesional. Por ello, a continuación vamos a destacar aquellos documentos de referencia que, a nivel europeo, sirvieron

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Justificado, Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Fuente: 11 pto

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

de base o ayuda para concretar la formación ~~en competencias en la educación.~~competencial.

### 2.2. *Las competencias en la educación superior*

Al hablar de competencias la primera dificultad con la que nos encontramos es terminológica y radica en la dificultad de conseguir encontrar una definición válida y universal que sirva para los diferentes y variados contextos en los que debe aplicarse.

El denominado Proceso de Bolonia establece algunos conceptos clave para el desarrollo del nuevo espacio europeo de enseñanza superior, entre los que se encuentra el de competencia. Actualmente, en el contexto educativo el término se identifica con la posesión de unos conocimientos, unas habilidades y un saber ser y estar que permita la actuación eficaz y eficiente ante un contexto.

Miller (1990) estableció una jerarquía de las competencias aplicada a la profesión médica que podría aplicarse también a otras profesiones que recogemos en la figura siguiente:

**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,74 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 1 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

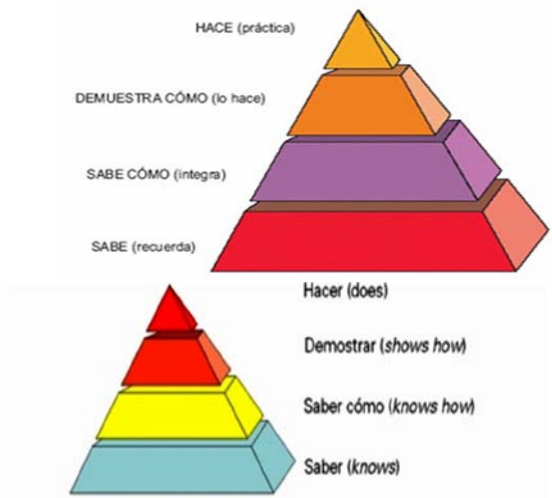



*Imagen 1.Piràmide de Miller (1990)*

De acuerdo con el autor, en los dos niveles de la base se sitúan los conocimientos (saber) y el cómo aplicarlos a casos concretos (saber cómo hacer) que harían referencia al ámbito de la cognición de carácter más profesional. En el nivel inmediatamente superior, se ubica la competencia cuando es medida en ambientes donde el profesional debe mostrar o demostrar todo lo que es capaz de hacer. En la cima se halla el desempeño o lo que el profesional realmente hace en la práctica. Estos dos últimos niveles, según Miller, hacen referencia al comportamiento, saberes que deben acompañarse del saber ser y el saber actuar de manera acorde con la situación.

Para poder hablar de calidad en la formación, ésta deberá preparar para que el alumnado fuera~~sea~~ capaz de escalar los cuatro niveles de competencias y así conseguir un aprendizaje profundo. En la educación basada en competencias, se debe mostrar el desempeño referente a las dos partes más altas de la

pirámide. Un profesional puede acreditar ser competente, pero ante una situación real no demostrarlo.: ~~no demostrar el saber, el saber hacer, el saber estar.~~ Aquello que aprendemos debemos ser capaces de ponerlo en práctica.

Una característica inseparable de las competencias es que han de "demostrarse" en el desempeño, tal y como hemos visto en la figura anterior y ser constatables en la práctica, mediante comportamientos evidenciables. La competencia se "demuestra" en la forma cómo la persona resuelve los problemas, cómo se relaciona y trabaja con los demás, qué actitudes interpersonales demuestra con los demás y qué valores manifiesta. Esta "demostración" del ser competente requiere, como se acaba de exponer de la integración de múltiples elementos (conocimientos, destrezas, técnicas, actitudes y valores).

### 23.3. *Las competencias en el contexto europeo*

El Consejo de Europa definió en 1977 la competencia o cualificación básica, *(key qualification,)*, como aquella capacidad para desarrollar una amplia serie de roles y funciones que representen soluciones aceptables para un sujeto en un momento dado de su vida.

La competencia, como ya hemos dicho, pretende integrar todo aquello que el alumno debería saber y saber hacer acompañado de las actitudes académicas y profesionales que ha de conseguir al finalizar los estudios o cada una de las asignaturas (Martínez Ruíz & Sauleda, 2007).

A continuación vamos a hacer referencia a tres documentos que, en el contexto europeo, hemos considerado relevantes para establecer un marco de definición para el diseño de los planes de estudio basados en el desarrollo competencial de los estudiantes.

| | |
|---|---|
| **1996: Informe Delors** | Cuatro pilares básicos de la educación: Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás |
| **2001- 2003. Proyecto *Tuning*** | Desarrollo de competencias específicas de titulación, y competencias genéricas útiles más allá del empleo |
| **2002-2003. Proyecto DeSeCo (OCDE) Definición, Selección,** | Selección competencias clave para el desarrollo individual y social:<br>• Aporte de **valor** (capital humano)<br>• **Indispensables** más allá de la vida profesional. |

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,74 cm, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

| | |
|---|---|
| **Co**mpetencias | • **Transversales** para aprender a lo largo de la vida. |

*Tabla 2. Referentes competencias en la educación.*
*Fuente: Elaboración propia*

El primero de estos documentos es el informe Delors. Lo hemos elegido porqué parte de un estudio elaborado por personas pertenecientes al mundo de la educación, y porqué consideramos que los cuatro pilares de la educación que en él se destacan, se encuentran en el fundamento de las competencias. El segundo hace referencia al proyecto *Tuning*. La clasificación que se hizo en el proyecto, aunque no tuviera carácter prescriptivo, sirvió de orientación para la concreción de competencias específicas y transversales o genéricas y consideramos que es un motivo suficiente para hacer referencia al documento. En último lugar y por orden cronológico, se hará mención al proyecto DESECO elaborado por la OCDE que sirvió para definir y seleccionar las competencias consideradas clave, *(key competences)*, para la formación.

A pesar de los aspectos declarativos recogidos en los anteriores documentos y de los esfuerzos realizados por muchos docentes, la implementación de la ~~ de la~~ sostenibilidad y la responsabilidad social en la universidad se está encontrando con múltiples barreras (Weik, 2011, De Kraker, 2007). La elaboración de una rúbrica para la evaluación de competencias SYRSU pretende facilitar un instrumento para evaluar unas competencias difíciles de evaluar por su característica de transversal~~idad~~.

## 34. Metodología

Esta investigación descriptiva responde a una exploración del estado de la cuestión. Estamos hablando de una investigación teórica que tiene una orientación cualitativa. Se ha utilizado la revisión de los documentos oficiales y la bibliografía como una técnica para recopilar información que sea consistente con los objetivos de la investigación. Incluye la recolección de información como la implementación de procesos para obtener los datos de diferentes fuentes~~.~~ (De Ketele y Roegiers 1995: 17).

Puesto que el Espacio Europeo de Educación Superior centra la formación en el aprendizaje del alumno, en la investigación que aquí recogemos, nos planteamos dos objetivos que ya han sido mencionados:

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Fuente: Cursiva

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

- Conocer cuáles deben ser las competencias genéricas en sostenibilidad y en responsabilidad social universitaria en la formación de los graduados.
- Diseñar una rúbrica como instrumento acorde con la selección que faciliten su evaluación.

En la tabla siguiente relacionamos la selección de dominios de competencias del Informe de la UNESCO (Delors, 1996), la propuesta de competencias en educación para el desarrollo sostenible que presenta UNECE (2012; 2013) y el Tuning (2003).

| Dominio (Delors, ~~1,~~ 1996) | Selección de competencias adaptación de las autoras (UNECE, 2012; 2013)<br>*Ser capaz de…* | TUNING Competencias Transversales seleccionadas |
|---|---|---|
| **Aprender a conocer** | Comprensión de cómo funcionan los sistemas naturales, sociales y económicos y las mutuas interrelaciones entre ellos.<br>Reflexión crítica y creatividad en la planificación de un futuro sostenible, potenciando la equidad, la solidaridad y la calidad de vida de todos. | INSTRUMENTALES<br>*1.Pensamiento crítico*<br>*2.Resolución de problemas*<br>*3.Toma de decisiones*<br>*4.Orientación al aprendizaje*<br>*5.Planificación y acción*<br><br>INT~~P~~ERPERSONALES INDIVDUALES<br>*6.Automotivación*<br>*7.Diversidad e interculturalidad*<br>*8.Resistencia y adaptación al entorno*<br>*9.Sentido ético* |
| **Aprender a hacer** | Compartir ideas y experiencias que conecten el aprendizaje con la realidad.<br>Evaluar críticamente los procesos de cambio en la sociedad para procurar un futuro sostenible.<br>Comprometerse con nuevos retos que procuren el bien común. | INT~~P~~ERPERSONALES SOCIALES<br>*10.Comunicación interpersonal*<br>*11.Trabajo en equipo*<br>*12. Responsabilidad social* |
| **Aprender a convivir con los demás.** | Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.<br>Resolución de problemas a través | SISTÉMICAS<br>*1~~3~~2.Orientación a la calidad*<br><br>*1~~4~~3.Liderazgo* |

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Izquierda, Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Tabla con formato**

**Con formato:** Fuente: Cursiva, Color de fuente: Fondo 1

**Con formato:** Centrado, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Fuente: Cursiva

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Izquierda, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato** ...

**Con formato:** Izquierda, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato** ...

**Con formato** ...

**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

| | | |
|---|---|---|
| | de visiones alternativas. | 154.*Espíritu emprendedor* |
| **Aprender a ser y valorar** | Comprender y actuar con respecto ante la diversidad cultural.<br>Estar motivado para aprender a contribuir positivamente con otras personas y con su entorno social y natural.<br>Asumir compromisos y responsabilidades en prácticas sostenibles que fomenten la creatividad y la innovación. | |

*Tabla 3. Relación de competencias. Fuente: Adaptación UNECE, 2012; 2013; Villa & Poblete, 2007;….*

La universidad de Deusto, como universidad que colideró el proyecto *Tuning* y como universidad que tiene presente la educación en valores en sus programas de estudios, estableció una selección de competencias genéricas o transversales imprescindibles en cualquier grado, que nos ha servido de base para la selección de nuestras competencias clave en SYRSU.

Hemos escogido las quince competencias genéricas recogidas en la tabla 3 porque son consistentes con los derechos humanos; desarrollan la capacidad individual de manera positiva, incluyendo el éxito personal con el éxito social; son compatibles con la diversidad individual y social; integran capacidades humanas y se desarrollan para el beneficio personal y el beneficio de los demás, y favorecen la autonomía de las personas y la significatividad del aprendizaje (OCDE-DeSeCo, 2003; Villa & Poblete, 2007; UNECE, 2013).

### 4.1. *Propuesta de rúbrica de evaluación de competencias*

A partir de la selección de las competencias ~~nos centramos~~ y de la jerarquía de resultados establecida por Miller (1990), nos centramos en estudiar cuáles serían los resultados de aprendizaje que nos permitirían evaluarlas. Establecimos tres niveles de adquisición definidos mediante resultados de aprendizaje

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Color de fuente: Automático

**Con formato:** Centrado, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Color de fuente: Automático

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,74 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

(indicadores), basándonos en los niveles establecidos por la NCES (2002):

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

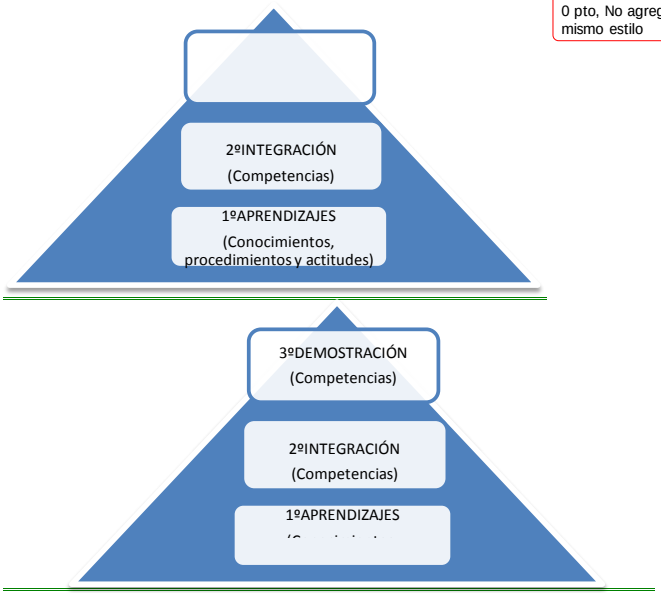



*Imagen 2~~1~~. Jerarquía de resultados de aprendizaje*
*Fuente: Adaptación (NCES, 2002)*

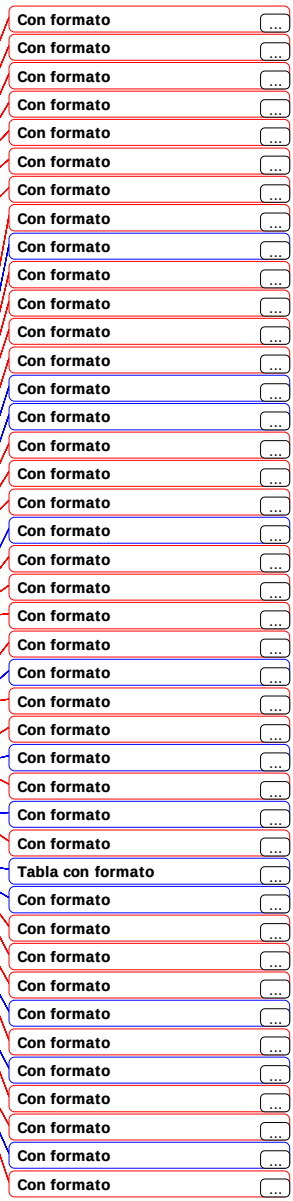
El primer nivel de dominio, se correspondería con el conocimiento y hace referencia al "aprender", el segundo nivel de dominio se correspondería con la integración y el desarrollo en la situación y, finalmente, el tercer nivel de dominio se vincularía a la demostración de la competencia en la acción y la posibilidad de transferirla en las acciones.

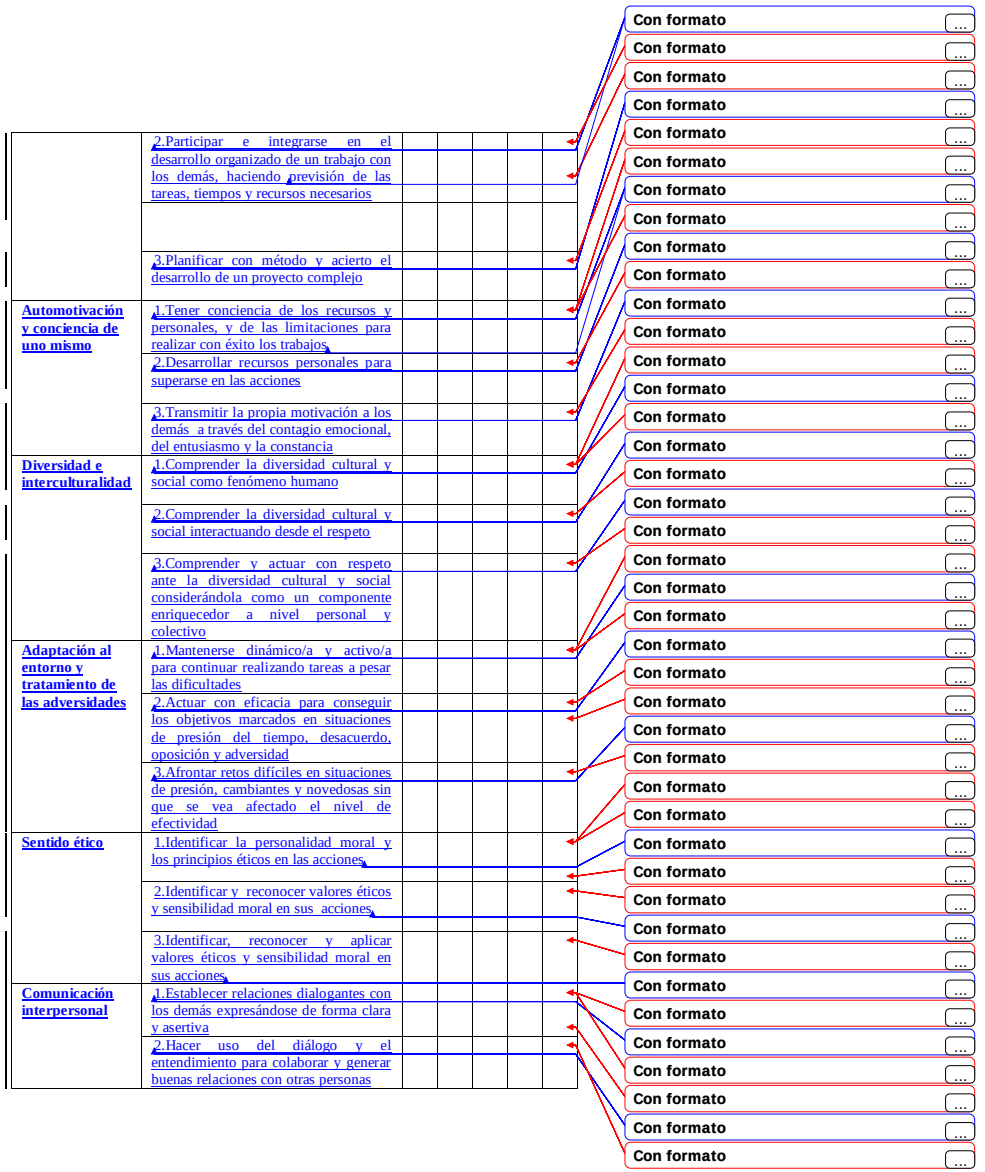
La concreción que se estableció para cada competencia en cada uno de los tres niveles de dominio fue la siguiente~~ en base a la gradación propuesta~~:

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

***0.*** *No sé* ***1.*** *Nada* ***2.*** *Poco/a* ***3.*** *Bastante* ***4.*** *Mucho/a*

| Competencia | Niveles de dominio (Resultados de aprendizaje) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pensamiento crítico** | 1.Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas | | | | | |
| | 2.Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos | | | | | |
| | 3.Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores que los fundamentan | | | | | |
| **Resolución de problemas** | 1.Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos | | | | | |
| | 2.Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz | | | | | |
| | 3.Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos | | | | | |
| **Toma de decisiones** | 1.Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad | | | | | |
| | 2.Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad | | | | | |
| | 3.Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas | | | | | |
| **Orientación al aprendizaje** | 1.Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación | | | | | |
| | 2.Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos | | | | | |
| | 3.Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales | | | | | |
| **Planificación y acción** | 1.Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades | | | | | |




2.Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios
3.Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo
Automotivación y conciencia de uno mismo
1.Tener conciencia de los recursos y personales, y de las limitaciones para realizar con éxito los trabajos
2.Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones
3.Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional, del entusiasmo y la constancia
Diversidad e interculturalidad
1.Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano
2.Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto
3.Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades
1.Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas a pesar las dificultades
2.Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad
3.Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad
Sentido ético
1.Identificar la personalidad moral y los principios éticos en las acciones
2.Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones
3.Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones
Comunicación interpersonal
1.Establecer relaciones dialogantes con los demás expresándose de forma clara y asertiva
2.Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas
Con formato

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3.Fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo | | | | | |
| **Trabajo en equipo** | 1.Participar y colaborar de manera activa en tareas de equipo | | | | | |
| | 2.Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión | | | | | |
| | 3.Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento | | | | | |
| **Responsabilidad social** | 1. Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad | | | | | |
| | 2.Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad | | | | | |
| | 3.Exigirse para poder exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad | | | | | |
| **Orientación a la calidad** | 1.Cumplir con los requisitos del trabajo académico | | | | | |
| | 2.Mejorar sistemáticamente el trabajo personal | | | | | |
| | 3.Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes | | | | | |
| **Liderazgo** | 1.Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás | | | | | |
| | 2.Transmitir confianza para mover a los otros a actuar | | | | | |
| | 3.Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados | | | | | |
| **Espíritu emprendedor** | 1.Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades | | | | | |
| | 2.Tomar iniciativas considerando a los demás y asumiendo las consecuencias de las propias acciones | | | | | |
| | 3.Emprender proyectos ambiciosos que implican una decisión social tomada en grupo o en una estructura organizativa | | | | | |

*Tabla 4.Rúbrica de evaluación de las competencias transversales. Fuente: Villa & Poblete, 2007; Fuertes 2014*

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Fuente: Sin Negrita

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Color de fuente: Rojo

**Con formato:** Fuente: Sin Negrita

**Con formato:** Fuente: Sin Negrita

**Con formato:** Fuente: Sin Negrita

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Fuente: Sin Negrita

**Con formato:** Fuente: Sin Negrita

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Fuente: Sin Negrita

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Fuente: 11 pto

## 5. Conclusiones

La revisión bibliográfica y el análisis de documentos e informes oficiales del EEES y UNECE nos han permitido

comprobar que, si bien la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria están presentes a nivel declarativo en la mayoría de ellos, no existe todavía una integración real en el currículum universitario y por lo tanto, es difícil su implementación y evaluación.

El estudio presentado pretende facilitar la reflexión y el camino a los docentes universitarios para llevar a cabo una formación competencial de los estudiantes en sostenibilidad y responsabilidad social.

Hemos presentado una selección de competencias SYRSU que integran el "saber ser" y el "saber estar" y una rúbrica para facilitar la evaluación de los resultados de aprendizaje de estas competencias. Esta evaluación implica previamente la puesta en práctica de metodologías de enseñanza y aprendizaje que hagan posible una formación competencial en SYRSU.

Esta es una propuesta inicial que esperamos ir enriqueciendo a partir de su puesta en práctica.

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- DE KETELE, J., Y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- DELORS, J. (1996). Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Publishing Press, Paris.
- FUERTES, M.T. (2014). El ApS en la formación inicial del profesorado (en prensa). Publicia
- MARTÍNEZ RUÍZ, Mª A., y SAULEDA, N. (2007). *Glosario EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil S.A.
- OCDE-DESECO (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"* . París: OCDE.
-


**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

- VILLA, A., Y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Bilbao: Ediciones Mensajero. UD.

**Capítulos de libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- DE KRAKER, J.; LANSU, A.; VAM DAM-MIERAS, R. (2007). Competences and competence-bases learning for sustainable development, in: de Kraker, J. et al. (Eds), Crossing boundaries. *Innovative learning for sustainable development in education.United Nations.* University Press, 103-114.

**Artículos, Bitácoras o actas en publicaciones web:**

- ALBAREDA, S.; VIDAL, S; ALFÉREZ, A.; FERNÁNDEZ, M. Y PUIG, J. (2013) "Escenarios metodológicos para la implementación de competencias en sostenibilidad en la Universidad". Universidad Europea de Madrid. I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular " Diseñando la Educación para una Sociedad Sostenible" UEM. ISBN: 978-84-95433-60-2 http://www.uem.es/myfiles/pageposts/encuentrosostenibilidad/index.html) Consultado 11 marzo 2014.
- ALBAREDA, S. Y GONZALVO-CIRAC, M. (2013). "Competencias genéricas en sostenibilidad en la educación superior. Revisión y compilación" Revista de Comunicación de la SEECI. Nº 32, pp. 141-159. ISSN: 1576-3420. http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/issue/current/showToc Consultado 11 marzo 2014.
- BARRÓN et al, (2010). [16] Sostenibilización curricular en las universidades españolas.¿ ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 7*.http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/view/54 Consultado 4 de febrero de 2014
- FUERTES, M.T (2013). La responsabilidad social en las universidades. Formación en competencias y Practicum. En RAPOSO, M. (coord) (2013). Un Practicum para la

**Con formato:** Revisar la ortografía y la gramática

**Con formato:** Normal, Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Normal, Espacio Después: 0 pto

**Con formato:** Español (España, internacional)

**Con formato:** Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,63 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Espacio Antes: 0 pto, Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,63 cm, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo, Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

formación integral de los estudiantes. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

- MILLER, G. (1990). The assessment ok skills/competences/performance. Academic Medicine (Supplement), 65, 63-67.
- TUNING, P. (2002). *The Tuning Educational Strucutres in Europa Project.* [en línea]. Disponible en: http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunnig.pdf [Consulta: 15 de abril 2010].
- ULL, M. A., MARTÍNEZ AGUT, M. P., PIÑERO, A., & AZNAR MINGUET, P. (2010). Análisis de la introducción de la sostenibilidad en la enseñanza superior en Europa: compromisos institucionales y propuestas curriculares. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias-2010, 7 (Extra), 413-432.

http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/9879/18_Ull_et_al_2010.pdf?sequence=1 Consultado 6 de marzo de 2014.

- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2012). Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf Consultado el 26 de febrero de 2014.
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2013). Empowering educators for a sustainable future: Tools for policy and practice workshops on education for sustainable development Competences ECE/CEP/AC.13/2013/4) http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/8thMeetSC/ece.cep.ac.13.2013.4e.pdf Consultado el 15 de marzo 2014.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005), United Nations *Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme,* UNESCO, Paris. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf Consultado el 14 de febrero 2014.
- WIEK, A. et al. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. Springer Link. Retrieved from

**Con formato:** No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

**Con formato:** Espacio Después: 0 pto

**Con formato:** Espacio Después: 0 pto, No agregar espacio entre párrafos del mismo estilo

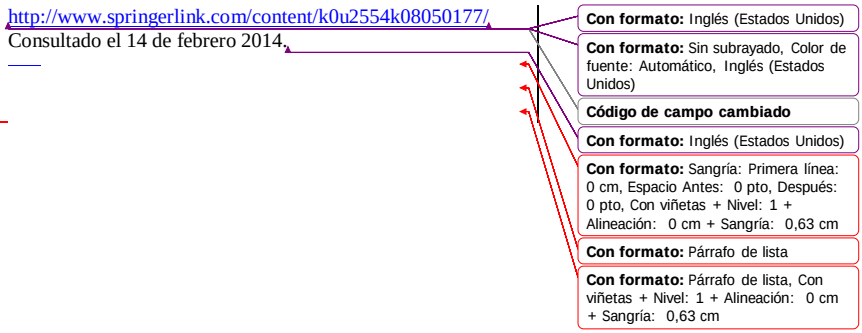
**Con formato:** Espacio Después: 0 pto

**Código de campo cambiado**

**Con formato:** Inglés (Estados Unidos)

http://www.springerlink.com/content/k0u2554k08050177/
Consultado el 14 de febrero 2014.

o



# VII

# ARTIFICES DE SU PROPIO APRENDIZAJE: EXPERIENCIA CON GESTORES DE CONTENIDO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

**Mª Elena García-Ruiz** (U. de Cantabria -España-)
**Francisco Javier Lena-Acebo** (U. de Cantabria -España-)

Dada la constante evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, como docentes nos planteamos la búsqueda de aplicaciones que nos ayuden en nuestro empeño de dotar al alumnado de las destrezas básicas para ser artífice de su propio aprendizaje. Estas habilidades le permitirán adaptarse a las necesidades cambiantes en su futuro laboral. En nuestras asignaturas relacionadas con las TIC, pretendemos ofrecer al alumno la posibilidad de acercarse a la mayor cantidad posible de nuevas utilidades -viendo su aplicación práctica en el desarrollo de la docencia- con el objetivo de despertar su curiosidad e interés por la web 2.0 y sus posibilidades de negocio: este es el caso de la combinación de gestores de contenidos utilizados en la asignatura Modelos de Negocio y Estrategias Web del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) de la Facultad de Económicas de la UC dedicada al diseño y desarrollo de una iniciativa web.

Palabras clave: gestores de contenido, EEES, nuevos grados, lienzo de modelos de negocio, portafolio, mapas de empatía

# 1. Introducción

Nos presentamos: somos profesores del Área de Informática de Gestión del Departamento de Administración de Empresas de la Facultad de Económicas de la Universidad de Cantabria (UC). Para nuestros compañeros de la Facultad, nuestro cometido es enseñar a manejar lo que comúnmente se denominan TIC a los economistas del futuro. Nuestras asignaturas, se centran en mostrar al alumnado las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar el día a día de las empresas. Para ello la Universidad nos ofrecía la utilización de la plataforma Moodle como apoyo a la docencia, pero no nos parecía suficiente. Por eso nos planteamos: ¿por qué no utilizar las propias TIC para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos? La idea nos pareció interesante y enseguida nos surgieron otras dudas: ¿qué buscamos?, ¿en qué asignatura podríamos aplicarla?, ¿en qué nivel?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo evaluamos?, ¿con que metodología?...A dar respuesta a estas preguntas dedicamos el resto del documento.

¿QUÉ BUSCAMOS?

El objetivo que nos impulsa a modificar nuestro método de docencia habitual es doble. Por una parte, adaptarnos al entorno del EEES y el Proceso Bolonia, utilizando métodos de enseñanza/aprendizaje novedosos que tradicionalmente eran poco o nada utilizados en titulaciones como la nuestra; y por otra, capacitar al alumnado para ser artífice de su propio aprendizaje.

¿DÓNDE?

Nuestra siguiente preocupación fue decidir en qué asignatura podíamos “probar” el nuevo método de enseñanza. El grupo docente de Informática de Gestión tiene asignada la docencia en las titulaciones de grado de la Facultad de Económicas de asignaturas tales como *Técnicas para la gestión de la información en la empresa*, *Modelos de negocio y estrategias web* y *Sistemas de información*. Debíamos elegir una asignatura nueva, a ser posible no obligatoria, en cursos avanzados que contemplara aspectos innovadores de nuestra disciplina. Elegimos la materia denominada Modelos de Negocio y Estrategias Web (MNEW), que se basa en el análisis y la

generación de modelos de negocio que aprovechen las oportunidades de la Web 2.0 y que cumplía las condiciones que nos habíamos impuesto: novedad, innovación, libertad de elección por el alumnado.

¿CUÁNDO?

Para garantizar el éxito de nuestro experimento necesitábamos contar con alumnos que ya hubieran superado algún curso, conocieran el funcionamiento de los nuevos grados en la universidad y estuvieran familiarizados con conceptos empresariales básicos. Los alumnos que podían elegir esta asignatura cumplían estos requisitos al impartirse en tercer curso del Grado en Administración y dirección de empresas (GADE).

¿CÓMO?

Tradicionalmente, las asignaturas de "informática" se organizaban en dos sesiones de clase semanales: una teórica en el aula habitual y otra "práctica" en el Aula de Ordenadores. Una de las decisiones iniciales que tomamos fue romper con esa dinámica que dividía las clases en teóricas y prácticas. Para ello, solicitamos al decanato disponer del aula de ordenadores durante las dos sesiones de clase. Ahora ya no estábamos limitados por la disponibilidad de equipos para trabajar y podíamos combinar las explicaciones teóricas con ejercicios, casos prácticos y el trabajo con herramientas web 2.0 en la misma sesión.

Al ofrecer esta materia optativa, nuestro objetivo es dotar a los futuros economistas de las capacidades de diseño, implantación y gestión de negocios en entornos web. Para ello decidimos, que la asignatura no sólo debía enseñar a manejar y comprender el funcionamiento de las herramientas propias de estos entornos, sino que ella misma debía estar construida y fundamentada sobre ellos. Contábamos con un cuatrimestre -dieciséis semanas concretamente- para llevarlo a cabo. Los alumnos debían adquirir no sólo unos conocimientos que les permitieran diseñar su propio negocio en la web, sino que debíamos dotarlos de las habilidades necesarias para aprender y

adaptarse en un entorno tan cambiante como el de las TIC de manera autónoma.

## ¿QUÉ METODOLOGÍA EMPLEAR?

Dada la variedad de destrezas que abarcan las competencias a desarrollar, la metodología de enseñanza aprendizaje debía ser flexible y adaptable a las distintas necesidades de los alumnos para conseguir su fin último, diseñar su propia iniciativa web.

Una de las dificultades que planteaba esta asignatura era la evaluación y valoración de las tareas realizadas principalmente en clase por los alumnos. Para solventar este problema decidimos buscar una metodología de aprendizaje y evaluación que nos garantizara el correcto seguimiento de todas las tareas y actividades realizadas a lo largo del cuatrimestre. La metodología elegida fue el portafolio y su versión electrónica (e-portafolio) que faculta al profesor para realizar una evaluación continua, ya que permite ver la evolución del alumno al recoger evidencias de su trabajo (González, 2007).

## ¿TRABAJO INDIVIDUAL O EN GRUPO?

Este dilema se solucionó optando por el trabajo cooperativo, pero sin renunciar a plantear actividades individuales, lo que ayudaría a individualizar las calificaciones finales del alumnado. Los alumnos iban a formar parte de grupos de distinto tipo a lo largo del cuatrimestre, unos organizados por el profesor y otros según sus afinidades. De esta manera, conseguíamos una mayor interacción entre ellos, se acostumbraban a trabajar con personas “impuestas” e individualizábamos mejor las evaluaciones de trabajo.

La metodología de aprendizaje cooperativo (León y Latas, 2007) es básica para la realización de cualquier tarea y ofrece posibilidades muy interesantes al profesor para alcanzar combinaciones de competencias muy interesantes. Siendo conscientes de las reticencias que pueden existir entre el alumnado ante la utilización de esta metodología de trabajo, en relación con la valoración del trabajo individual, la relajación de algunos compañeros en el trabajo de grupo, la dificultad de identificar los componentes más activos de aquellos otros que

aprovechan el entorno grupal, etc. nos vimos obligados a plantearnos algunas estrategias para controlar y reducir el efecto grupo en la valoración final de cada estudiante y mejorar aún más la individualización de la evaluación.

En esta línea, se plantea la necesidad de cambiar la composición de los grupos para las distintas actividades realizadas en la asignatura, la creación de grupos por parte del profesor, mediante la utilización de Test de los Colores (Lüscher, 1982) que permite realizar agrupaciones de alumnos integrando miembros con ciertas afinidades en algunos casos o con pocas afinidades, cuando la tarea requiera una mayor carga creativa. Así mismo, las herramientas del entorno web 2.0 permiten una gran participación del alumnado de forma individual que permite individualizar las aportaciones y compensa el efecto grupo.

## 2. Distribución de la materia

El esquema de trabajo presenta dos partes claramente diferenciadas. El cuatrimestre ofrece 16 semanas lectivas, en las primeras ocho semanas los alumnos construyen los temas de carácter teórico, con la dirección y supervisión del profesor. En las ocho siguientes los alumnos aprenden a diseñar e implementar una iniciativa web.

Para animar al alumnado a entrar en la materia, cada parte comenzaban con actividades basadas en la técnica del grupo de expertos (Aronson, 2011). Los grupos iniciales recibían documentación sobre herramientas necesarias para llevar adelante el trabajo de esa parte y que debían repartir entre sus integrantes. Una vez leída esta información, cada alumno buscaba a los compañeros de otros grupos con su mismo tema y así se formaban los “grupos de expertos”. Estos grupos ad-hoc debían poner en común lo aprendido, ampliar la información, probar las herramientas -en su caso- y preparar un guión que cada experto debía presentar a su grupo de origen. Esta técnica nos ha permitido ofrecer una gran variedad de conceptos y herramientas de forma lúdica y participativa. Se ha realizado en cuatro sesiones de clase con la considerable ganancia de tiempo si lo comparamos con las horas que hubiera necesitado el profesor para explicar,

comentar y mostrar estos temas en clases teóricas y prácticas. En la parte teórica, las herramientas analizadas han sido mapas conceptuales, wikis, blogs, entornos de almacenamiento y suites ofimáticas en la nube. En la parte práctica, se ofreció documentación sobre tiendas por internet (Xopie, Prestashop), páginas web (Komposer, Wix, Google Sites), catálogos virtuales (Pageflip-Flap) y pagos por internet (Pay Pal).

En experiencias anteriores[1], habíamos comprobado la dificultad de "estar al día" sobre todas las novedades del mundo virtual, dificultad mayor, si cabe, que en otras disciplinas de nuestros estudios. Los materiales preparados para las primeras ediciones de nuestro temario dejaban de ser novedosos en los cursos siguientes. Por ello, son los propios alumnos los encargados de construir el temario de la asignatura con la ayuda de un wiki (Wikispaces) y también la forma de evaluación del mismo, generando preguntas de test para cada capítulo del temario. Con esa base de preguntas, los profesores preparamos el examen final. La parte práctica de la asignatura consiste en el diseño e implantación de una iniciativa web que denominamos IDEA. En ella, los alumnos van conociendo las distintas fases de diseño de un modelo de negocio: acercamiento al cliente mediante la definición de su mapa de empatía, propuestas de servicios/productos adecuados para ese cliente, diseño del modelo de procesos innovadores y generación de modelos de negocio.

Esta parte requería la introducción de un entorno de trabajo cronológico que mostrara la evolución en el diseño e implementación de las iniciativas web del alumnado. Decidimos utilizar un blog para potenciar la discusión entre todos los alumnos independientemente del grupo al que pertenecieran. Después de probar varios sistemas -como *Joomla*, *Drupal*, *Blogger*- nos decantamos por utilizar *WordPress*. Considerado como algo más que un blog, entra en la categoría de Gestor de

[1] Antes de la entrada en vigor de los nuevos títulos de Grado, la Facultad de Económicas puso en marcha un *Programa de Apoyo a la Implantación del Plan Piloto de LADE y LE* integrado en el Plan Piloto de Innovación Docente de la UC. Nuestra innovación se basó en la aplicación del Portafolio como metodología de aprendizaje y evaluación en las materias de Informática de Gestión e Informática para Economistas.

Contenidos o CMS y es uno de los sistemas más utilizados. Nos gustó porque *WordPress* combina el blog con la posibilidad de crear páginas estáticas, que puede relacionarse jerárquicamente, mediante la elaboración de menús y también permite la clasificación de artículos mediante categorías. Así, cada usuario puede crear varios sitios web, en los que pueden colaborar otros usuarios para los que definiremos distintos niveles de privilegio y dispone de numerosos plug-ins que amplía sus funcionalidades, cuando se trabaja con un servidor propio.

## 3. Experiencia en MNEW

La primera parte de la asignatura se desarrolla conforme a nuestras previsiones. En la segunda sesión de cada semana, los grupos reciben una *nube de tags* relativa al tema a trabajar, que deben presentar en su wiki la semana siguiente. Ese lunes después de las presentaciones del resto de grupos, deben preparar cinco preguntas de test sobre el tema y enviarlas al profesor para su inclusión en la base de datos de preguntas a utilizar en la preparación del examen final.

Después de una sesión de grupo de expertos sobre herramientas de creación del entorno web 2.0, arranca la segunda parte con la explicación del objetivo final: el diseño de una iniciativa web. Para ayudar a los alumnos en esta tarea, trabajamos con distintas técnicas que permitan acercarse al cliente objetivo y a los procesos y modelos de negocio. Comenzamos asignando un cliente tipo a cada grupo. Con las características sugeridas, deben diseñar un mapa de empatía para identificar las necesidades del cliente. Una vez determinadas esas necesidades, cada grupo debe buscar y analizar empresas que puedan solucionarlas en todo o en parte. Para comprender el funcionamiento de esas empresas empleamos dos instrumentos: el Business Model Kit y la metodología del Lienzo de Modelo de Negocios de Alexander Osterwalder (2010) que facilitan la representación de modelos tanto de procesos como de negocios. Sobre estos modelos reales, los equipos de estudiantes sugieren modificaciones que den una respuesta más adecuada para su cliente tipo y comienzan a diseñar su propio modelo de negocio, esto es, su IDEA.

Durante este proceso, el blog nos permite una comunicación constante y fluida con los alumnos. Sirve tanto al profesor para indicar el comienzo de las distintas fases del proyecto, subir información relevante en cada fase, recordar fechas y plazos, lanzar debates….como al alumnado para comentar las presentaciones de los compañeros, publicar reflexiones sobre su proyecto, participar en los debates sugeridos por el profesor.

Nuestra "experiencia" ha teniendo una gran acogida por parte de los estudiantes. Como colofón a la asignatura celebramos un "Elevator Pitch". Se trata de una presentación rápida delante de un grupo de posibles inversores que valorarán las IDEAS de los alumnos. Esta noticia animó a nuestros estudiantes a esmerarse aún más, si cabe, en el diseño de su presentación final. Asimismo, se ha concluido la experiencia con la realización de una encuesta exploratoria entre nuestros alumnos, que nos permita conocer su valoración tanto de las metodologías y técnicas docentes como de las herramientas web que han ido conociendo a lo largo del cuatrimestre. Este cuestionario forma parte de un proyecto de diseño de un Cuestionario Interdisciplinar sobre Metodología y Evaluación (CIME). Nuestra intención al desarrollar el cuestionario es crear una herramienta de valoración útil no sólo en titulaciones de corte económico, sino que pueda ser extrapolable a otros ámbitos educativos. Para diseñar el cuestionario nos hemos basado en los excelentes resultados obtenidos en un estudio realizado en asignaturas pertenecientes a los Planes Piloto de la Facultad de Económicas hasta la llegada de los nuevos grados.

## 4. Comentarios finales

Las características propias de la asignatura hacen de ella el entorno ideal para la aplicación de enfoques metodológicos modernos que permitan acercar las novedades empresariales al alumnado con métodos actuales. Esta materia de tercero de Grado presenta un número de alumnos lo suficientemente reducido como para permitirnos la experimentación y la búsqueda de soluciones alternativas a la docencia tradicional. Al tratarse de una asignatura optativa, los alumnos pueden decidir si se embarcan en una

asignatura cuyo objetivo es dirigir y acompañar en el diseño y creación de una iniciativa web susceptible de ser implantada posteriormente por los promotores, esto es, los propios alumnos que la han diseñado.

Parece que nuestra propuesta ha tenido eco entre los estudiantes: de los 49 matriculados, hemos contado con 44 alumnos que han asistido con regularidad y participado activamente en las clases. Mientras que en la actividad de diseño del temario trabajamos con grupos grandes (seis o siete alumnos), en la fase de diseño de las iniciativas web, fueron grupos más pequeños (cuatro personas) los que han generado once IDEAS. Entre ellas podemos encontrar desde una plataforma de crowdfunding para la puesta en marcha de negocios basados en proyectos fin de carrera universitarios, hasta un sistema de pago con tweets musicales para la difusión de autores noveles, pasando por un marketplace on-line para la comercialización de ropa y complementos de los programas de televisión, un modelo de suscripción para la distribución de material educativo o una red social de amantes del Running, IDEAS que dan muestra del nivel de implicación y motivación de los alumnos que participan en la asignatura.

Para llevar adelante nuestro propósito, hemos superando distintos problemas que han ido surgiendo a lo largo del cuatrimestre. Nos hemos encontrado con variaciones en las herramientas web 2.0, cambios en las posibilidades de uso, actualizaciones de software y algunos problemas con servidores. Así nos encontramos con una modificación en la aplicación Wikispaces tanto en apariencia como en posibilidades de uso. Tareas como la posibilidad de hacer público nuestro wiki, pasaron de ser gratuitas a tener un coste simbólico, pero que anulaba esa opción para nosotros. A pesar de los “disgustos” puntuales, consideramos que todos esos inconvenientes han sido útiles. Han permitido a nuestros alumnos comprobar directamente la constante evolución del entorno web y -siendo la adaptabilidad la base de la docencia en esta asignatura-, aprender estrategias para solventar dichos contratiempos.

## 5. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- ARONSON, Elliot; PATNOE, Shelley (2011). Cooperation in the classroom: the Jigsaw method. London: Pinter & Martin, cop. ISBN: 978 1 905177 22 6
- BARROSO OSUNA, Julio; CABERO ALMERA, Julio (eds) (2007). Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior. Granada: Editorial Octaedro, S.L. ISBN: 84-95345-31-5
- CALDEVILLA DOMÍNGUEZ, David (2008): *Relaciones Públicas y cultura.* Visión Net. Madrid.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Natalia (coord.) (2007). Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante. Universidad de Cantabria. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa. ISBN: 978 84 690 8087 0
- GRAY, Dave; BROWN, Sunni; MACANUFO, James, (2012). Gamestorming: 83 juegos para innovadores, inconformistas y generadores del cambio. Barcelona: Deusto. ISBN: 97 88 423 40966 2
- LÜSCHER, Max (1982). El Test de los Colores. Barcelona: Paidós. ISBN: 97 88 4455 0290 7
- OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves (2010). Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers. Hoboken, New Yersey: John Wiley, cop. ISBN: 978 0 470 87641 1


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- LAMBERT, Sara, CORRIN, Linda (2007). “Moving towards a university wide implementation of an ePortfolio tool”. *Australasian Journal of Educational Technology*, v.23,1, pp.1-16.
- LEÓN DEL BARCO, Benito; LATAS PÉREZ, Carlos (2007). “La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea”. Revista de Psicodidáctica, v.12,2, pp.269-278, ISSN 1136-1034

# VII

# LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: LA FORMACIÓN TRANSVERSAL

**Noelia González Prieto** (U. de Cantabria -España-)
**Marta Pascual Sáez** (U. de Cantabria -España-)

## 1. INTRODUCCIÓN

La adhesión de los ministros europeos de educación en 1999 a la Declaración de Bolonia ha supuesto un punto de inflexión en la educación superior en todos los países de la Unión Europea. Como consecuencia de estos cambios en España se formalizó la integración del sistema universitario en el espacio europeo de enseñanza superior a partir del año 2001. Así, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en sus artículos 87 y 88, encomienda al Gobierno, en el ámbito de sus competencias, la adopción de las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior. Posteriormente, en el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título y en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Sin embargo, es en el año 2005 (Real Decreto 55/2005 y 56/2005 de 21 de enero) cuando se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y de Posgrado. Sin embargo ambos decretos fueron derogados en 2007 (sin perjuicio del periodo transitorio hasta el 2015) con la publicación del Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias

oficiales. Es en este decreto en el que se estipula no sólo la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales sino que también presta especial atención a las competencias trasversales como objetivo formativo de todas las titulaciones. Así, en el artículo 12.5 del citado decreto se establece:

> "*El plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que, al menos, 36 estarán vinculados a algunas de las materias que figuran en el anexo II de este real decreto para la rama de conocimiento a la que se pretenda adscribir el título. Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y serán ofertadas en la primera mitad del plan de estudios. Los créditos restantes hasta 60, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento de las incluidas en el anexo II, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal.*"

Por otra parte, en el apartado c) del artículo 13 referente al reconocimiento de créditos de las enseñanzas de Grado se hace referencia de nuevo a la formación transversal indicando explícitamente que se pueden completar los créditos necesarios para completar la correspondiente titulación mediante asignaturas y materias que tengan carácter transversal.

En este sentido, las propuestas y ofertas formativas de las universidades españolas han sido numerosas promoviendo el desarrollo de competencias generales, que trascienden a la correspondiente titulación, y aplicables a distintos ámbitos del saber.

En este trabajo se analiza la formación transversal que se ofrece en distintas universidades españolas. Asimismo, se presenta un caso concreto de una asignatura ya implementada en la Universidad de Cantabria cuyos objetivos son fundamentalmente conocer el modelo social de discapacidad en el sistema universal de derechos humanos así como sus implicaciones en el estado de bienestar, promover la igualdad y luchar contra la discriminación por razón de discapacidad y género, y promover la concienciación y responsabilidad de los alumnos en el tema de la discapacidad. En este sentido, el Plan de

Desarrollo de Habilidades, Valores y Competencias Transversales de la Universidad de Cantabria propone una formación complementaria para los futuros graduados que sin duda constituye una seña de identidad y calidad de la misma. Asimismo, se plantea trabajar dos competencias indisolublemente unidas: competencia ética (fortaleciendo la jerarquía de valores) y la competencia en conocimientos. Sin duda, en el ámbito de la Economía Aplicada existen numerosas técnicas instrumentales analíticas aplicadas a la igualdad de oportunidades y la discapacidad y que complementan la formación de los estudiantes. El enfoque multidisciplinar de la misma permite que vaya dirigido a cualquiera de los estudios de grado impartidos en la Universidad.

La estructura de este trabajo es la siguiente. En la Sección 2 se revisa sucintamente la formación transversal en el Espacio Europeo de Educación Superior. A continuación, en la Sección 3 se desarrolla un caso práctico de formación transversal en el ámbito de la Economía Aplicada llevada a cabo en la Universidad de Cantabria. Finalmente, en la Sección 4, se presentan las conclusiones y reflexiones finales.

## 2. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN TRANSVERSAL EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: CONSIDERACIONES GENERALES

La adaptación del sistema universitario español a las directrices de Bolonia no ha sido fácil. Así, por lo que respecta a la formación transversal existe por una parte una falta de información clara así como falta de homogeneidad en los diferentes planes de estudios. La oferta existente dentro de las universidades españoles es amplia y variada, desde el punto de vista de los posibles métodos que utiliza cada universidad para que sus alumnos alcancen la formación en competencias transversales necesaria.

Así por ejemplo, los alumnos de la Universidad de Alcalá de Henares pueden escoger entre más de setenta asignaturas que refuerzan las competencias transversales básicas que los alumnos deben alcanzar al graduarse. Estas se dividen en tres bloques:

cognitivas, procedimentales y, por último, sociales y actitudinales.

Por otro lado, la Universidad Carlos III de Madrid tiene como objetivo que todos sus alumnos consigan una formación general en diferentes habilidades. Por este motivo, los estudiantes, independientemente de cuál sea el grado que estudian, se deben matricular en las siguientes asignaturas: Habilidades para la comunicación, técnicas de búsqueda de la información, habilidades para entender un mundo complejo: Cursos de Humanidades y habilidades en inglés.

Otro ejemplo de abordaje es la Universidad de Extremadura, que está llevando a cabo un plan de competencias transversales especialmente dirigido a alumnos de primer curso de grado. Dentro de este proyecto se engloban asignaturas como Aprender a aprender a partir de textos académicos complejos; Trabajo en equipo; Transmitir y defender ideas en público; Google Apps para la Educación Superior y Aula virtual: tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, en la Universidad de Cantabria existen más de cien asignaturas ofertadas de carácter transversal. Dentro de esta oferta, existen asignaturas tanto presenciales como virtuales y semipresenciales. Los alumnos tienen que cursar las asignaturas de su elección hasta completar un total de seis créditos ECTS. Además, obligatoriamente, el alumno antes de su graduación tiene que acreditar un nivel mínimo de lengua inglesa, con el fin de que los graduados por esta universidad tengan la capacitación lingüística necesaria para poder desenvolverse en el mundo actual altamente globalizado.

## 3. LA FORMACIÓN EN VALORES, COMPETENCIAS Y DESTREZAS PERSONALES: UN CASO PRÁCTICO

La Universidad de Cantabria ha diseñado la oferta de Grados en los que las competencias transversales están presentes en los correspondientes planes de estudios. En particular se han establecido dos programas estratégicos: El “Programa de Formación en Valores, Competencias y Destrezas Personales” y el “Plan de Capacitación Lingüística en Inglés”. El primero de los programas se divide en el “Subprograma de formación en valores

y derechos" y en el "Subprograma de Desarrollo de Habilidades de Comunicación e Información y Competencias Personales".

Dentro del "Subprograma de formación en valores y derechos" se encuadra la asignatura presentada en este trabajo cuyo título es: "Discapacidad, Accesibilidad e Igualdad de Género". Este subprograma, y tal y como se presenta en los planes de estudios: "*Te ofrece la oportunidad de recibir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, interculturalidad, los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos, desarrollo global sostenible, o el fomento entre el alumnado de la Universidad de Cantabria de los principios de la solidaridad y los valores de cooperación"*.

La asignatura que se describe a continuación constituye un ejemplo de formación complementaria para el alumno universitario en el ámbito de la formación en valores y derechos. La asignatura es de carácter presencial y no se exige un perfil específico para cursarla. Dado su carácter multidisciplinar, va dirigida a estudiantes de cualquiera de los grados impartidos por la Universidad de Cantabria. En este sentido, los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Conocer el modelo social de discapacidad en el sistema universal de derechos humanos así como sus implicaciones en el estado de bienestar.
- Promover la igualdad y luchar contra la discriminación por razón de discapacidad y género.
- Promover la concienciación y responsabilidad de los alumnos en el tema de la discapacidad.

Asimismo, se trabajan las siguientes competencias genéricas y específicas de carácter genérico:

- Compromiso ético en la vida y en el trabajo. Competencia que hace alusión a la búsqueda del bien moral de uno mismo y/o de la comunidad.
- Capacidad para trabajar en equipo. El alumno deberá saber integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas prestando especial atención a la diversidad y mucho

más allá de los logros de carácter individual, pensando de forma global por el bien de la organización a la que pertenece.
- Trabajo en un contexto internacional. Esta competencia consiste en saber comprender y adaptarse a la cultura social y empresarial de diversos países, de gran interés para toda empresa u organización con proyección internacional.

Siendo las competencias específicas las siguientes:

- Competencia ética. Esta competencia se trabajará en dos niveles. A nivel personal se fortalecerá la jerarquía de valores y a nivel profesional se trabajara el código deontológico.
- Competencia en conocimientos. Manejo de técnicas instrumentales analíticas aplicadas a la igualdad de oportunidades y la discapacidad.

El análisis y estudio de las características e implicaciones de los factores sociodemográficos que afectan a la participación en el mercado de trabajo de las personas con algún tipo de discapacidad exige un enfoque que combine aproximaciones metodológicas cuantitativas con los fundamentos teóricos de la economía de la salud y discapacidad en el marco de los modernos estados de bienestar. A lo largo del curso se trabajan los siguientes aspectos:

- Necesidades derivadas de las deficiencias o limitaciones para la vida diaria.
- El mercado de trabajo para las personas con alguna discapacidad.
- Discapacidad desde la perspectiva de género: ¿podemos hablar de discriminación?
- Familia y discapacidad.
- Planes estratégicos de actuación en la Unión Europea.
- Prácticas en el aula de informática: Principales estadísticas relacionadas con la discapacidad y manipulación de la información.

La evaluación de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso se realiza teniendo en cuenta el carácter transversal de la asignatura y la configuración de la misma. Por ello, se ha

establecido un sistema de evaluación continua para que los estudiantes asistan con regularidad y participen activamente en las clases de la asignatura. Al menos deberán asistir al 70% de las horas presenciales. La calificación final será la suma de la puntuación obtenida en:

- La participación en clase y la resolución de cuestiones y ejercicios prácticos propuestos en las mismas (40% de la nota final).
- La realización de un trabajo sobre uno de los temas desarrollados en la asignatura (60% de la nota final). Dicho trabajo se realiza por grupos y la asignación de los temas se cubre mediante riguroso orden de petición por cada grupo al profesor responsable.

No obstante, para aquellos estudiantes que no participen en el sistema de evaluación continua la calificación final será la obtenida en el examen de la asignatura (100% de la nota final).

Finalmente, a los alumnos se les ofrece una amplia bibliografía (y que se incluye al final del trabajo) relacionada con todos los aspectos fundamentales de la asignatura.

## 4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se ha presentado una asignatura de carácter transversal en la Universidad de Cantabria dentro del "Programa de Formación en Valores, Competencias y Destrezas Personales". Su carácter aplicado y multidisciplinar permite completar la formación de los estudiantes de Grado en el ámbito de la Economía. Desde su impartición, hace cinco cursos, los alumnos han mostrado un gran interés y han tenido una participación muy activa. Aunque la normativa a nivel central no específica ni detalla cuáles son las asignaturas de carácter transversal que deben recibir los alumnos universitarios, sí que define el marco general de actuación. En el ámbito universitario podemos trabajar abriendo debates y reflexiones que contribuyan a participar activamente en nuestra sociedad desde el conocimiento y la solidaridad aunque sin duda la formación de los alumnos universitarios en valores y derechos sigue siendo un aspecto fundamental y complementario a la formación específica que

reciben en las correspondientes titulaciones una vez que el Proceso de Bolonia está cercano a su culminación.

## 5. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

**Libros:**


- Grammenos, S. (2003): "Illness, disability and social inclusion" (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions).
- Consejo Económico y Social (2003): "Informe 4/2003 sobre la situación de las personas con discapacidad en España", CES, Madrid.


**Capítulos o artículos en libros o revistas de papel:**


- Baldwin, M., Zeager, L. A., Flacco, P. R. (1993): "Gender differences in wage losses from impairments. Estimates from the survey of income and program participation", *The Journal of Human Resources*, XXIX (3), 866-87.
- García-Serrano, C., Malo, M.A. (2002): "Discapacidad y mercado de trabajo en la Unión Europea", C*uadernos Aragoneses de Economía*, 12(2), 237-255.
- Haveman, R., Wolfe, B. (2000): "The economics of disability and disability policy", Culyer, A. y Newhouse, J. (ed.) Handbook of Health Economics, volume 1, part 2, chapter 18, pp. 995-1051, (Amsterdam, North-Holland).
- Jenkins, S.P., Rigg, J.A. (2004): "Disability and disadvantages: selection, onset and duration

effects", *Journal of Social Policy*, 33 (03), 479-501.

- Pagán, R., Marchante, A.J. (2004): "Análisis de las diferencias salariales por discapacidad en España: el caso de los varones", *Hacienda Pública Española*, 171(4), 75-100.
- Pascual, M., Cantarero, D. (2007): "Socio-demographic determinants of disabled people: an empirical approach based on the European Community Household Panel", *The Journal of Socio-Economics*, 36, 275-287.
- Ruiz Cantero, M.T. (2000): "Mejorar las oportunidades para las personas con discapacidad" (Informe SESPAS, pp. 69-80, Granada).

**Publicaciones web:**

- Instituto Nacional de Estadística (1999): Encuesta sobre Deficiencias, Discapacidades y Estado de Salud (EDDES). INE, Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística (2008): Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD). INE, Madrid.

# EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

**María Gordillo Gordillo** (Universidad de Extremadura)
**Isabel Ruíz Fernández** (Universidad de Extremadura)
**Florencio Vicente Castro** (Universidad de Extremadura)

## Introducción

Tras la revisión de numerosas investigaciones científicas, mostrarse o ser cognitivamente inteligente parece no ser en absoluto suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995).

Es con esta premisa con la que nace el estudio de las emociones como elemento básico y complementario en la adaptación del sujeto en los distintos ámbitos.

La primera vez que se utiliza el término inteligencia emocional es en 1990 por Peter Salovey y John Mayer. Estos autores la definen como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción.

Un fundamento previo a estos dos autores, lo encontramos en la obra de Howard Gardner, quien en 1983 propuso su famoso modelo denominado "inteligencias múltiples", que incluye siete tipos de inteligencia: verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpersonal, intrapersonal. Reconoce en su modelo, Gardner, a otras capacidades humanas el mismo valor que tradicionalmente se había concedido exclusivamente a las aptitudes verbales y numéricas.

En 1985 Wayne Leon Payne, empleó por primera vez este término de IE en el título de su tesis doctoral.

Pero fue Daniel Goleman en 1995, quien con su libro "Inteligencia Emocional" popularizó el término de inteligencia emocional, convirtiendo su libro en un betsseller. Goleman, planteaba la inteligencia emocional como sinónimo de carácter, personalidad o habilidades.

Podemos distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de información emocional, centrado en las habilidades emocionales básicas (como el de Mayer y Salovey, 1997), y aquellos modelos denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad (como los modelos de Bar-On, 1997, o Goleman, 1995) (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Mestre, Palmero & Guil, 2004; Pena & Repetto, 2008).

A nivel general, la primera categoría englobaría los modelos que conciben la IE como un conjunto de habilidades como por ejemplo, identificar emociones en caras, o la comprensión de significados emocionales (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Como ya hemos indicado el modelo que mejor representa esta aproximación al estudio de la Inteligencia Emocional es el Modelo de Inteligencia Emocional basado en habilidades de Mayer y Salovey (1997). Desde este modelo, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, mientras que la visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa, ya que sus modelos se centran en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, etc.) (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008).

Esta diversidad conceptual y/o teórica parece suponer una barrera importante en el desarrollo de este

ámbito de la psicología, ya que aunque se han realizado numerosos estudios en los que los investigadores se plantean si estamos ante constructos diferentes o bien complementarios (Pena & Repetto, 2008), no existe una definición operacional clara y consensuada del constructo.

Sin embargo, entre las definiciones del concepto más ampliamente aceptadas en la comunidad científica, se encuentra la de Mayer y Salovey (1997) en cuyo modelo se considera la IE una habilidad mental específica: "La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional" (p. 4)..

Hemos de tener en cuenta que las emociones son una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos de origen innato e influidos por la experiencia, los cuales tienen una función adaptativa del organismo al ambiente que los rodea.

Adentrándonos ya en el contexto educativo, hemos de destacar que desde el inicio del estudio de la IE, numerosos autores han sugerido que la adquisición de destrezas emocionales debe ser un prerrequisito que los estudiantes deben dominar antes de acceder al material académico tradicional que se les presenta en clase y por ello, la formación en competencias socio-emocionales de los estudiantes se está convirtiendo en una tarea necesaria y que la mayoría de los docentes considera primordial (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra & Pérez, 2007; Pena & Repetto, 2008). A pesar de las grandes expectativas generadas por la educación emocional, algunos autores señalan que aún el camino

recorrido ha sido corto y que es importante analizar el conocimiento científico acumulado (Acosta, 2008).

Así, la adquisición de estas destrezas puede ayudar a ofrecer respuestas a las demandas actuales de la sociedad, que requieren que los niños posean destrezas adicionales que les permitan llevar una vida adulta de manera exitosa. Recordemos que las sociedades hipermodernas buscan que sus ciudadanos están satisfechos con sus vidas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008a).

Aunque la escuela se propugna como el lugar idóneo para la promoción de la IE (Goleman, 1995), es importante recordar que el aprendizaje de las habilidades emocionales empieza en casa y los niños entran en el sistema educativo con diferentes niveles emocionales. Por esta razón, el docente se enfrenta no solo a enseñar sino, en muchos casos, a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas (Extremera & Fernández- Berrocal, 2004) de sus alumnos. Como consecuencia, cada vez es más necesario desarrollar las competencias emocionales del profesorado no solo para favorecer el aprendizaje del alumnado, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008).

Dentro del estudio o evaluación en concreto de la IE podemos encontrar distintos instrumentos de evaluación como pueden ser desde los tradicionales cuestionarios, autoinformes o escalas, a las medidas de habilidad basadas en tareas de ejecución o medidas de evaluación basadas en agentes externos.

Para la presente investigación, tras el análisis de los factores contextuales, las variables a medir y los sujetos que constituyen la muestra de nuestro estudio, nos inclinamos por considerar que la herramienta más eficaz

sería el cuestionario, en concreto uno de los primeros cuestionarios utilizados, como es el Trait-Meta Mood Scale (TMMS). Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico. La TMMS contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. "Pienso en mi estado de ánimo constantemente"), Claridad emocional (p.e. "Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos") y Reparación de las propias emociones (p.e. "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista"). La versión clásica contiene 48 ítems aunque hay versiones reducidas de 30 y de 24 ítems (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998). Nuestra elección ha sido la escala adaptada al castellano por Fernández- Berrocal et al., en el 2004. Al realizarse el Análisis Factorial de componentes principales quedó reducida a 24 ítems que se distribuyeron equitativamente en ocho ítems para cada uno de los Factores: Atención, Claridad y Reparación.

La enseñanza universitaria en el siglo XXI tiene unas características totalmente diferentes de la enseñanza de etapas anteriores. Haciendo un repaso a la historia más reciente, podemos observar como el objetivo de la enseñanza en el siglo XIX estaba centrado en conseguir la alfabetización del mayor número de ciudadanos, creando para ello colegios e institutos públicos o privados en los que los alumnos recibían la instrucción que les posibilitase acceder a los estudios universitarios. En el siglo XX se modificó el objetivo, haciéndose hincapié en la ampliación de la educación a toda la población por un lado, y por otro, gracias al desarrollo industrial de mediados de siglo, se inició la extensión de los estudios universitarios a una gran parte de la población.

Dentro de esta situación o contexto histórico y cultural, la educación ha pasado a ser una educación para todos y a lo largo de toda la vida (long, life, learning; LLL). Se ha pasado de una enseñanza para incorporar a los ciudadanos a una sociedad desarrollada, a un aprendizaje para incorporarse a ella, para producir en ella, y para disfrutar de ella. Por esta razón, en el siglo XXI adquiere más importancia que nunca la educación permanente, una educación básica y profesional, la enseñanza académica; una educación profesional que se adapte a los continuos cambios de esa sociedad, la enseñanza profesional-laboral; y, una educación para el desarrollo de la persona de forma individual, y también de forma colectiva que le permita convivir en un mundo multicultural, diverso y en continuo cambio desde la participación activa. Y es en este escenario en el que la nueva Universidad debe moverse.

Este nuevo enfoque de la educación tiene su fundamento en ideas pedagógicas similares a aquellas que inspiraron el Informe Delors de 1996 que propugnaba una educación que desarrolle la persona desde una educación integral formada por cuatro elementos. Aplicados estos principios a un nuevo concepto de Universidad encontraremos:

1) Una enseñanza universitaria que enseñe a conocer: que significa dominar los instrumentos del conocimiento y de la comunicación haciendo especial hincapié en las técnicas de recuperación de la información a través del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Pero sobre todo, que enseñe el placer de conocer, comprender y descubrir la ciencia.

2) Una enseñanza universitaria que enseñe a aprender a hacer: en la que junto al aprendizaje necesario de los rudimentos y procedimientos de las diferentes

materias permita a las personas adultas adquirir competencias personales como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias y usar de su creatividad.

3) Una enseñanza universitaria que enseñe a aprender a convivir: que enseñe a conocernos a nosotros, nuestros sentimientos y emociones, que nos permita desarrollar nuestra empatía con los que nos rodean, y con la que también aprendamos a discrepar, a ser críticos, a construir mundos en los que quepan ciudadanos con otras opiniones y de todas las culturas.

4) Una enseñanza universitaria que nos enseñe a aprender a ser: que nos posibilite desarrollar nuestra libertad, que nos ayude a tener un proyecto personal y autónomo insertado en una ciudadanía con la que convivir, que nos haga disfrutar de lo que a hemos alcanzado y nos dirija hacia lo que todavía no hemos conseguido con tesón, trabajo e ilusión.

Todas estas competencias o habilidades mencionadas pueden desarrollarse a través de la educación emocional, que se entiende como «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano».

Un proyecto universitario que contemple estos cuatro principios será capaz de responder a las demandas exigidas para las Universidades por la Unión Europea.

Por todo lo expuesto consideramos que las emociones y el trabajar con ellas son aspectos básicos en el marco educativo actual, siendo éste el objetivo fundamental de la presente investigación: conocer, evaluar y analizar los niveles emocionales en las dimensiones de la escala TMMS de Inteligencia

Emocional, es decir, Atención, Claridad y Reparación emocional.

Nuestra investigación pretende ser una aportación al campo de la IE, al evaluar estas dimensiones emocionales en los futuros psicopedagogos de la Facultad de Educación en Extremadura.

**Método**

*Objetivos*

Los objetivos específicos de nuestro estudio son:

1) Conocer las competencias emocionales de los estudiantes de Psicopedgogía de Badajoz, en el curso 2011/2012.

2) Describir estos resultados en función del género, de la situación laboral y de las tres variables del instrumento utilizado, es decir, atención, reparación y claridad emocional.

*Sujetos*

La muestra estaba compuesta por 67 sujetos universitarios, 13 hombres y 54 mujeres, de 4º y 5º de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, reflejo de la población a la que pertenece dicha muestra.

*Instrumento*

En la recogida de datos se empleó para evaluar la inteligencia emocional percibida se ha utilizado una medida de autoinforme, la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004). El TMMS-24, que como hemos descrito anteriormente proporciona un indicador de los niveles de IEP.

La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de los estados de ánimo. Cada uno de estos

subfactores se evalúa a través de 8 ítems. A los sujetos se les pide que valoren el grado en el que están de acuerdo con cada uno de ellos sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varía desde 1 (muy de acuerdo) a 5 (muy en desacuerdo). Estos ítems hacen referencia a los tres procesos de percepción, comprensión y regulación emocional.

*Procedimiento*

Las pruebas las realizaron los alumnos dentro del aula y en horario lectivo, cumplimentando la TMMS-24 posteriormente a las instrucciones pertinentes propiciadas por las evaluadoras, las cuales fueron en todos los grupos las mismas. Estas habían sido formadas previamente del mismo modo para que la situación de evaluación fuese la misma.

Las consignas dadas a los sujetos son las que aparecen en los propios cuestionarios. En primer lugar, que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas, y en segundo lugar que no utilizaran demasiado tiempo en cada respuesta. Se señaló a los alumnos la voluntariedad, la finalidad del trabajo y el anonimato de los resultados individuales.

*Análisis de datos*

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows. El análisis estadístico se ha basado en un análisis descriptivo de la muestra y de los datos obtenidos donde:

- Se observaron los estadísticos descriptivos más relevantes de las variables del estudio: medias y desviaciones típicas.

- Se analizaron también los estadísticos referentes a frecuencias y porcentajes de cada una de las variables del estudio.

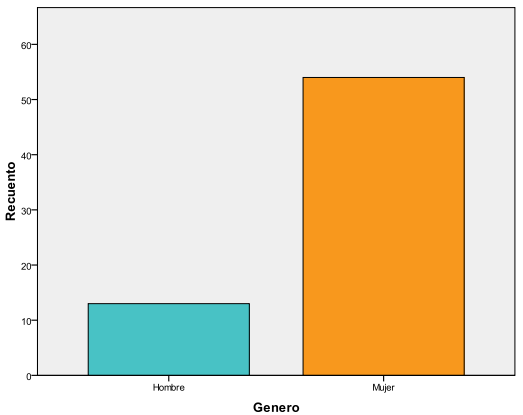
- Se describió la puntuación total en Inteligencia emocional en función de las puntuaciones máximas y mínimas y de la puntuación media obtenida, diferenciando también los resultados obtenidos en función de la variable género.

*Resultados*

*Tabla 1. Género*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | Hombre | 13 | 19,4 | 19,4 | 19,4 |
| | Mujer | 54 | 80,6 | 80,6 | 100,0 |
| | Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

*Gráfico 1. Género*



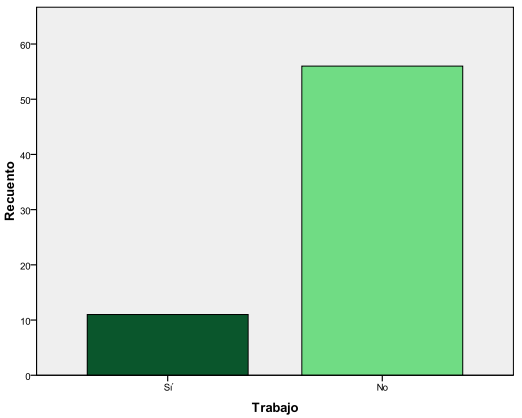

La muestra de este estudio está compuesta por 67 sujetos, de los cuales 13 son hombres (19,4%) y 54 mujeres (80, 6%).

Se observa que el número de mujeres en la muestra es muy superior al de hombres; esto se debe a que existe una feminización de la titulación de Psicopedagogía, con un número mayor de mujeres matriculadas.

*Tabla 2. Trabajo*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | | 11 | 16,4 | 16,4 | 16,4 |
| | | 56 | 83,6 | 83,6 | 100,0 |
| | | 67 | 100,0 | 100,0 | |

*Gráfico 2. Trabajo*



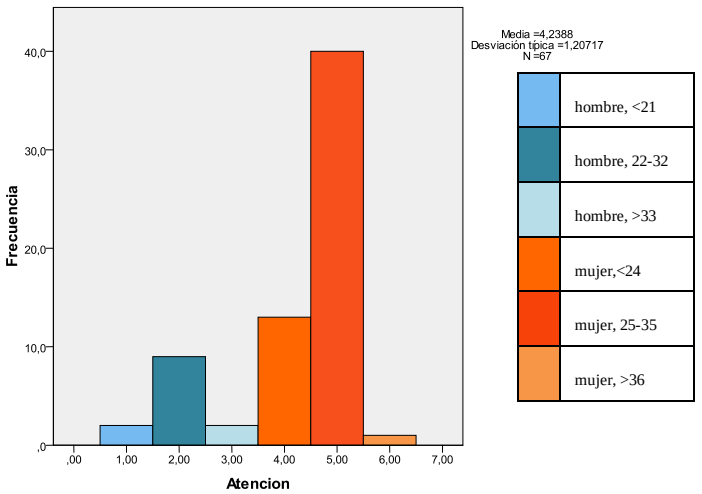

De los 67 sujetos que conforman la muestra, 11 estudian y trabajan (16,4%) y 56 sujetos sólo estudian (83,6%).

*Tabla 3. Atención.*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | hombre, <21 | 2 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | hombre, 22-32 | 9 | 13,4 | 13,4 | 16,4 |
| | hombre, >33 | 2 | 3,0 | 3,0 | 19,4 |
| | mujer,<24 | 13 | 19,4 | 19,4 | 38,8 |
| | mujer, 25-35 | 40 | 59,7 | 59,7 | 98,5 |
| | mujer, >36 | 1 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| | Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

*Gráfico 3. Atención*




En la variable de atención, se observa que la mayoría de los sujetos (40 mujeres y 9 hombres) tienden hacia una puntuación intermedia. Concretamente, las puntuaciones obtenidas han sido las siguientes:

- Hombres:

  Dos sujetos (3%) puntúan por debajo de 21, nueve sujetos (13,4%) puntúan entre 22-32 y, dos sujetos (3%) puntúan superior a 33.

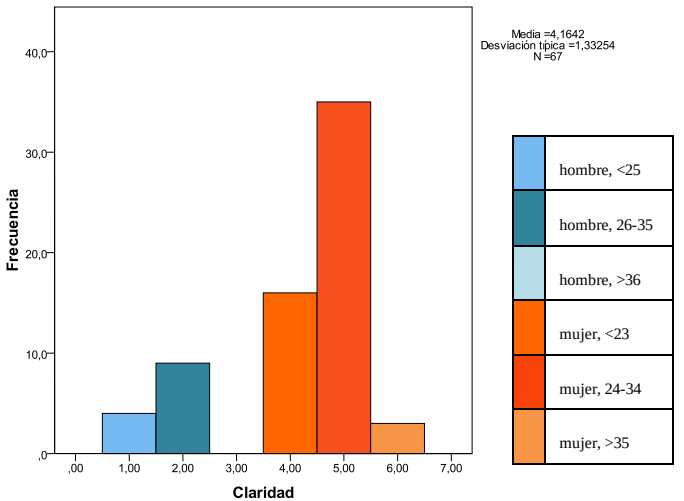
- Mujeres:

Trece sujetos (19,4%) puntúan por debajo de 24, cuarenta sujetos (59,7%) puntúan entre 25-35 y, un sujeto (1,5%) puntúa por encima de 36.

*Tabla 4. Claridad*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | hombre, <25 | 4 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| | hombre, 26-35 | 9 | 13,4 | 13,4 | 19,4 |
| | mujer, <23 | 16 | 23,9 | 23,9 | 43,3 |
| | mujer, 24-34 | 35 | 52,2 | 52,2 | 95,5 |
| | mujer, >35 | 3 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

*Gráfico 4. Claridad*




En la variable de claridad, se observa que no hay ningún hombre con una puntuación superior a 35, y la

mayoría de las mujeres tienden hacia una puntuación intermedia. Concretamente, las puntuaciones obtenidas han sido las siguientes:

- Hombres:

  Cuatro sujetos (6%) puntúan por debajo de 25 y nueve sujetos (13,4%) puntúan entre 26-35.

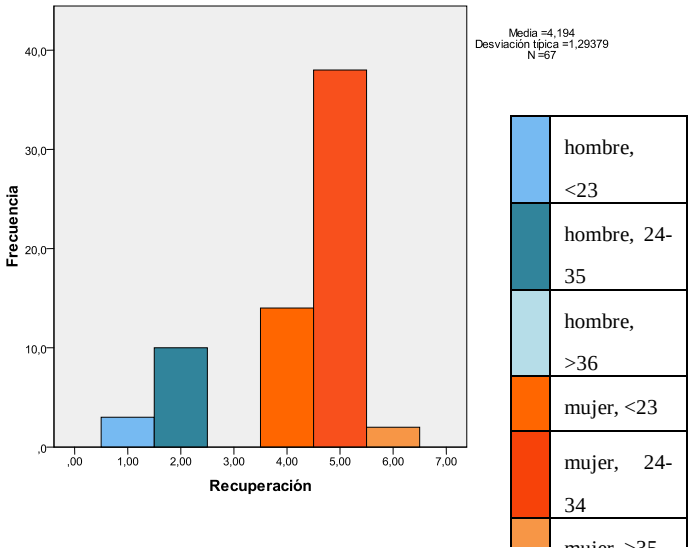
- Mujeres:

  Dieciséis sujetos (23,9%) puntúan por debajo de 23, treinta y cinco sujetos (52,2%) puntúan entre 24-34 y, tres sujetos (4,5%) puntúan por encima de 35.

*Tabla 5. Recuperación*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | hombre, <23 | 3 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |
| | hombre, 24-35 | 10 | 14,9 | 14,9 | 19,4 |
| | mujer, <23 | 14 | 20,9 | 20,9 | 40,3 |
| | mujer, 24-34 | 38 | 56,7 | 56,7 | 97,0 |
| | mujer, >35 | 2 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| | Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

*Gráfico 5. Recuperación*




En la variable de recuperación, se observa que no hay ningún hombre con una puntuación superior a 35, y la mayoría de las mujeres tienden hacia una puntuación intermedia. Concretamente, las puntuaciones obtenidas han sido las siguientes:

- Hombres:

  Tres sujetos (4,5%) puntúan por debajo de 23 y diez sujetos (14,9%) puntúan entre 24-35.

- Mujeres:

  Catorce sujetos (20,9%) puntúan por debajo de 23, treinta y ocho sujetos (56,7%) puntúan entre 24-34 y, dos sujetos (3%) puntúan por encima de 35.

*Tabla 6. Medias de las variables en relación al género.*

| Género | | Atención | Claridad | Recuperación |
|---|---|---|---|---|
| **Hombre** | Media | 2,0000 | 1,6923 | 1,7692 |
| | N | 13 | 13 | 13 |
| | Desv. típ. | ,57735 | ,48038 | ,43853 |
| **Mujer** | Media | 4,7778 | 4,7593 | 4,7778 |
| | N | 54 | 54 | 54 |
| | Desv. típ. | ,46242 | ,54721 | ,50157 |
| **Total** | Media | 4,2388 | 4,1642 | 4,1940 |
| | N | 67 | 67 | 67 |
| | Desv. típ. | 1,20717 | 1,33254 | 1,29379 |

*Gráfico 6. Media Atención-Género*

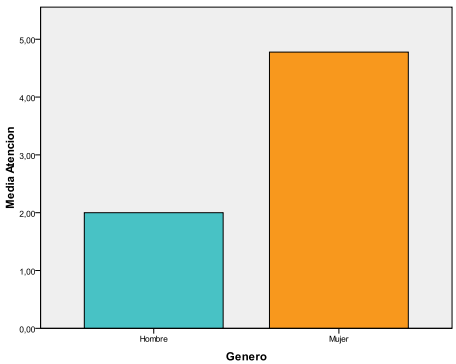



*Gráfico 7. Media Claridad-Género*

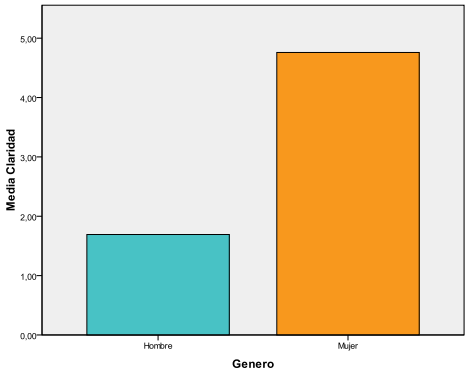



*Gráfico 8. Media Recuperación-Género*

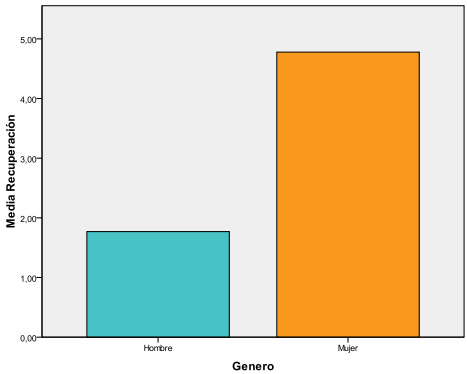
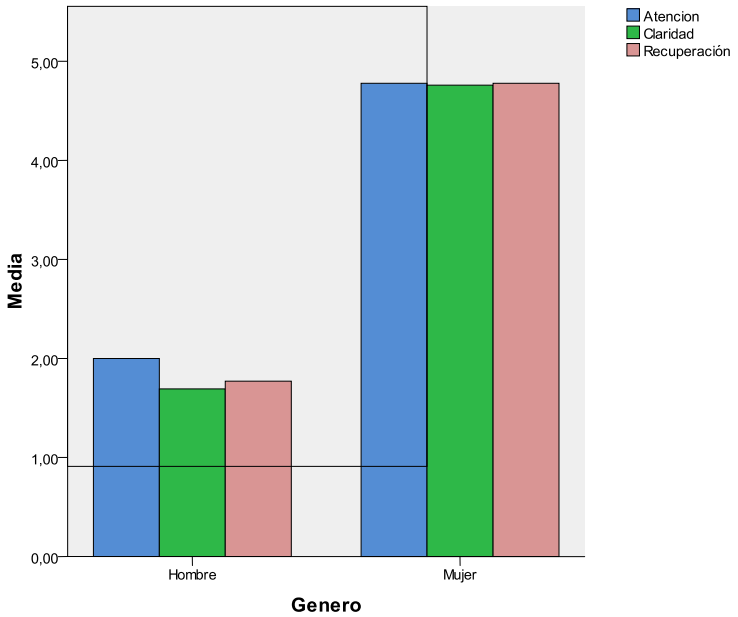



*Gráfico 9. Media Atención, Claridad y Recuperación-Género*




El cálculo de las medias de cada variable según el género (hombre y mujer) nos indica que los sujetos de la muestra alcanzan unos resultados similares.

En relación con la variable atención observamos que los hombres llegan a la media establecida (puntuaciones entre 22-32); sin embargo, las mujeres se quedan al límite de su media normativa (que se correspondería con el valor 5, equivalente a puntuaciones entre 25-35).

Los resultados de las medias de las variables de claridad y recuperación tanto en hombres como en mujeres nos demuestran el mismo hecho, que los sujetos obtienen puntuaciones que se quedan al límite de alcanzar la media establecida para su género.

Esa media, en los hombres se corresponde con el valor 2 y en las mujeres con el valor 5; esto se traduce en las siguientes puntuaciones:

- Hombres:
  - Claridad: 26-35
  - Recuperación: 24-35
- Mujeres:
  - Claridad: 24-34
  - Recuperación: 24-34

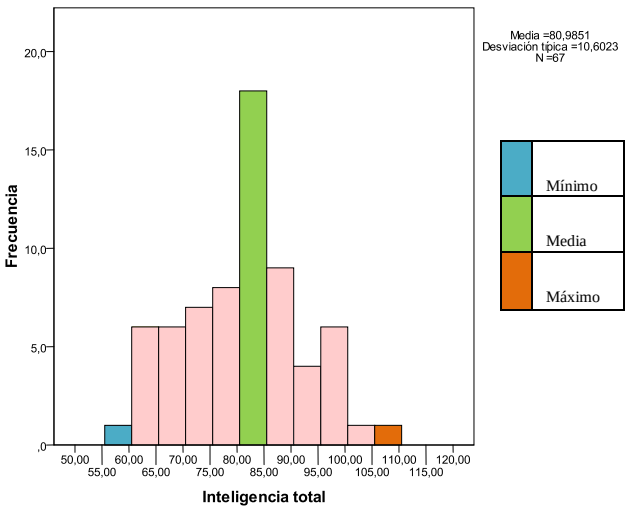
*Tabla 7. Inteligencia Emocional total*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Válidos** | 58,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| | 61,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 3,0 |
| | 62,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 4,5 |
| | 65,00 | 4 | 6,0 | 6,0 | 10,4 |
| | 66,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 11,9 |
| | 67,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 13,4 |
| | 69,00 | 3 | 4,5 | 4,5 | 17,9 |
| | 70,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 19,4 |
| | 71,00 | 2 | 3,0 | 3,0 | 22,4 |
| | 73,00 | 3 | 4,5 | 4,5 | 26,9 |
| | 75,00 | 2 | 3,0 | 3,0 | 29,9 |
| | 76,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 31,3 |
| | 77,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 32,8 |
| | 78,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 34,3 |
| | 79,00 | 2 | 3,0 | 3,0 | 37,3 |
| | 80,00 | 3 | 4,5 | 4,5 | 41,8 |
| | 81,00 | 6 | 9,0 | 9,0 | 50,7 |
| | 82,00 | 2 | 3,0 | 3,0 | 53,7 |
| | 83,00 | 3 | 4,5 | 4,5 | 58,2 |
| | 84,00 | 6 | 9,0 | 9,0 | 67,2 |
| | 85,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 68,7 |
| | 86,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 70,1 |
| | 87,00 | 4 | 6,0 | 6,0 | 76,1 |
| | 88,00 | 3 | 4,5 | 4,5 | 80,6 |
| | 90,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 82,1 |
| | 91,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 83,6 |
| | 92,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 85,1 |
| | 93,00 | 2 | 3,0 | 3,0 | 88,1 |
| | 96,00 | 2 | 3,0 | 3,0 | 91,0 |
| | 97,00 | 2 | 3,0 | 3,0 | 94,0 |
| | 98,00 | 2 | 3,0 | 3,0 | 97,0 |
| | 101,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 98,5 |
| | 107,00 | 1 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| | **Total** | 67 | 100,0 | 100,0 | |

*Tabla 8. Media de inteligencia emocional total.*

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|---|---|
| Inteligencia Emocional total | 67 | 58,00 | 107,00 | 80,9851 | 10,60230 |
| Género | 67 | 1,00 | 2,00 | 1,8060 | ,39844 |
| N válido (según lista) | 67 | | | | |

*Gráfico 10. Inteligencia Emocional total*



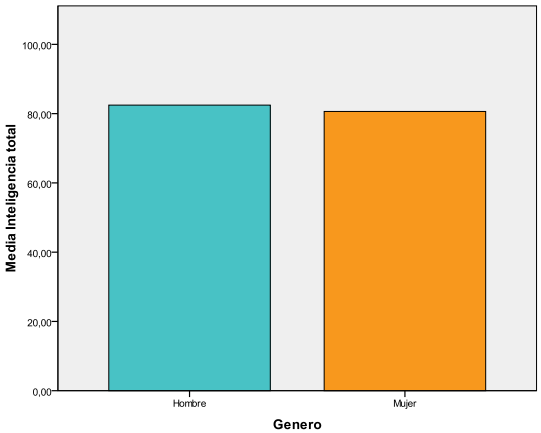

La puntuación máxima y mínima que es posible obtener en este cuestionario en relación con la inteligencia emocional total es 120 y 24 respectivamente.

En la muestra estudiada, encontramos que la puntuación mínima obtenida es de 58 (correspondiente a un hombre) y la puntuación máxima obtenida es de 107 (correspondiente a una mujer). Por tanto, la media de inteligencia emocional total en los sujetos de esta muestra es de 80, 9 puntos.

*Tabla 9. Inteligencia Emocional total en relación al género*

| Género | Media | N | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| Hombre | 82,4615 | 13 | 10,35709 |
| Mujer | 80,6296 | 54 | 10,72521 |
| Total | 80,9851 | 67 | 10,60230 |

*Gráfico 11. Media Inteligencia Emocional Total-Género*




La media de las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra, en Inteligencia Emocional total, como ya se ha dicho anteriormente es de 80,9. Respecto al género, la media de las puntuaciones de los hombres es de 82,46; mientras que las mujeres obtienen una media de 80,62. Por tanto, se observa que aunque no existen grandes diferencias entre las medias de los dos géneros, la de los hombres es algo superior.

**Conclusiones**

Los dos objetivos primeros que nos habíamos planteado al comenzar nuestra investigación los hemos cumplido. Hemos descrito las competencias emocionales de los estudiantes y, las

hemos analizado en función de las variables: atención, reparación y claridad

En la variable de atención, se observa que la mayoría de los sujetos tienden hacia una puntuación intermedia.

En la variable de claridad y recuperación, se observa que los hombres puntúan más bajo que las mujeres.

El cálculo de las medias de cada variable según el género (hombre y mujer) nos indica que los sujetos de la muestra alcanzan unos resultados similares.

En relación con la variable atención observamos que los hombres llegan a la media establecida (puntuaciones entre 22-32); sin embargo, las mujeres se quedan al límite de su media normativa (que se correspondería con el valor 5, equivalente a puntuaciones entre 25-35).

Los resultados de las medias de las variables de claridad y recuperación tanto en hombres como en mujeres nos demuestran el mismo hecho, que los sujetos obtienen puntuaciones que se quedan al límite de alcanzar la media establecida para su género.

Esa media, en los hombres se corresponde con el valor 2 y en las mujeres con el valor 5; esto se traduce en las siguientes puntuaciones.

La puntuación máxima y mínima que es posible obtener en este cuestionario en relación con la inteligencia emocional total es 120 y 24 respectivamente.

En la muestra estudiada, encontramos que la puntuación mínima obtenida es de 58 (correspondiente a un hombre) y la puntuación máxima obtenida es de 107 (correspondiente a una

mujer). Por tanto, la media de inteligencia emocional total en los sujetos de esta muestra es de 80, 9 puntos.

La media de las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra, en Inteligencia Emocional total, como ya se ha dicho anteriormente es de 80,9.

Respecto al género, la media de las puntuaciones de los hombres es de 82,46; mientras que las mujeres obtienen una media de 80,62.

Para concluir, destacar que se observa una pequeña diferencia a favor de los hombre en la media de las variables estudiadas. Aunque este dato no podemos considerarlo significativo, dado que la muestra de hombres es pequeña, pero sería interesante indagar, con muestras superiores, en posteriores investigaciones.

# Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. En M. S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Bar-On, R. (1997). The *Emotional Intelligence Inventory (EQi): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bisquerra, R. (2006). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales*. En M. S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001*). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157).

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós. Jiménez & López-Zafra.

Informe Delors, (1996). UNESCO.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): Emotional development and emotional intelligence: educational applications (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mestre, J.M., Palmero, F. & Guil, R. (2004) *Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos.* En J. M. Mestre y F. Palmero (Coords.),

Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.

Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007). *Inteligencia Emocional y personalidad.* En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.163). Málaga, España.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990*). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.), Emotion, Disclosure, & Health (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P. & Grewal, D. (2005).*The Science of emotional intelligence.* Currents Directions in Psychological Science, 14, 281-285.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement, 63,* 840-858.

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence* (ESI). Psicothema, 18, 13-25.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Revista de educación, 332, 97-116.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1-10.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., (2004). *El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe*. Boletín de Psicología, 80, 59-77.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencia en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 1- 6.

Fernández—Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. Psychological Reports. (94) pp. 751 - 755.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19, 63- 93.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. International Review of Social Psychology, 18, 91-107.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). About emotional intelligence and moral decisions. Behavioral and Brain Sciences, 28, 548-549.

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008a). La inteligencia emocional en la educación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 421-436.

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008b). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Fox, S. y Spector, P. (2000). *Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: it's not all just 'G'*. Journal of Organizational Behavior. pp. 203- 220.

Hernández, A., Guerrero, S. y Arjona, J. (2000). *Inteligencia Emocional Vs. Inteligencia Social: datos para un estudio con deportistas*. Ef deportes Revista Digital 5, 23.

Humphrey, S. Nahrgang,]. *D.*, &: Morgeson, F. P. (2007). *Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature*. Journal ofApplied Psychology, 92, 1332-1356

Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). *Human abilities: Emotional Intelligence*. Annual review of Psychology, 59, 507-536.

Mikolajczak, M., Luminet, O. & Menil, C. (2006). *Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism*. Psicothema, 18, 79-88.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 437-454.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). *Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito*

*educativo*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15, Vol. 6 (2), 400-420.

Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. & Uribarri, M. (2007). *Guidance in the area of socio-emocional competencies for secondary students in multicultural contexts*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(5), 159-178.

Teruel, M. P. (2000) *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 38, 141- 152.

Williams, F.M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N. y Joiner, T. E. (2004). *Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26, 233-240.

# VII

# EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO

**Helena Hernández Martínez** (U. Alcalá de Henares –España-)
**Francisco López Martínez** (U. Alcalá de Henares –España-)
**Mª Isabel Pascual Benito** (U. de Alcalá de Henares –España-)

## 1. Introducción

La adaptación a los planteamientos didácticos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un cambio en la cultura universitaria, el paso de un modelo basado en la enseñanza y el saber enciclopédico a otro basado en el aprendizaje y desarrollo de competencias, donde el centro del proceso formativo es el estudiante y el profesor es el apoyo y la guía.

Este nuevo escenario educativo implica un diseño de las materias y asignaturas basado en competencias, en cuyos objetivos de aprendizaje deben figurar las competencias genéricas y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título, tal y como figura en el Real Decreto del 29 de octubre de 2007 (BOE, 2007).

En el Proyecto Tuning (Gonzalez J, Wagenaar R, 2003) se define el concepto competencia como la combinación de "conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje".

Echevarria (2002) recoge la visión educativa y profesional del término competencia y la define como el resultado de integrar cuatro componentes: saber o competencia técnica, saber hacer o competencia metodológica, saber estar o competencia participativa y saber ser o competencia profesional. Las

competencias genéricas se relacionan con el saber estar y saber ser (Villa, Poblete, 2007).

La necesidad de avanzar en la planificación, desarrollo y evaluación de competencias genéricas, ha llevado a las distintas Facultades a concretar las premisas generales descritas por cada Universidad al perfil de sus alumnos y a las características propias de los estudios. En este contexto, el Grupo de Innovación Docente UAH-GI08-28, vinculado al Grado en Enfermería de Guadalajara de la Universidad de Alcalá, está llevando a cabo una metodología que pudiese resultar válida para el conjunto de competencias genéricas del Grado y poder establecer posteriormente un mapa de competencias genéricas de la Titulación.

El primer paso realizado por el Grupo fue contrastar las competencias genéricas explicitadas en el Libro Blanco del Título de Grado de Enfermería (ANECA, 2005), en el Modelo Educativo de la Universidad de Alcalá, donde se recogen las competencias transversales-generales a todas las ramas de enseñanza que se desarrollan en la oferta de titulaciones de acuerdo con el Marco europeo de cualificaciones para la educación superior, así como las indicadas en la Memoria del Grado en Enfermería de la Universidad de Alcalá verificada por ANECA.

Las competencias genéricas explicitadas en los anteriores documentos coinciden, aunque algunas son enumeradas de distinta manera, como por ejemplo: iniciativa emprendedora o iniciativa y espíritu emprendedor; por lo que se plantea trabajar con las competencias genéricas del Título.

De todas ellas, se elije la competencia de trabajo en equipo para iniciar el trabajo por tres motivos: en primer lugar, en el informe Reflex (ANECA, 2007), es la competencia genérica más necesaria (con un valor asignado de 5,9 sobre 7) en el desempeño diario del puesto de trabajo, según reconocen los egresados de la rama de Ciencias de la Salud.

En segundo lugar, con el trabajo en equipo se desarrolla el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan juntos cooperando entre sí para realizar un trabajo que maximice el aprendizaje de todos (Ovejero, 1990); pero, a su vez, para que se

lleve a cabo este tipo de aprendizaje es imprescindible que el grupo sepa trabajar en equipo.

Y por último, en tercer lugar, las competencias genéricas están interrelacionadas unas con otras, y al desarrollar la competencia trabajo en equipo, se desarrollan a su vez otras competencias como planificación y gestión del tiempo, comunicación oral y escrita, gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, razonamiento crítico (García, Terrón, Blanco; 2010) y las competencias de habilidades básicas de manejo de ordenadores, habilidades interpersonales, capacidad de análisis y síntesis, capacidad para generar nuevas ideas.

Tras la elección, es necesario realizar un estudio de la competencia más profundo y para ello es necesario (Biggs, 2005) definir y describir la competencia, elaborar un catálogo de metodologías activas que conducen al desarrollo de la competencia y detallar la evaluación de la misma.

## 2. Definición y descripción de la competencia trabajo en equipo

Muchas veces los estudiantes identifican que el trabajo en equipo se basa en realizar un trabajo que se ha repartido previamente y luego "cortan y pegan" los apartados individuales. Trabajar en equipo no es sólo la capacidad de trabajar juntos (Barraycoa, Lasaga; 2010), de ahí la importancia de definir y describir la competencia.

Se define trabajo en equipo como la capacidad para integrarse y colaborar de forma activa con otras personas, áreas y organizaciones para la consecución de objetivos comunes (Villa, Poblete; 2007), y se describe como (Biggs, 2005; García, Terrón, Blanco; 2010):

- Identificarse con un proyecto común.
- Participar y colaborar de forma activa en las tareas del equipo, aprovechando los conocimientos y habilidades individuales para potenciar las metas grupales.
- Saber anteponer los intereses del grupo a los intereses personales, esto comporta una confluencia de sinergias regidas por un principio de efectividad; los objetivos del equipo son más que la simple suma de objetivos individuales.

- Asumiendo el rol que corresponda dentro del grupo, en todo equipo de trabajo se conjugan diferentes roles, el integrante ha de ser capaz de reconocerlos y de adaptarse al que se le asigne.
- Compartir la información relevante con todo el equipo y valorar por igual la opinión de todos los componentes.
- Integrar a los que no participan.
- Fomentar el debate. La consecución de los objetivos del equipo se verá condicionada no sólo por la capacidad de compartir conocimientos, sino también por la predisposición a escuchar y aceptar otros puntos de vista. solicitar ideas y opiniones para la toma de decisiones.
- Reconocer los logros de otros.
- Asumir responsabilidades por los errores cometidos por los otros miembros del grupo. El individuo debe responsabilizarse de las tareas encomendadas por el equipo y comprometerse con el resultado del trabajo grupal.
- Actuar con tolerancia, evitando actitudes dominantes con el fin de crear un buen clima de trabajo.
- Saber gestionar conflictos.

Esta forma de trabajar genera un sentimiento de interdependencia, confianza y responsabilidad en el grupo, lo que fomenta la interacción de sus miembros en la construcción conjunta de ideas y, por tanto, en la configuración conjunta del trabajo final encargado por el profesor; esto requiere conseguir tanto una motivación individual como grupal.

## 3. Metodología docente para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo

El objetivo de la metodología docente es desarrollar las capacidades específicas y genéricas, y en el caso de este estudio la competencia genérica trabajar en equipo. Por lo tanto, debe estar planificada de manera explícita, es decir, figurar en la guías docentes de la asignaturas que van a desarrollarla y evaluarla

como competencia a adquirir. El profesor explica a los estudiantes la competencia de trabajo en equipo y la evaluación de esta por el resultado de su trabajo y por el proceso seguido.

Sin embargo, esta planificación no excluye que de manera no explícita, no apareciendo en la guía docente como competencia a adquirir, algunos profesores utilicen actividades de grupo, por ejemplo, la realización de un trabajo cuyo resultado final sea la entrega de un documento escrito o una exposición. Los estudiantes tendrían que trabajar sin ningún tipo de guía e información sobre cómo trabajar en equipo y se les evaluaría sólo por el resultado final y no por el proceso (Hernández, Pascual, López; 2012).

El desarrollo de la competencia trabajo en equipo debe estar contextualizada para imprimirla de sentido y reforzar su adquisición; con este fin las situaciones planteadas de aprendizaje han de estar conectadas a la realidad más próxima de su futura labor profesional y coordinadas, en relación con el trabajo que cada profesor realiza (Legault, 2008).

El catálogo de actividades que fomentan esta competencia, es amplio: trabajo cooperativo pautado por el profesor, prácticas de laboratorio en grupos, trabajos en equipo de investigación, proyectos realizados en equipo, preparación y defensa de exposiciones orales en grupo, supuestos y casos en equipo y gestión de la información en equipo, entre otras.

En este proyecto, se decide emplear como actividad la resolución de un supuesto o caso de la realidad clínica, que lleva implícito la búsqueda y gestión de la información en equipo y posteriormente, la preparación en grupo de la exposición oral.

En la presentación de las dos asignaturas de tercero y una de cuarto, todas de seis ECTS (European Credit Transder System, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y con cuatro tutorías ECTS, del Grado en Enfermería de Guadalajara, donde se desarrolla la competencia, se les explica a los estudiantes qué es el trabajo en equipo, las actividades para desarrollar la competencia y la manera de evaluarse. Además se les aporta, en el Aula Virtual, la documentación necesaria para el desarrollo de la resolución del caso clínico y las rúbricas para evaluar el producto del trabajo, la presentación oral y el trabajo en equipo.

Se establecen los grupos de trabajo en un número de seis a siete estudiantes. Cada grupo cuenta con cuatro tutorías ECTS, programadas en el horario académico, obligatorias y relacionadas con el seguimiento eficaz del trabajo en equipo y de los

estudiantes, como medio para la individualización y la calidad educativa (Lázaro, 2008).

Para el desarrollo del equipo se sigue el proceso definido por Ballenato (2005) y Barckey (2007) de formación, agitación, normalización y realización. En la primera tutoría con el grupo, han de llevar elegido un nombre, las normas de funcionamiento del grupo y concretado el tema a trabajar. Durante el desarrollo de la misma, el grupo identifica con claridad los objetivos del trabajo y se revisan los criterios y rúbricas de evaluación, que a la vez les sirven de guía para el desarrollo del trabajo en equipo y la elaboración del producto y su exposición oral en el aula al grupo grande. Se les pide que tras la tutoría se organicen, planifiquen el trabajo y nombren un coordinador para ayudar a controlar, tomar decisiones y resolver conflictos y un portavoz del grupo.

En la segunda tutoría se realiza una autoevaluación del grupo, para poder mejorar o reforzar el trabajo en equipo, detectar debilidades y hacer propuestas de mejora. También se resuelven las dudas o necesidades que tengan respecto a la resolución del caso clínico.

La tercera tutoría es igual que a la segunda, excepto la orientación proporcionada sobre la presentación oral del trabajo. La resolución del caso clínico se expone al grupo grande con tiempo suficiente para que todos los grupos puedan comentar su trabajo y establecer una interacción y debate entre todos los estudiantes.

La cuarta y última tutoría se utiliza para la evaluación del trabajo en equipo que se expondrá, a continuación, en el siguiente epígrafe y para evaluar esta estrategia de aprendizaje.

Además de estas tutorías presenciales, los equipos utilizan el aula virtual Blackboard, a demanda del grupo, facilitándoles según se requiera, bibliografía adicional y la resolución de dudas puntuales surgidas.

## 4. Evaluación de la competencia trabajo en equipo

Es habitual atribuir a todos los miembros del grupo de trabajo la misma calificación atendiendo al trabajo final

presentado y evaluado. El nuevo modelo basado en el aprendizaje y desarrollo de competencias, exige al profesorado evaluar, por un lado el contenido material del trabajo realizado, es decir, las competencias especificas de la asignatura, más fácil; y por otro, calificar el proceso seguido para alcanzar el resultado, evaluar la competencia genérica trabajo en equipo, más complejo.

Para evaluar la competencia de trabajo en equipo es necesario (Villa y Poblete, 2007) enumerar los indicadores en base a la descripción de la competencia, definir los procedimientos de evaluación y describir los instrumentos de evaluación.

En esta experiencia se parte de las siguientes premisas: La evaluación ha de suponer una oportunidad de aprendizaje para el estudiante, el diseño de la evaluación ha de tener definidos claramente los aspectos a evaluar y estos han de estar explícitos para los estudiantes en la guía docente de la asignatura, los documentos proporcionados al estudiante desde el aula virtual y presentados en el aula y en la primera tutoría.

El producto del trabajo en equipo la evalúa el profesor y la presentación oral del trabajo es valorada tanto por el profesor como por el resto de estudiantes (coevaluación), con unas rúbricas diseñadas para tal fin.

Para realizar la evaluación de la competencia trabajo en equipo, se establecen en primer lugar los indicadores que vienen implícitos en la descripción de la competencia:

- Participación y compromiso con el trabajo en equipo.
- Colaboración con el equipo manteniendo buenas relaciones con sus miembros.
- Implicación con el equipo con una actitud abierta y de negociación.
- Promover el espíritu del equipo.
- Mejorar el funcionamiento del equipo negociando acuerdos y resolviendo conflictos.

Los procedimientos de evaluación llevados a cabo para la valoración del desarrollo de la competencia trabajo en equipo son:

- Autoevaluación. Le permite al estudiante internalizar el concepto, reflexionar sobre sus propias capacidades y fortalecer el desarrollo de la competencia.
- Coevaluación. El estudiante evalúa a cada uno de sus compañeros de equipo.

- Autoevaluación grupal. Los estudiantes realizan una evaluación grupal, continuada en la segunda y tercera tutoría y final en la cuarta tutoría, consensuada por el equipo en su conjunto sobre la dinámica del equipo, como se han organizado, que normas y acuerdos han definido, como ha sido la planificación del trabajo y cual ha sido el papel del coordinador del equipo.

Para llevar a cabo estos tres procedimientos de evaluación del trabajo en equipo, se diseña una rúbrica común para los tres procedimientos, que establece unos niveles para medir la calidad de cada uno de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar la competencia (Fernández, 2010) trabajo en equipo y para que al estudiante le sirva de guía durante su proceso de aprendizaje, realizando una evaluación continua del proceso de adquisición de la competencia en las tutorías.

La evaluación de los indicadores, descritos anteriormente, se realiza con diez elementos que conforman la rúbrica y su desempeño se califica como excelente (10-9), bueno (8-7), satisfactorio (6-5) y deficiente (menos de 5), dejando una columna para comentarios y otra para la nota. En la Imagen 1, se muestra como ejemplo, la parte de la rúbrica relacionada con el elemento "actitud al comunicar". Estos elementos son:

- Asistencia, asiste a las reuniones y actividades programadas.
- Puntualidad, llega a tiempo a las reuniones y actividades programadas.
- Trabajo asignado, entregó los trabajos a tiempo sin necesidad de darle seguimiento.
- Calidad del trabajo, fuentes de información variadas y múltiples. Información relevante y actualizada. Fuentes fiables y contribuyen al desarrollo del tema.
- Contribución, aportó al logro de los objetivos. Buscó y sugirió soluciones a los problemas.
- Integración al grupo, cumplió con las normas y se adaptó a los cambios del equipo.

- Destrezas sociales, Demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo. Trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.
- Actitud ante la crítica, estuvo receptivo a aceptar criticas y sugerencias de los miembros del equipo
- Actitud al comunicar, estuvo dispuesto a escuchar las opiniones de sus compañeros de equipo. Escuchó y habló por igual.
- Motivación, promovió la cooperación, participación e integración entre los miembros del equipo.

| | Desempeño | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Elemento | Excelente (10-9) | Bueno (8-7) | Satisfactorio (6-5) | Deficiente (< 5) | Comentario | Nota |
| Actitud al comunicar | Siempre escuchó y habló por igual. | La mayoría de las ocasiones escuchó y en pocas habló. | La mayoría de las ocasiones habló y en muy pocas escuchó. | Siempre habló y muy pocas veces o nunca escuchó | | |

*Figura 1 Elemento actitud al comunicar. Fuente: Elaboración propia.*

La evaluación del propio proceso de trabajo en equipo influye en la calificación final de la asignatura, de lo contrario los estudiantes pueden percibir que son menos importantes las competencias genéricas que las específicas de la titulación.

## 5. Resultados de la experiencia

Una vez realizada y establecida esta estrategia de cara a mejorar la calidad de la enseñanza, es necesario hacer un seguimiento de la misma que nos indique los puntos fuertes y débiles y recabar la opinión de los estudiantes, para así ir aprendiendo y poder hacer las modificaciones, si son necesarias, en las actividades planificadas para desarrollar la competencia genérica y en el sistema de evaluación.

Para ello, en la cuarta y última tutoría, realizada tras haber entregado y presentado el trabajo, se recoge una reflexión colectiva sobre la adquisición de la competencia de trabajo en equipo, la metodología desarrollado y sobre el proceso de evaluación.

De las reflexiones de todos los grupos se puede resaltar las siguientes opiniones en relación a la adquisición de la

competencia: “hemos adquirido habilidades de argumentación y de consenso, la capacidad de tomar decisiones grupales, de organizar el tiempo”; “hemos aprendido a resolver conflictos y negociar desde puntos de vista diferentes”; “hemos aprendido a trabajar en equipo”; “hemos visto la importancia de hablar claro pero con respeto, aceptando las discrepancias”; “nos movía un objetivo común y esto no enseñó a dejar de lado los problemas personales”.

Respecto a la metodología aplicada exponen: “el grupo ha trabajado sin problemas”; “al ser más hemos podido buscar y recabar más información”; “hemos aprendido y desarrollado competencias específicas de la asignatura”, “es más fácil y enriquecedor trabajar en equipo que sólo”. Tres grupos manifiestan haber tenido problemas con algún miembro en concreto, “no se ha comprometido con nada”; “aportaba tarde el trabajo asignado y además no ayudaba a la resolución del caso clínico”; “ha faltado a algunas reuniones, nunca le venía bien quedar”.

Por último, sobre la evaluación comentan: “al principio nos daba miedo tener que evaluar a nuestros compañeros, que nos evaluáramos por cómo nos caíamos, pero al conocer la rúbrica vimos que mucho de los criterios a evaluar eran objetivos”; “el tener que ser evaluados por los demás ha aumentado nuestro compromiso con el grupo”; “la evolución continua realizada en las tutorías nos ayuda saber lo que hacemos mal y cambiarlo”; “la evaluación a los compañeros nos parece bien porque así podemos decir lo que cada uno ha aportado o no al grupo”; “nos gusta que nos evalúen de manera individual y no a todos con la misma nota por el trabajo presentado”; “nos ha resultado difícil decidir entre el 9-10, el 7-8, el 5-6 porque ambas numeraciones tienen la misma descripción de dominio de la competencia”; “no sabíamos qué poner cuando era menor de 5, ponemos un 4, un 3, sólo podíamos decir si estaba suspenso”; “la descripción de algún criterio podía ser más clara”.

Los profesores de las asignaturas participantes en esta experiencia, han observado que las puntuaciones de los elementos para cada estudiante coinciden, por ser altas o bajas, en todas las evaluaciones hechas por sus compañeros, lo que permite deducir la veracidad de estas evaluaciones, tanto para superar o no la

competencia de trabajo en equipo. Respecto a las opiniones de los estudiantes, los profesores exponen la necesidad de su categorización para poder tratarlas estadísticamente y la elaboración, en proceso en este curso académico, de un cuestionario cerrado.

## 6. Conclusiones

Las opiniones recogidas, permiten por un lado concluir que la experiencia ha sido satisfactoria, los estudiantes han adquirido la competencia trabajo en equipo y la metodología para adquirirla así como el proceso de evaluación les parece adecuada. Y, por otro lado detectar puntos de mejora como, la calificación numérica del desempeño y la descripción de algunos elementos a evaluar que requieren en ambos casos un mayor nivel de concreción.

Este proyecto realizado por el Grupo de Innovación Docente UAH-GI08-28 nos ha permitido elaborar una metodología de trabajo que puede resultar útil y hacerse extensiva, por este grupo y otro grupo de profesores, en relación a otras competencias genéricas que deben ser implantadas en la Titulación.

## 7. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Enfermería. Disponible en http://www.aneca.es/modeleval/docs/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf. Consultado el 20 de enero de 2013.
- ANECA (2007): Informe Reflex: el profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Informe ejecutivo. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/15187/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf. Consultado el 15 de marzo de 2013.
- BALLENATO PRIETO, Guillermo (2005): Trabajo en equipo. Ediciones Piramide. Madrid
- BARCKEY, Elisasbeth F.; CROSS, Patricia K.; HOWELL, Claire (2007): Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual

para el profesorado universitario. Ediciones Morata. Coedición Ministerio de Educación. Madrid
- BIGGS, Jhon B. (2005): Calidad del aprendizaje universitario. Nancea. Madrid.
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One. Universidad de Deusto. Bilbao. Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm. Consultado el 25 de enero de 2013.
- OVEJERO BERNAL, Anastasio (1990): El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y POBLETE RUIZ, Manuel (2007): Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Ediciones Mensajero. Bilbao.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2007): Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre de 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260
- ECHEVARRIA SAMANES, Benito. (2002): Gestión de la competencia de acción profesional, en *Revista de Investigación Educativa*, nº 20 (1).
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Helena; PASCUAL BENITO, Mª Isabel; LÓPEZ MARTÍNEZ, Francisco (2012): El reto de la coordinación del Grado en la Escuela de Enfermería de Guadalajara, en GARCÍA CAMPOS, Mª Dolores y CANABAL GARCÍA, Cristina (Dirs); VIEJO DÍAZ Carmen (Coord). *Aproximaciones a la coordinación docente: hacia el cambio en la cultura universitaria. Obras colectivas. Ciencias de la Educación 09.* Universidad de Alcalá. Madrid.
- LÁZARO MARTÍNEZ, Ángel J. (2008): Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 61 (22,1).

## Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web


- BARRAYCOA MARTÍNEZ, Javier y LASAGA MILLET, Olga (2010): La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega, en *Vivat Academia.* nº 111. Disponible en: http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n111/DATOSS.htm. Consultado el 29 de septiembre de 2013.
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo (2010, 17-18, Junio): Cambio de la cultura de evaluación educativa no solo de métodos. Paper presented at the *Seminario Internacional de trabajo sobre la evaluación a través de rúbricas.* UPV. San Sebastian-Donostia.
- GARCÍA GARCÍA, Mª José; TERRÓN LÓPEZ, Mª José; BLANCO ARCHILLA, Yolanda (2010): Desarrollo de Recursos Docentes para la Evaluación de Competencias Genéricas, en *ReVisión*, Vol 3, nº 2. Disponible en: http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=70&path%5B%D=113. Consultado el 14 de mayo de 2013.
- LEGAULT, Alain (2008): ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia universitaria. Valencia. Disponible en: file:///C:/Users/hp/Downloads/Una%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20basada%20en%20competencias%20(1).pdf . Consultado el 13 de junio de 2013.
- UAH. Modelo Educativo de la Universidad de Alcalá. Disponible en: http://www.uah.es/universidad/organizacion_universidad/documentos/Modelo_Educativo_UAH.pdf. Consultado el 3 de octubre de 2013.

# VII

# METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL ENTORNO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SUPERIOR: ESTUDIO DE CASO

**Miguel Ángel Jiménez Rodríguez** (U. Católica de Valencia -España-)
**Piedad Mª Sahuquillo Mateo** (U. de Valencia -España-)
**Genoveva Ramos Santana** (U. de Valencia -España-)

## 1. Introducción

En este trabajo se presenta el proceso de formación en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, realizado con un grupo de docentes universitarios como experiencia de innovación educativa. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige, por parte de los profesionales, el conocimiento e implementación de metodologías de enseñanza activa y principios del aprendizaje que hagan del estudiante el protagonista del proceso. Este trabajo se desarrolla en el marco de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, y en él participan tanto docentes noveles como veteranos, si bien tienen en común la iniciación a metodologías innovadoras.

En dicho proceso formativo se pretende, entre otros objetivos, dotar a los docentes de la Universidad de principios didácticos básicos y de calidad como es la elaboración responsable de las guías de la asignatura, la motivación y presentación de contenidos, el desarrollo adecuado de las metodologías, la elaboración de procedimientos sistemáticos de evaluación del aprendizaje; … y como último objetivo, y no por

ello menos importante, establecer mecanismos de auto-evaluación para la mejora continua de la docencia universitaria.

Teniendo como meta estos objetivos se organizan diferentes sesiones, enmarcadas en seminarios de formación, en las que participan personas expertas en metodologías activas y donde el alumnado (aquí profesorado universitario) recibe formación en el desarrollo práctico de la implementación de metodologías. Posteriormente, los participantes en el proceso de formación disponen de un cuatrimestre para aplicar la innovación metodológica que previamente diseñaron junto a los asesores expertos en metodologías, tomando como base la teoría y los materiales recibidos en los seminarios de formación. Finalizada la implementación, y haciendo uso del círculo como metodología activa de aprendizaje, se crea un foro de intercambio de experiencias y de formación mutua; un foro de coevaluación formativa sobre las innovaciones que se han diseñado y aplicado. Para ello se utilizan vídeos demostrativos de la implementación metodológica desarrollada por los docentes participantes. De este modo se inicia también al grupo en la práctica de procesos de investigación-acción para la formación permanente y la mejora continua de la profesión docente.

En este marco también cobra un protagonismo indiscutible el portafolio docente, el cual se convierte en un procedimiento de evaluación del docente con respecto al desarrollo e implementación de la metodología didáctica implantada. Dicha herramienta se centra en la recogida de información sobre los logros o adquisiciones durante el periodo de formación.

Los resultados hallados en esta experiencia muestran, por un lado, los criterios de selección y las metodologías mayoritariamente utilizadas por los docentes participantes, así como las bondades y las dificultades de cada uno de los métodos a partir de la experiencia vivida por el profesorado. Por otro lado, la importancia de la combinación de la autoevaluación y heteroevaluación como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de la docencia, así como la importancia de autoanálisis y, por último, los beneficios formativos de la estrategia de aprendizaje realizada en los seminarios de formación, es decir, del aprendizaje colaborativo-compartido.

## 2. La formación y actualización docente en el marco del EEES: el caso del IDU

Todos los docentes universitarios somos conscientes que el Espacio Europeo de Educación Superior, de Educación, M. E. (1999), (en adelante EEES) exige, por parte de los profesionales, el conocimiento e implementación de metodologías de enseñanza activa y principios del aprendizaje que hagan del estudiante el principal protagonista del proceso. Así, se hace necesario que los docentes asuman el rol de orientador-guía de dicho proceso y trasladen al educando la responsabilidad (compartida con ellos) que ha de asumir para su adecuada formación integral.

El trabajo que aquí presentamos se desarrolla en el marco del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (en adelante IDU). En dicho curso se pretende, entre otros objetivos, dotar al profesorado de la Universidad de una formación básica común; analizar y conocer las características del alumnado (aquí profesorado universitario) para adaptarse mejor a ellas; aprender a utilizar las herramientas informáticas que la Universidad posee para la mejora de la docencia; establecer principios didácticos básicos y de calidad como es la elaboración del programa de la asignatura, la motivación y presentación de contenidos, el desarrollo adecuado de las metodologías, la utilización activa de las tutorías y la evaluación; y como último objetivo, y no por ello menos importante, establecer mecanismos de auto-evaluación para la mejora continua de los docentes universitarios.

Teniendo como meta estos objetivos, en el IDU se organizan diferentes sesiones conjuntas, enmarcadas en unas Jornadas de Formación, en las que participan diversas personas expertas en la materia a abordar y donde el alumnado recibe formación respecto a distintas cuestiones relacionadas con el EEES y la necesidad de incorporar nuevos planteamientos pedagógicos y metodológicos en la Educación Superior. La formación se implementa a lo largo de todo un curso académico, siendo el primer cuatrimestre en el que asisten a los módulos teórico-prácticos que les ayudarán en la implementación

metodológica innovadora que llevarán a cabo, cada uno, en sus materias.

En este sentido, se desarrollan e implementan distintas acciones pedagógicas dirigidas a la formación y actualización del personal docente e investigador, realizándose distintos módulos de formación basados en la docencia centrada en el alumnado universitario de hoy día, en la legislación y en los cambios en la universidad (El EEES); en los recursos metodológicos y en el conocimiento de las principales metodologías en la docencia universitaria; la utilización de las TIC y los recursos informáticos para la docencia; y concretamente en el desarrollo práctico de la implementación de metodologías activas por parte de un grupo de docentes a partir de grabaciones self de su quehacer docente.

Es en el marco de este último módulo de formación desde el que se presenta este trabajo.

### *2.1. Metodología de trabajo*

#### *2.1.1. Objetivo*

Tal y como venimos apuntando, el objetivo aquí es describir el proceso de formación en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo con un grupo de docentes universitarios, como experiencia de innovación educativa, a partir de una estrategia de aprendizaje colaborativo basada en seminarios-talleres.

#### *2.1.2. Muestra participante*

Profesorado de la Universidad Católica de Valencia-San Vicente Mártir, perteneciente a distintos cursos y grados universitarios, y con experiencia docente diversa.

Profesorado experto en metodologías docentes innovadoras pertenecientes a distintas universidades.

#### *2.1.3. Metodología de trabajo: seminarios –talleres*

Tomando como base la teoría y los materiales recibidos en las Jornadas de Formación arriba referidas, el alumnado del curso,

siempre orientados-guiados por el profesorado y coordinadores/as del curso, analizan su metodología docente y proponen innovaciones metodológicas a implementar en una de las materias que imparten. La labor de los coordinadores/as se centra, principalmente, en orientar el trabajo de cada uno de los alumnos/as así como en guiar cada una de las sesiones de trabajo programadas.

Se pretende que el alumnado desarrolle prácticas de auto-revisión y autoevaluación de su propia tarea docente, concretamente del desarrollo de su docencia y de conseguir llevar a cabo procesos de innovación educativa con respecto a la implantación metodológica en un contenido concreto.

Específicamente en esta experiencia se opta por una combinación metodológica: seminario y taller, puesto que desde el planteamiento de seminario nos encontramos con "un espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes" (Alfaro, 2006:53). Y como taller (workshop) con "sesiones supervisadas donde se trabaja a partir de tareas individuales y el coordinador/a del mismo ofrece asistencia y guía cuando son necesarios. Los talleres, como metodologías participativas y aplicadas, se enfocan más hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica" (Alfaro, 2006:54). Cabe señalar que, en general, se conforman como espacios de trabajo caracterizados por la actitud positiva de los docentes participantes y una alta motivación hacia la tarea.

En estas sesiones, como en todo el proceso, el papel del coordinador/a es el de guía-orientador del proceso, específicamente convoca, dinamiza, coordina, modera y distribuye el tiempo, realiza una labor de integración social fundamental tratando a cada uno según sus necesidades, valora el proceso y los resultados del trabajo que se va haciendo y aprovecha para explicar o matizar en base a conocimientos previos.

Siguiendo a De Miguel (2006) con esta metodología el profesorado construye su conocimiento a través de la interacción y la actividad puesto que se convierten en sesiones monográficas

supervisadas con participación compartida (profesorado de distintas titulaciones y cursos).

Concretamente los objetivos de estos talleres experienciales son:

- Crear un foro de intercambio de experiencias y de formación mutua
- Establecer un foro de evaluación cooperativa y formativa sobre las innovaciones que hemos diseñado y aplicado y de los vídeos sobre la práctica docente
- Iniciarse en la práctica de procesos de investigación-acción para la formación permanente y la mejora continua de la profesión docente
- Aprender a utilizar la auto-evaluación docente como herramienta de aprendizaje y perfeccionamiento de nuestra tarea.

Para ello, la totalidad del alumnado participante del IDU se divide en equipos (entre 10-12 personas) de trabajo. Cada uno de estos equipos cuenta con un coordinador/a encargado de orientar el proceso de aplicación de las metodologías innovadoras en sus materias. El profesorado participante se adscribe a los grupos en función de sus preferencias y posibilidades de agenda conformándose así grupos heterogéneos.

En total se llevan a cabo 3 sesiones de trabajo de dos horas en cada equipo; la última especialmente destinada a evaluar el trabajo realizado y a proponer mejoras para próximas ediciones del mismo así como para su propia labor docente.

Bajo la supervisión de los coordinadores/as metodológicos, se analizan los puntos fuertes y débiles de las metodologías utilizadas, las posibles innovaciones a incorporar, las exigencias del proceso de aplicación, etc.

Dado que se trata de posibilitar el auto-análisis y el trabajo de colaboración entre profesionales, siempre pensando en la mejora continua, una parte importante del trabajo se centra en la grabación o aportación de evidencias empíricas de la implementación metodológica concreta realizada. Como ya se ha explicitado, en estos talleres de formación participan tanto profesorado novel como veteranos, si bien tienen en común la

iniciación a metodologías innovadoras que responden a las exigencias del EEES.

Con el fin de sistematizar y favorecer los procesos de autoanálisis, se utilizan rejillas de observación sistemáticas y objetivas, diseñadas ex profeso para la reflexión y análisis de la implementación metodológica desarrollada por cada uno de los docentes participantes en el seminario-taller.

Así pues, a lo largo de los seminarios- talleres se desarrollan diferentes fases:

#### *2.1.3.1. Fase previa de diseño*

Se realiza con el grupo de profesores/as un repaso global de las distintas metodologías innovadoras abordadas en el curso, estas son: el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por servicios, método de casos, portafolios, rincones y contrato, webquest, seminario y círculo. Al mismo tiempo se resuelven todas aquellas dudas que van surgiendo al respecto en el proceso de aplicación o implementación según las características y necesidades específicas de los profesores/as, estilo docente, tipo de materia, curso, grupo de estudiantes...

Cada docente diseña su innovación metodológica para una materia atendiendo a las competencias y resultados de aprendizaje que a través de la misma quiere trabajar en dicha materia, así pues revisa detenidamente su guía docente.

#### *2.1.3.2. Fase de implementación*

A partir de este diseño el profesorado participante en este seminario implementa la metodología elegida en aquellas sesiones que ha estipulado y graba dicha implementación. Concretamente se le exige una grabación de unos 20 minutos donde se observen los elementos fundamentales del tipo de metodología que se ha implantado (planteamiento inicial, rol del profesorado, trabajo de los estudiantes…) como videos demostrativos de la innovación. Si la grabación no es suficientemente eficiente, pues no revela los procesos que están llevándose a cabo, también se pueden aportar otro tipo de

evidencias, como fotografías o trabajos realizados por los alumnos.

#### *2.1.3.3. Fase de discusión, reflexión, autoanálisis y aprendizaje compartido*

Finalizada la implementación, y haciendo uso del círculo como metodología activa de aprendizaje, se crea un foro de intercambio de experiencias y de formación mutua; un foro de coevaluación formativa sobre las innovaciones que se han diseñado y aplicado. Para ello se utilizan las grabaciones o vídeos demostrativos de la implementación metodológica desarrollada por los docentes participantes y tanto los compañeros/as del equipo como él/ella mismo/a analizan la implementación metodológica realizada, utilizando para ello unas rejillas de auto-evaluación y hetero-evaluación diseñadas ad hoc por los coordinadores/as del curso. De este modo se inicia también al grupo en la práctica de procesos de investigación-acción para la formación permanente y la mejora continua de la profesión docente.

#### *2.1.3.4. Fase de evaluación el seminario-taller*

En realidad, la evaluación llevada a cabo tiene carácter formativo, dado que abarca la totalidad del proceso e implica a los diferentes participantes. Sin embargo, entendemos necesario destacar aquí también las sesiones de coordinación y puesta en común que realizan los con el fin de intercambian impresiones respecto al desarrollo del curso al tiempo que se hacen propuestas para su mejora, contribuyendo así también a la evaluación continua del mismo. Sin duda, esto nos ha permitido establecer y mantener unas directrices comunes que guían el trabajo por equipos, posibilitando también la flexibilidad necesaria cuando así lo requerían las distintas situaciones que han ido surgiendo.

#### *2.1.3.5. Instrumentos de valoración*

En este apartado recogemos aquellos instrumentos que han sido diseñados y utilizados a lo largo de todo el proceso

formativo, con el fin de llevar a cabo una evaluación continua, integral y sistemática:

Las rejillas de observación

Concretamente se trabaja, para la planificación y el diseño metodológico así como para la valoración de dicha innovación con rejillas de observación para cada metodología docente. Este instrumento brinda una visión general de las características que definen a nivel teórico a una metodología de enseñanza-aprendizaje. Está basada en indicadores de calidad de las mismas, a partir de una escala ordinal que requiere que el sujeto ordene sus acciones donde, 1 es Nunca/ Nada; 2 Pocas veces / Poco; 3 A veces/ Algo; 4 Casi siempre / Bastante; 5 Siempre/ Mucho y 6 No sabe. Esta guía de observación se utiliza para la planificación y valoración individual y grupal.

Estas fueron:

*Rejilla de observación Aprendizaje Cooperativo*, en la cual se analizan indicadores que atienden a las siguientes dimensiones: formación de los equipos, instrucciones cooperativas, reparto de roles, organización contexto del aprendizaje …

*Rejilla de observación Aprendizaje Basado en Problemas*, a través de la cual se analiza la propuesta de actividad basada en estrategias cognitivas de alto nivel, la adaptación a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la posibilidad de reflexionar sobre el proceso y transferir lo aprendido, rol del docente, rol del estudiante…

*Rejilla de observación Aprendizaje por Proyectos*, en la cual se atiende al rol del docente, rol de estudiantes, el carácter profesionalizador de la tarea, el contexto de aprendizaje, la planificación temporal…

*Rejilla de observación Aprendizaje por Servicios*, se analiza la estrategia de combinación utilizada para desarrollar el proceso de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, alianzas externas, contexto de aprendizaje, temporalización, rol del estudiante…

*Rejilla de observación Método de casos*, a partir de la cual se analiza el carácter profesionalizador y real del caso (o lo que es lo mismo actividades auténticas), manejo del diálogo de forma adecuada, rol del docente, rol del estudiante, importancia de la resolución del caso…

*Rejilla de observación Portafolio de aprendizaje*, en ella se analiza el tipo de portafolio utilizado, las tareas requeridas, el proceso de evaluación, las evidencias empíricas exigidas, rol del estudiante, rol del docente, calendario de entrega, …

*Rejilla de observación Rincones* con indicadores que analizan el número de rincones, los espacios y su temporalización, el tipo de contenido, el rol del docente y del estudiante, la tarea requerida, la propuesta de evaluación…

*Rejilla de observación Seminario –Circulo* con indicadores centrados en el número de personas que conforman el seminario, temporalización, documentos de lectura, rol del dialogo, estrategia de puesta en común, espacios, rol del docente, rol del estudiante…

*Rejilla de observación Webquest*, en ella se analiza el rol del docente, el rol del estudiante, las características del aprendizaje y del proceso de búsqueda, el producto requerido, la propuesta de evaluación planteada…

*Rejilla de observación Aprendizaje Autónomo*, en la cual se miden elementos que hacen referencia a: rol del docente, rol del estudiante, organización, planificación, temporalización, recursos didácticos y materiales, las tutorías, el contexto de autoaprendizaje…

El Portafolios docente

Entendemos que el portafolio se convierte en un procedimiento de evaluación de las ejecuciones del docente con respecto al desarrollo e implementación de la metodología didáctica implantada y, que se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los logros o adquisiciones hechos por él mismo durante el periodo de formación. Este tipo de evaluación requiere que aquellos que están siendo evaluados demuestren, construyan, desarrollen un producto a partir de unas condiciones y estándares ya definidos.

Así y de forma concreta el profesorado participante en el IDU y en el seminario-taller especifica en su portafolio de forma detallada el siguiente contenido (Fernández March, 2004):

*Biografía docente breve*: quien es y las tareas/responsabilidades en la universidad para contextualizar y personalizar al mismo.

*La filosofía de enseñanza*: la filosofía personal de enseñanza, los objetivos como docente, la orientación pedagógica, la metodología de enseñanza, las creencias, la visión, la finalidad y objetivos que caracterizan la práctica docente, así como las estrategias que adopta para desarrollar las competencias profesionales.

*Las actividades y responsabilidades docentes*: las asignaturas impartidas, descripción de la naturaleza de las actividades docentes en el seno del Departamento y/o Centro. Las dificultades particulares que se han encontrado a lo largo del desarrollo profesional, el número de nuevas asignaturas preparadas. El número y las características de la docencia que se ha impartido, el curso, la tipología de estudiantes... Las modificaciones desarrolladas en las guías docentes, la elaboración de materiales, el desarrollo de innovaciones... Otras funciones relacionadas con la docencia, como las tutorías y las horas de trabajo personal,… es decir, todo aquello que forme parte de las responsabilidades relativas a la docencia.

*Elaboración de actividades de enseñanza-aprendizaje*, materiales docentes y de programas o guías docentes: el diseño o creación de instrumentos de evaluación, casos redactados, libro/s de asignatura, curso/s, dirigir la planificación de un nuevo programa, la elaboración de estrategias de enseñanza aprendizaje, etc. En este apartado de forma específica el profesorado participante en el IDU y en el seminario- taller de formación incluye:

*La innovación metodológica* desarrollada en este curso con una breve justificación de la misma.

*La guía docente* en la que se ha realizado la innovación. Los objetivos y contenidos con los que se relaciona la innovación metodológica que se ha realizado, las competencias genéricas y/o específicas de la guía que se han trabajado a través de la experiencia y los resultados de aprendizaje.

*Una reflexión* sobre los resultados obtenidos de la acción innovadora, concretamente sobre la diferencia entre sus expectativas y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes; lo aprendido en particular con la puesta en práctica de la innovación metodológica y las propuestas de mejora que sugiere en dicha implementación.

*Formación continua/desarrollo profesional*: Las acciones realizadas para mejorar la propia práctica docente, planteando los objetivos a largo plazo y a corto plazo para desarrollar las competencias y la práctica de enseñanza, y en la que se realiza el rendimiento de cuentas de las acciones realizadas para dar respuesta a los objetivos, bien de manera autónoma, bien a través del asesoramiento o la participación en talleres o conferencias, así como por medio de proyectos de innovación o por otros medios.

*Investigación en docencia*: contribuciones del docente a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Esta sección comprende actividades diversas como la formación de profesores noveles, la tutoría a docentes, la impartición de talleres, la colaboración con un centro de desarrollo de la enseñanza, conferencias sobre docencia, publicaciones de artículos sobre docencia, la participación en comités u organizaciones de docencia…

*Anexos*: se pueden incluir elementos importantes que muestran calidad de la docencia para apoyar la validez del portafolio.

## 3. Resultados

Los principales logros o resultados de esta experiencia hacen referencia a las siguientes cuestiones generales:

El profesorado participante en el curso y en los seminarios talleres desarrollan estrategias, de innovación, complejas y combinadas. No existe una única metodología de enseñanza aprendizaje para impartir un tema o desarrollar una competencia. De ahí que seleccionen varias metodologías a implementar de forma combinada lo que dificulta su desarrollo y control.

Los criterios de selección utilizados se centran en aquellas metodologías donde le profesorado tiene más control y participación.

Las metodologías mayoritariamente implementadas son el aprendizaje por proyectos, por rincones y contratos, el método del caso y algunas estrategias de trabajo cooperativo.

Además se ha podido observar como el profesorado participante encuentra ciertas bondades en cada uno de los métodos trabajados y a su vez importantes dificultades

mayormente centradas con el número de estudiantes a los que la metodología debe atender, lo cual dificulta la utilización de algunas de ellas como por ejemplo los seminarios… Por otro lado también encuentran realmente difícil plantear trabajos o actividades cooperativas puesto que su diseño requiere de un proceso largo y complejo de planificación/organización

En cuanto a los beneficios formativos de la estrategia de aprendizaje realizada en los talleres de formación, es decir, del aprendizaje compartido señalar que se convierte en un foro de intercambio de experiencias y buenas prácticas que ayuda a todos los participantes. Puesto que el aprendizaje visual y la combinación de autoevaluación y heteroevaluación se convierten en estrategias de gran importancia provocando el debate y la reflexión. Todo ello, muy en la línea de la formación y actualización de las competencias docentes donde el análisis de practica compartida nos permite la mejora continua (Zabalza, 2006).

## 4. Conclusión y discusión

En cuanto a las conclusiones e implicaciones extraídas a partir de esta experiencia podemos destacar las siguientes:

Por lo que respecta al profesorado participante: hemos comprobado la importancia de la actitud de diálogo, comunicación y cooperación del profesorado para el desarrollo adecuado de procesos de innovación metodológicos, orientados al aprendizaje de los alumnos.

En relación con los estudiantes: las metodologías implementadas han sido altamente valoradas por ellos, pese al trabajo y esfuerzo requerido. Además a nivel de expediente académico, los resultados obtenidos en las diferentes asignaturas, por lo general, han sido muy positivos.

Respecto a las innovaciones metodológicas en educación superior: a través de procesos de este tipo se evidencia la necesidad de formación continuada del profesorado con el fin de introducir mayores cotas de coherencia y consistencia en los planteamientos desde los que se trabaja.

Atendiendo a los procesos de evaluación por competencias: hemos podido constatar la complejidad que experimenta el profesorado al tener que evaluar atendiendo a los resultados de aprendizaje. Sin embargo, también se ha evidenciado que ellos mismos son conscientes de la necesidad de hacerlo y de la importancia que incorporar procesos como estos que les permitan trabajar con mayor eficacia y eficiencia.

Si atendemos a la consolidación en la práctica de las estrategias metodológica trabajada observamos que el profesorado incorpora realmente algunas en su práctica docente posterior al curso.

Se experimenta un cambio de actitud mayoritario frente al empleo de metodologías distintas a las que tradicionalmente venían utilizando, en muchos casos debido al descubrimiento que supone para los profesores saber que existe tecnología educativa específica que en muchos casos era totalmente desconocida para ellos y comprobar su eficacia.

Como fruto de este curso empieza a haber docentes de titulaciones ajenas a la facultad de educación que están implementando trabajos de investigación centrados en estrategias didácticas.

Se observa un incremento del profesorado en la auto-conciencia de la docencia como una profesión específica compleja más allá de la idea de profesor universitario como experto en una disciplina centrado en la transmisión de conocimiento sobre la misma

Por lo que respecta al proceso global: queda evidenciada la necesidad de continuar trabajando por y para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Ello requiere, sin duda, entre otras cosas, un profesorado universitario competente a distintos niveles, así como diseñar actuaciones en esta línea a partir del trabajo ya realizado y de los objetivos a alcanzar en un futuro cercano.

## 5. Bibliografía

**Libros**

- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza.
- ZABALZA, M. (2006): Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- DE EDUCACIÓN, M. E. (1999): Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia. Madrid: Ministerio de Educación.


**Capítulos o artículos en libros o revistas de papel**


- ALFARO, I. J. (2006): Seminarios y talleres. En DE MIGUEL (coord.) *Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.53-60). Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004): El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142.

# VII

# FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD RUSA

**Elena Kóreneva** (U. Estatal Lomonósov de Moscú -Rusia-)

En la actualidad, el objetivo principal de la enseñanza universitaria en Rusia es entrar en el conjunto del Espacio Europeo de Educación Superior. La “Ley de educación" (2012) y la “Doctrina Nacional de Educación de la Federación Rusa 2010 – 2025”, se centran en la idea de enseñar a los jóvenes a aceptar la diversidad cultural de las naciones y los grupos étnicos. Todo el sistema de educación superior ruso ahora está buscando una integración óptima y eficiente en el espacio educativo europeo, con la tarea del desarrollo personal armónico basado en los ideales de la justicia y la igualdad, la convivencia tolerante con varios grupos étnicos y diferentes culturas.

La necesidad de la educación multicultural como una herramienta para las actividades educativas es un principio básico que determina los estándares nuevos y planes de estudios y programas para la formación de los futuros especialistas. Concorde con el Marco Común Europeo se prescriben las competencias necesarias para la vida en una sociedad profesional multicultural, que va borrando las fronteras y prejuicios étnicos. Lo específico de Rusia es que los centros educativos cuentan con alumnos de diferentes naciones y culturas. A menudo, la tarea del profesor es, ante todo, fomentar dentro de los grupos multinacionales un entorno de respeto y colaboración.

Las universidades rusas elaboran sus propios documentos a base de las normativas del estado. Según el “Programa de Desarrollo de la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú” (2010 – 2025), firmado por el Presidente de Rusia, el objetivo principal es mejorar los estudios interdisciplinarios y

usar todos los métodos innovadores en el proceso educativo. Para lograrlo se revisan todos los planes de estudios a fin de elevar a un nuevo nivel la calidad de formación de los especialistas. El dominio de lenguas extranjeras es cada vez más demandado en el mercado laboral ruso.

Como es sabido, la competencia se ve como una habilidad basada en el conocimiento, los valores, conceptos, y proporciona una oportunidad para establecer una conexión entre el conocimiento y la situación, encontrar un procedimiento adecuado para la solución de los problemas educativos, sociales o profesionales. Además de adquirir el conocimiento de la lengua y la formación de un fondo cultural más universal, que es fundamento de la educación liberal clásica, componentes interculturales y multiculturales de la competencia cultural permiten conocer el lenguaje específico para cada país estudiado en el contexto de la civilización mundial. La comunicación profesional exitosa implica saber interactuar y desarrollar normas de comportamiento que sean aceptables en el ambiente multicultural para realizar las metas en común. La globalización, los procesos de integración europea, el ingreso de Rusia en el espacio educativo europeo, la más amplia cooperación internacional en la economía y la cultura requieren la formación de una sociedad armoniosa de personas con una visión abierta y plurilingüe del mundo. La fluidez en varios idiomas puede dar a los profesionales la oportunidad de reunirse con intelectuales, compartiendo con ellos las ideas de la ciencia rusa y entrar en la comunidad académica global.

El español actualmente es la segunda lengua más estudiada en Rusia, después del inglés, y la demanda sigue creciendo, como el número de universidades donde se aprende español como primera o segunda lengua extranjera. Así que las técnicas y los recursos existentes requieren una transformación sustancial.

En la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú la enseñanza del español está presente en nueve facultades. Pero la "Civilización y la Historia de la Lengua Española" como una disciplina aparte se da sólo en las facultades que se especializan en ciencias filológicas: la Facultad de Filología y la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales, fundada en 1988, con su propio departamento de lengua española (1992).

La "Civilización" como disciplina universitaria ha cambiado mucho últimamente. En el Plan de Estudios de las

universidades rusas esta asignatura aparece designada como "Mundo del español como segunda lengua extranjera" e incluye contenidos de historia, cultura, literatura, geografía y sociología, por lo tanto comprende estudios interdisciplinares y propiamente culturales. El estudio de esta disciplina hoy no pretende sólo que el estudiante adquiera información según los datos, la transmisión, recepción y la asimilación de los problemas, sino prepararlo para una comunicación lingüístico-cultural, más funcional y activa. Cada vez más se dice que el estudio de la lengua extranjera debe ser "culturalmente adaptado" al receptor, tanto en los contenidos como en los métodos de enseñanza, para lograr éxito.

En el proceso de enseñanza de la segunda lengua extranjera se debe considerar una forma artificial de trilingüísmo del estudiante (ruso - inglés - español), a partir de la cual, se puede crear una experiencia de aprendizaje eficaz, desarrollando sus habilidades de análisis comparativo. Debido al menor número de horas de clase dedicadas a estudiar una segunda lengua extranjera, el profesor debe construir una formación basada en el uso racional de los libros de referencia, la tecnología audiovisual y de la información, y la participación activa en el proceso educativo de los elementos de aprendizaje a distancia.

La organización del proceso educativo de una segunda lengua debe estar basada en el uso integrado de la lingüística moderna, métodos psicopedagógicos, los ciclos históricos y etnológicos, y debe tener en cuenta la orientación cognitiva y el aspecto intercultural de la enseñanza de una segunda lengua (lo que implica la cultura propia de la lengua materna, el primero y el segundo idioma extranjeros). Lo que se pretende es estimular a los jóvenes y desarrollar las competencias socioculturales e interculturales mediante la interferencia en el orden cultural, económico, social, religioso, así como de los estereotipos de la región de estudio y la de los propios estudiantes.

El curso comparativo y contrastivo del "mundo" de varias sociedades ayuda a convertir a los estudiantes en personas "multiculturales", es decir, capaces de realizar una comunicación a nivel profesional intercultural o transcultural. La labor de la universidad, en este caso es, apoyar la verdadera mediación cultural basada en una auténtica competencia intercultural dialógica. El papel más destacado en el curso de la Civilización e Historia de la Lengua corresponde a los factores extralingüísticos

y a los factores relacionados con la historia social, cultural, religiosa y política del pueblo español.

Según M. Raevskaya, doctora en Filología Románica, "*la identidad cultural de una nación es el sentimiento de pertenencia a una colectividad unida por una historia y las tradiciones cuando un pueblo es capaz de constituir una imagen de sí mismo a través del conocimiento del patrimonio, de los bienes y valores tangibles o intangibles de la nación, entendiendo que el patrimonio tangible comprende el monumental, el artístico, documental y humano"* (Raevskaya, 2013. Pág. 168). El patrimonio intangible se expresa en la música, en cantos tradicionales y religiosos y en la literatura oral en la que la gente transmite de una generación a otra mediante cuentos, oraciones, adivinanzas, refranes, creencias y leyendas algunos mensajes de su realidad, así como otras manifestaciones culturales. No hay que olvidar que todo esto está basado en el léxico de una lengua que tiene muchos vocablos, cuyo sentido refleja la realidad respectiva y que constituyen los símbolos básicos de la conciencia nacional de una comunidad hablante. El vocabulario histórico, según la opinión de Pierre Vilar, no es impremeditado: no hay palabra empleada que carezca de significado. En la asignatura "Mundo", el estudio de los conceptos básicos de la identidad española como las palabras «gente», «pueblo», «patria», «nación», «nacionalidad», «tierra», «país» permiten reconstruir las etapas principales de la formación nacional que desde su principio se iba organizando como una formación poliétnica.

El análisis de la interacción de los factores de la lengua, así como de los extra-lingüísticos, debe ser incluido también en el estudio del "Mundo", pues el especialista examina su objeto como sistema que funciona en el tiempo, el espacio y la sociedad, debe tomar en consideración esta interacción. La asignatura "Mundo" es específica además por el material utilizado, puesto que, ante todo, tenemos que trabajar con mapas, textos políticos, jurídicos, literarios, etc.

A continuación, pasamos a detallar la estructura del curso. El objeto esencial es el estudio diacrónico o evolutivo del desarrollo de la sociedad, portadora de dicho idioma, en nuestro caso, del español. Muchos fenómenos del idioma español moderno quedarían incomprendidos si no se estudiasen dentro de su evolución histórica, es decir, tanto en el plano retrospectivo, como en el perspectivo. La estructura del curso es bastante tradicional. En la primera y segunda parte se trata tanto de la

historia del propio pueblo español, como de las peculiaridades lingüísticas que surgen en las diferentes fases de desarrollo de la lengua española. Se toman en consideración algunos datos sobre los pueblos aborígenes de la Península Ibérica, la conquista de la Península por los romanos, germanos y árabes; la Reconquista y la formación de las primeras unidades políticas e idiomáticas de Hispania. Se hace una caracterización detallada del latín hispánico y del romance primitivo de la época visigoda, así como de los principales dialectos de la futura lengua española. Como no se puede separar la historia de una lengua de la del pueblo portador de la misma, hablamos de un cambio fundamental en el lenguaje y en la conciencia, comentando el papel dominante de un dialecto romano entre otras lenguas romances. De acuerdo con el eminente historiador español Marcelino Menéndez Pelayo, la unidad de la religión cristiana fue un factor decisivo en la conformación de ideas sobre intereses comunes. En la mentalidad colectiva de los pueblos romanos que vivían en la península, se identificaron la religión común y el "socium" que obtuvo el nombre de "cristianos". Podemos explicar a los estudiantes rusos, que el mismo camino lo indicaron a principios del siglo XX los filósofos rusos N. A. Berdiaev, I. A. Illin y N. S. Trubetskoy, afirmando que el proceso de consolidación nacional tiene una base religiosa y se conforma en la unidad del pueblo en la oración a Dios.

En general, los estudiantes rusos tienen su propia opinión con respecto a los temas estudiados. Cada época y cada comunidad hablante viven a su manera la relación entre pueblo, estado y patria. El vocablo "nación" tiene su propia historia en el ámbito español. Así, todas las comunidades étnicas de la Península Ibérica, igual que todos los pueblos de Rusia, han recorrido el mismo camino, desde la conciencia de su filiación gentilicia, lingüística y religiosa, a un entendimiento de su destino histórico y político común en el marco de un estado, pero cada etapa de la evolución social y política de un pueblo tiene su propio carácter especial, debido al cual se puede hablar de la experiencia española en el proceso de la conformación nacional y de los valores y matices puramente españoles que revelan los símbolos básicos de la identidad nacional en la lengua española.

Como se ve, los elementos de sincronía y diacronía están estrechamente enlazados entre sí, aunque para el análisis se toman en cuenta determinados períodos históricos. Tal estructura del

curso lleva a algunas reiteraciones, ya que en el estudio diacrónico se repiten determinados datos del análisis sincrónico.

En las clases del "Mundo del español como 2ª lengua extranjera" incluimos fragmentos de algunos textos de autores del siglo XII en adelante. Cada texto lleva comentarios de las formas arcaicas de las palabras y las formas que han caído en desuso. Los estudiantes aprenden a analizar los textos y comentar los cambios, los más atrevidos proponen sus variantes de traducción. Desarrollando la competencia multicultural, en el estudio de dicha disciplina, seguimos varios enfoques: el enfoque socio-cultural, el enfoque panhispánico y las tendencias del desarrollo de la sociedad y la lengua. En particular, las investigaciones de los atlas lingüísticos ya publicados son la parte integrante de la disciplina. Las investigaciones en el campo de las lenguas y los dialectos de los países de América Latina se realizan en la Universidad de la Amistad de los Pueblos. Allí, bajo la dirección de la profesora Natalia Firsova, miembro de la Academia de Las Ciencias Pedagógicas de Rusia, fue editado el diccionario de americanismos ruso-español y español-ruso que fue presentado en el Congreso de Lexicografía de Tarragona de 2010. Pero en la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales sentimos la necesidad de ampliar nuestro curso completándolo con los estudios de las regiones de América Latina, la historia de sus pueblos, las civilizaciones precolombinas, las lenguas indígenas y la literatura del mundo iberoamericano. Desde el año 2010 existe el curso optativo "Lengua y Cultura de América Latina¨, pero como el interés por parte de los estudiantes era muy grande -lo que muestra, desde luego, los cambios en el mundo actual y en la mentalidad de la gente joven–, es evidente que se hace más abierta la visión del mundo de los estudiantes rusos hoy en día.

Se elaboró un curso especial para todos los estudiantes de español. Este curso se llama "Civilización de América Latina" y es obligatorio para todos los alumnos que aprenden español como lengua extranjera. El curso da al alumno una visión panorámica del proceso histórico-antropológico, incluyendo varios puntos de vista sobre los conceptos básicos para esta materia –tales como el de la "Hispanidad" o "Descubrimiento"-, brindándole al alumno la posibilidad de crear su propia opinión partiendo de la controversia entre el europacentrismo y el americacentrismo, sin dejar a un lado la efervescente cuestión de la necesidad de la tolerancia y comprensión multilateral entre las culturas y

religiones del mundo actual. El entusiasmo y la motivación de los alumnos nos hicieron preparar un manual para los estudiantes rusos. El libro "Civilización de America Latina" (Sudar, 2011) contiene materiales didácticos de carácter socio-cultural, ejercicios, y dos CDs. Es un manual con fines específicos, destinado a los estudiantes de niveles B2-C1, que tiene como objetivo proporcionar las funciones comunicativas y multiculturales propias del mundo hispanoamericano en el plano profesional y de negocios, así como, desarrollar la comprensión y expresión escrita y oral, y la interacción. El libro consta de 12 unidades, cada una de las cuales corresponde a una de las regiones del mundo hispanoamericano y contiene textos, léxico, actividades individuales y en grupo, materiales de repaso de gramática; al final de cada unidad se presentan temas de discusión, proyectos, tests y tareas de evaluación, así como los enlaces de páginas web de interés. En el caso del "Mundo" de Hispanoamérica, se hace extremamente difícil en tan corto tiempo transmitir a los estudiantes el mínimo de conocimientos de una región que abarca 19 países, impidiéndonos detenernos en cada país del área de estudio.

Concretamente dividimos el curso en dos clases panorámicas del Continente, 8 clases que abarcan los siglos XV al XXI y 8 clases distribuidas entre cuatro países representantes del área de estudio: de Mesoamérica – México y Guatemala, de los Países Andinos – Perú, del Cono Sur – Argentina y del Caribe – Cuba. Es un área de estudio multifacética. La estructura general del curso llamado "Hispanoamérica" incluye 3 aspectos básicos: 1) Geografía física y económica, 2) Panorama de la Historia a través de las diferentes etapas más relevantes y hechos importantes de trascendencia internacional y 3) Vida social. Tradiciones y costumbres. Identidad Nacional. El curso está compuesto por 5 módulos. En el contenido hemos hecho hincapié en las sociedades étnicas, cuyas culturas a lo largo de la historia han tenido mayor repercusión en los procesos sociales y mayor vinculación con las creaciones artísticas y literarias posteriores.

Paralelamente hemos recopilado textos de escritores ilustres, poetas, ensayistas, así como de canciones de famosos compositores y los aspectos culturales que comprende nuestro programa de estudio.

Evidentemente, la "Civilización" no se aprende ni memoriza sólo en el aula. Conviene completar las clases con varias actividades complementarias. En condiciones de recortes

continuos de horas presenciales, completamos los estudios con actividades extracurriculares como, por ejemplo, la organización de fiestas, festivales temáticos, recitales, conciertos, clases de culinaria, concursos, veladas, encuestas -todas las formas más divertidas y lúdicas en las que nuestros alumnos puedan participar con sus compañeros de clase, amigos y familiares, compartir emociones con el público-, lo que provoca vivísimo interés, entusiasmo y emoción de todos los presentes. Por ejemplo, los estudiantes representan escenas de Lope de Vega o de Calderón. Romanceros antiguos y poesía de la Generación del 27 son algunos de los temas preferidos. Siempre actúan con gran espontaneidad e inspiración, acompañados de canto y baile. Otro ejemplo es el debate socio-político sobre la Constitución de Cádiz, "La otra cara de la Pepa", a base del programa de TVE, con motivo del bicentenario de la primera constitución de 1812, en relación con el desarrollo de las ideas liberales en Rusia y España después de las guerras napoleónicas hacia la realidad de hoy y perspectivas para el futuro. Es otra forma de aprender la lengua y la cultura en su desarrollo histórico.

En el curso del "Mundo" los estudiantes de español deben dominar una amplia variedad de palabras étnica y culturalmente marcadas y esperan encontrar en los diccionarios la información suficiente acerca de un concepto o tema. La tarea del profesor es darles todos los instrumentos necesarios. La lexicografía moderna podría ofrecerles una proporción significativa de los parámetros semánticos funcionales en los estudios culturales orientados al uso y el papel constructivo de la nueva generación, que no se limita a hacer referencia a las funciones y la información, en línea con el sistema cognitivo actual de la identidad lingüística implicada en la comunicación intercultural. Todas estas unidades léxicas son indicadores culturales de la situación nacional. Se formaron en perspectiva histórica y están acondicionadas territorial, social, cultural, política y económicamente, representando explícitamente la especificidad nacional y cultural de la variante nacional del idioma español. Muy a menudo los referentes culturales están relacionados con el conjunto de estereotipos de la mentalidad del pueblo y su percepción asociativa y subjetiva de la realidad. Entre la amplia gama de fenómenos marcados de cultura nacional de especial interés están los llamados fenómenos precedentes o citas (nombres, textos) encubiertos. Para un nativo, cualquier alusión al fenómeno precedente no causa ninguna dificultad, pues inmediatamente

identifica el contenido simbólico y el concepto lingüístico-cultural, a diferencia de una persona para la cual el español no es su lengua materna, y sólo cuenta con una bibliografía orientativa. Según J.Guatelli-Tedeschi, el estudiante, a partir de sus apuntes de clase, de la lectura crítica de los textos y de su búsqueda personal (biblioteca e Internet) deberá definir cada uno de los vocablos de la lista, asimilando, al realizar su propio glosario, la materia básica del tema. Tendrá que encontrar el sentido de realias y léxico con una rica variedad de sutiles matices. Se espera del estudiante que sea capaz de llegar a dominar este nivel umbral formado, en cada tema, por palabras clave. Al haberlas definido, contextualizado, jerarquizado y traducido, dichas palabras clave, le permitirán el acceso al tema. Tendrá a su alcance una mini enciclopedia informatizada y personalizada (Guatelli-Tedeschi, 2013).

Las ediciones lexicográficas de tipo culturológico en diferentes países tienen sus propios rasgos nacionales, según su formación y desarrollo. En muchos países, los "diccionarios de la lengua y la cultura" forman ramas independientes, como "alfabetización cultural" o "tesauros culturales". La búsqueda y elaboración de nuevas formas y los principios de diseño continúan. El desarrollo de las tendencias culturales de la lexicografía y la educación refleja la dinámica de diálogo de culturas en el tiempo y el espacio.

Hoy en día las nuevas tecnologías son algo fundamental en el aula al haberse convertido en herramientas pedagógicas de uso habitual. Las fuentes didácticas de la última década que se ofrecen en las referencias bibliográficas (artículos, manuales, trabajos monográficos), por su parte, incluyen necesariamente apartados de actividades de Internet que ponen al alumno en contacto directo con temas de actualidad o le dan acceso a documentos audiovisuales sobre un determinado período histórico o acontecimiento cultural. Los estudiantes aprenden a preparar la presentación en clase de una ponencia en grupo.

En la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales de la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú estamos trabajando para renovar el control y la evaluación, en conformidad con las competencias y el componente intercultural en el curso del "Mundo". En las condiciones de falta de tiempo, es una tentativa de construir, no sólo un programa, sino una base de control gradual y personalizado, la evaluación debe relacionarse con respecto a determinadas competencias. Tratamos

de racionalizar nuestros recursos y hacerlos más eficientes y más eficaces, completándolos con actividades lúdicas y participativas para controlar las destrezas y habilidades lingüístico-culturales. Se incluyen una serie de tareas, pruebas, tests y otras actividades. El control consiste en la asistencia a clase, evaluación continua y examen final. La evaluación continua consta de una nota numérica por la ponencia y de una apreciación de los trabajos voluntarios fuera del aula. Para dichos trabajos, la docente elabora listas de materiales audiovisuales que se pueden consultar en la sala multimedia. Actualmente el control es, tal vez, la parte más discutida y no es siempre bien entendida en el entorno académico, así como los criterios de justificación del mismo. Según J.Guatelli-Tedeschi, sería necesario organizar un seminario de reflexión metodológica internacional sobre la valoración aplicable de dicha disciplina dentro del marco europeo de desarrollo de la competencia intercultural (Guatelli-Tedeschi, 2013).

Además, como forma de investigación y control proponemos los proyectos. El proyecto se defiende al finalizar el semestre. La selección de temas y países para confeccionar los proyectos la determina cada grupo en base a una relación que entrega el profesor previamente. Los grupos para la elaboración de los proyectos se crean por los mismos estudiantes atendiendo a su grado de empatía y compatibilidad. Una vez que los estudiantes han escogido el país que presentarán en su proyecto, elaboran una lista de los aspectos que tratarán en su trabajo, la cual presentarán al profesor que les consulta y aprueba. Posteriormente buscan el material necesario a través de libros, folletos, textos, así como a través de la tecnología de información y comunicación, algunos de los cuales son aconsejados por el profesor.

El objetivo de las tareas por proyectos en forma colectiva radica en estimular el interés de los jóvenes, para que descubran por sí mismos sus capacidades auténticas, desarrollen actividades creativas, y, mediante el tratamiento inductivo, interpreten y se identifiquen con el mundo de la región de estudio. Por otra parte, el conocimiento y la comprensión de diferentes culturas fomenta la reflexión sobre su propia cultura, es decir, desarrolla la competencia intercultural. Este tipo de actividad estimula la confianza y seguridad en los estudiantes, así como la fluidez y espontaneidad en la lengua.

La dinámica de los cambios nos lleva a tener que innovar constantemente. En la primera etapa de la formación de profesores de español en la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales se elaboraron principios básicos y materiales adicionales para los estudiantes, como, por ejemplo, manuales didácticos para los estudiantes rusos de V.Benchik y E.Smirnova (Benchik, Smirnova, 2011), a base de los manuales más conocidos de las editoriales españolas. Así empezamos la formación de la biblioteca de recursos mediáticos para los estudiantes y profesores de español. Hace poco, en la Universidad de Moscú, han sido elaborados nuevos planes de estudio y nuevas especialidades universitarias más adecuadas a las nuevas condiciones de nuestro entorno. Se exponen en el artículo nombrado "Lingüística y linguodidáctica como especialidades universitarias de nueva generación (vías de desarrollo de la educación universitaria de Rusia)", escrito por Marina Raevskaya, jefa del Departamento de Lengua Española de la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales (Raevskaya, 2011).

Se sabe que la historia de la lengua es la historia de las ideas. El curso universitario "Mundo del español" nos ayuda a mantener vivo el contacto entre la sociedad rusa y el mundo hispanohablante; y, preparando nuevas generaciones de hispanistas no sólo ampliamos sus conocimientos, sino que fortalecemos su motivación profesional.

## Bibliografía:


- BENCHIK, Violeta; CARDOSO VIERA, Isabel (2013): *Panorama metodológico para la asignatura "El mundo de la lengua extranjera - ELE"*, en Problemas actuales de iberorromanística: lingüística, culturología, linguodidáctica, metodología. Universidad Estatal Lomonósov. Moscú.
- BENCHIK, Violeta; SMIRNOVA, Ekaterina (2011): *Materiales prácticos para el curso de Historia de la literatura española, siglos XII – XV.* Gnosis. Moscú.
- GUATELLI-TEDESCHI, Joelle (2013): *De la Civilización a la cultura: un antes y un después de la Boloña* en Problemas actuales de iberorromanística: lingüística, culturología, linguodidáctica, metodología. Universidad Estatal Lomonósov. Moscú.

- RAEVSKAYA, Marina (2013): *Los símbolos básicos de la identidad nacional en la lengua española*. Sputnik +. Moscú.
- RAEVSKAYA, Marina; SHEVLIAKOVA, Daria (2011): *Lingüística y linguodidáctica como especialidades universitarias de nueva generación (vías de desarrollo de la educación universitaria de Rusia)*, en Materiales de la VI-a Conferencia Internacional "Profesor. Alumno. Manual". Universidad Estatal Lomonósov. Moscú.
- SUDAR, Galina; CARDOSO VIERA, Isabel; SUDAR, Anna (2011): *Civilización de América Latina.* Universidad Estatal Lomonósov. Moscú.

# Nº del capítulo

# PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

**María José Latorre Medina** (U. de Granada -España-)
**Francisco Javier Blanco Encomienda** (U. de Granada -España-)

## 1. Introducción

En los últimos años el perfil profesional del profesorado de educación secundaria se ha convertido en un importante campo de investigación. De los estudios emprendidos en esta línea se extrae, entre otros aspectos, que el conocimiento profesional base que el docente de secundaria requiere para la enseñanza no puede reducirse al conocimiento de la materia, sino que tiene que integrar otros tipos de saberes indispensables para su trabajo, como son: un conocimiento psicopedagógico general sobre el contexto educativo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.; un conocimiento didáctico específico, referido a cuestiones como la manera de adaptar el conocimiento científico a las características y dificultades de los alumnos o las estrategias y recursos didácticos más apropiados para superar esas dificultades; y un conocimiento más experiencial de pautas y principios de acción en el aula y en el centro.

En relación con este campo de estudio ha surgido una creciente preocupación por indagar el inicio de su profesionalización y el desarrollo inicial de su identidad profesional docente (Sánchez Asín y Boix Peinado, 2008), que es otro tema de gran interés para la investigación educativa y la formación inicial del profesorado en la actualidad.

A nivel nacional, los trabajos de Bolívar Botía (2006) y Marcelo García (2009), entre otros, son un referente al respecto, poniendo de manifiesto que los futuros docentes de educación

secundaria poseen actitudes, motivaciones, concepciones e ideas previas sobre la docencia y sobre la formación inicial que influyen en la construcción de su identidad profesional docente. En los estudios de Day (2005) y González Gallego (2010) se acentúa, además, que tales aspectos deben ser tenidos en cuenta en los procesos de formación del profesorado para mejorar el diseño instruccional, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen durante estos procesos formativos. De acuerdo con Caballero Rodríguez (2008), la formación juega un papel fundamental en la construcción de una determinada identidad profesional.

## 2. Propósito del estudio

Con objeto de profundizar en la línea de trabajo sobre el desarrollo inicial de la identidad profesional docente entre los profesores en formación surge la presente investigación, que es una iniciativa emprendida con estudiantes de postgrado, concretamente, con estudiantes procedentes de diversas titulaciones universitarias que cursan el 'Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas' en la Universidad de Granada. Nuestro propósito es explorar y conocer las ideas previas y motivaciones que estos futuros profesores de Educación Secundaria poseen sobre la profesión docente y la formación pedagógica necesaria para ser profesor en esta etapa educativa. Queremos averiguar, además, si ciertas variables de identificación de la muestra producen efectos diferenciales en las opiniones manifestadas al respecto.

Este propósito general se concreta en las siguientes hipótesis de investigación:

1. Es posible describir las ideas previas y motivaciones que los futuros profesores de educación secundaria poseen sobre la profesión docente.
2. Es posible describir las ideas previas que los futuros profesores poseen sobre la formación inicial necesaria para el ejercicio de la docencia en educación secundaria.
3. Existe asociación significativa entre el 'sexo' de los futuros docentes encuestados y las opiniones manifestadas sobre interés por la docencia y la formación inicial del docente.

4. Existe asociación significativa entre la 'edad' de los futuros docentes encuestados y las opiniones vertidas sobre el interés por la docencia y la formación docente.
5. Existe asociación significativa entre la 'especialidad del Máster' que cursan los futuros profesores y sus ideas previas sobre la profesión docente y la formación inicial del docente.
6. Existe asociación significativa entre 'estar trabajando' y las opiniones exhibidas por los futuros profesores respecto a la profesión docente y la formación inicial del docente.

# 3. Metodología

Para la confirmación de las hipótesis declaradas anteriormente hemos utilizado una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo, basada en el método de encuesta y la aplicación de tests estadísticos (Pérez López, 2009; Tomeo Perucha y Uña Juárez, 2009).

## 3.1. *Participantes*

El presente estudio está dirigido a estudiantes de postgrado que cursan el Máster de Secundaria en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada en el presente curso académico. Los alumnos que han participado en la investigación han sido 15, los cuales han accedido a estos estudios de postgrado desde diversas titulaciones universitarias.

### 3.1.1. *Descripción de la muestra*

De los 15 futuros docentes que han conformado la muestra, el 60% son mujeres. Respecto a su edad, son mayoría (53,3%) los que se sitúan en la franja de los 25-28 años, seguidos de los que están entre los 21-24 años (20%) y los de 32 años en adelante (20%). Solo un encuestado se sitúa entre los 29-32 años (6,7%). Respecto a la titulación que poseen y por la cual han accedido al Máster, la inmensa mayoría son licenciados (86,7%). Atendiendo a la especialidad del Máster de Secundaria, son mayoría los estudiantes que cursan 'Formación y Orientación Laboral'

(46,7%), seguidos de los que estudian la rama Técnico-Sanitaria (33,3%) y Economía, Empresa y Comercio (20%).

Cabe destacar, además, que el 60% de los futuros docentes afirman compaginar estudios y trabajo, y que más del 80% están convencidos de que al finalizar el Máster estarán preparados para ejercer la profesión docente (87%).

### 3.2. *Instrumento de recogida de datos*

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un cuestionario titulado *"Cuestionario sobre interés por la profesión docente y la formación inicial necesaria para el ejercicio de la docencia"*, con el que pretendemos determinar el grado de interés que los estudiantes de postgrado de la Universidad de Granada que cursan el Máster de Educación Secundaria poseen por la profesión docente y el tipo de motivos que caracterizan ese acercamiento a la docencia, así como las ideas previas que tienen sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria.

El cuestionario diseñado consta de un total de veintiuna declaraciones, algunas de ellas extraídas y adaptadas de un instrumento empleado en un proyecto de investigación de mayor envergadura desarrollado por Pontes Pedrajas, Ariza Vargas y Del Rey Alamillo (2010). El formato de escala utilizado ha sido la escala Likert, con cuatro alternativas de respuesta, para que los encuestados expresaran su grado de acuerdo/desacuerdo con las declaraciones presentadas en el instrumento (1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo). Los ítems del presente cuestionario giran en torno a dos bloques de contenidos: interés por la docencia e ideas previas sobre la formación docente, más datos generales correspondientes a la identificación de los encuestados.

Este cuestionario se aplicó a los sujetos participantes durante su asistencia a una de las sesiones del módulo genérico del Máster titulado "Procesos y contextos educativos".

### 3.3. *Análisis de los datos*

Por lo que respecta al tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados, en primer lugar hemos realizado un *análisis descriptivo* para tener una visión global sobre las opiniones vertidas por los futuros profesores; y, en segundo lugar, hemos

llevado a cabo un *análisis de contingencia* para averiguar qué variables de identificación de la muestra mantienen una asociación significativa respecto a los ítems sobre interés por la docencia e ideas previas sobre la formación docente, en función del sexo, la edad, la especialidad del Máster cursada y la situación laboral. Ambos tipos de análisis estadísticos los hemos realizado utilizando el paquete SPSS.

# 4. Resultados

## 4.1. *Del análisis descriptivo*

A continuación se presentan los datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems que integran el cuestionario.

| **Ítems sobre interés por la docencia y formación docente** | **Porcentajes** | | | | **MED.** | **D.T.** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | | |
| 1.Tengo verdadero interés profesional por ejercer la docencia en Educación Secundaria | 0 | 13,3 | 33,3 | 53,3 | 3,40 | 0,737 |
| 2.Sólo me interesa la docencia porque no tengo otras salidas profesionales o es difícil acceder a ellas | 60 | 26,7 | 13,3 | 0 | 1,53 | 0,743 |
| 3.Mi interés por la docencia proviene desde que comencé los estudios universitarios | 33,3 | 26,7 | 20 | 20 | 2,27 | 1,163 |
| 4.Durante los estudios universitarios aspiraba a otra profesión pero ahora la docencia me parece interesante | 26,7 | 26,7 | 40 | 6,7 | 2,27 | 0,961 |
| 5.Me interesa la docencia en secundaria porque los profesores tienen mucho tiempo libre y vacaciones | 40 | 20 | 26,7 | 13,3 | 2,13 | 1,125 |
| 6.Me interesa la docencia en secundaria porque se trata de una profesión que da estabilidad económica y laboral | 20 | 13,3 | 40 | 26,7 | 2,73 | 1,100 |
| 7.La profesión docente es agradable y motivadora por el hecho de trabajar educando a personas jóvenes | 0 | 13,3 | 33,3 | 53,3 | 3,40 | 0,737 |
| 8.Los tiempos actuales no ofrecen una imagen muy buena de la profesión docente en secundaria | 6,7 | 20 | 26,7 | 46,7 | 3,13 | 0,990 |
| 9. La profesión docente es problemática pero se pueden superar las dificultades y aprender a ser buen profesor | 0 | 0 | 60 | 40 | 3,40 | 0,507 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10. Cuando yo era estudiante de secundaria los profesores tenían menos problemas para enseñar que ahora | 6,7 | 33,3 | 40 | 20 | 2,73 | 0,884 |
| 11. Algunos de mis profesores han ejercido una influencia positiva para interesarme por la docencia | 6,7 | 13,3 | 33,3 | 46,7 | 3,20 | 0,941 |
| 12. En mi círculo social no existe una buena opinión sobre la profesión docente en secundaria | 60 | 26,7 | 13,3 | 0 | 1,53 | 0,743 |
| 13. Mi interés por la docencia tiene antecedentes familiares y personas conocidas que están contentas con su profesión | 26,7 | 13,3 | 26,7 | 33,3 | 2,67 | 1,234 |
| 14. Para ser profesor sólo importa tener un amplio conocimiento de los contenidos | 73,3 | 20 | 0 | 6,7 | 1,40 | 0,828 |
| 15. Antes de ser docente es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica de la propia materia a enseñar | 0 | 6,7 | 66,7 | 26,7 | 3,20 | 0,561 |
| 16. La formación didáctica del profesor de secundaria no se adquiere mediante cursos de pedagogía o de didáctica | 20 | 46,7 | 26,7 | 6,7 | 2,20 | 0,862 |
| 17. Para motivar a los alumnos por el aprendizaje no es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente | 60 | 33,3 | 0 | 6,7 | 1,53 | 0,834 |
| 18. Lo más importante para ser buen profesor es conocer la materia y enseñarla con claridad | 13,3 | 46,7 | 40 | 0 | 2,27 | 0,704 |
| 19. Hay personas con cualidades innatas para la docencia y la comunicación | 6,7 | 6,7 | 66,7 | 20 | 3,00 | 0,756 |
| 20. El profesor de secundaria, además de conocer bien su materia, debe aprender a programar su actividad docente y adquirir habilidades, destrezas, procedimientos… adecuados que le permitan desenvolverse con soltura en el aula | 0 | 0 | 33,3 | 66,7 | 3,67 | 0,488 |
| 21. Sólo se aprende a ser buen profesor a través de la experiencia | 13,3 | 26,7 | 20 | 40 | 2,87 | 1,125 |

*Tabla 1: Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los ítems del cuestionario sobre interés por la docencia y la formación docente*

Los resultados obtenidos, recogidos en la Tabla 1, nos permiten apreciar una cierta heterogeneidad en las valoraciones

efectuadas por los estudiantes de postgrado de la Universidad de Granada, oscilando las puntuaciones medias alcanzadas por cada uno de los ítems entre 1,40 y 3,67. Si observamos las desviaciones típicas, también encontramos que existe cierta diferencia entre los resultados: la dispersión se encuadra entre 0,488 y 1,234. Sin duda, ambos intervalos son indicativos de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Como primera aproximación a las concepciones e ideas previas de los futuros docentes sobre la profesión docente y la formación docente, nos centramos en las puntuaciones medias más elevadas de la tabla. Comprobamos así que el valor de la media más alta ha recaído sobre el ítem 20, *'el profesor de secundaria, además de conocer bien su materia, debe aprender a programar su actividad docente y adquirir habilidades, destrezas, procedimientos… adecuados que le permitan desenvolverse con soltura en el aula'* (X=3,67), al que siguen de cerca los ítems nº 1, *'tengo verdadero interés profesional por ejercer la docencia en Educación Secundaria'* (X= 3,40), nº 7, *'la profesión docente es agradable y motivadora por el hecho de trabajar educando a personas jóvenes'* (X= 3,40) y nº 9, *'la profesión docente es problemática pero se pueden superar las dificultades y aprender a ser buen profesor'* (X=3,40).

Sobre tales declaraciones observamos además, por los valores alcanzados en la desviación típica (entre 0,488 y 0,737), que son los ítems que han conseguido, junto a un valor de media elevado, unas de las desviaciones típicas más bajas de la tabla. Esto nos revela que son cuestiones que no sólo gozan de la aceptación de los encuestados, sino que, además, son las variables donde existe menor variabilidad en las respuestas emitidas por los futuros docentes de secundaria. La menor dispersión de los datos en estos ítems se vislumbra claramente en una concentración de los porcentajes en la cuarta alternativa de respuesta (totalmente de acuerdo), seguida de la tercera (de acuerdo).

En este sentido, cabe hacer mención especial al primero de ellos, el ítem 20, por ser el que presenta el valor más alto de la media y el valor más bajo de la desviación típica de la tabla (X=3,67, D.T.=0,488). Estos valores le dotan de gran consistencia, siendo la cuestión, de cuantas aglutina el cuestionario, que goza del mayor nivel de consenso y aceptación entre los encuestados. Concretamente, el 66,7% están totalmente de acuerdo y un 33,3% de acuerdo con que el docente de secundaria no sólo debe conocer y dominar bien la materia que

enseña, sino que además debe aprender a programar su actividad docente y adquirir habilidades, destrezas, procedimientos… adecuados que le permitan desenvolverse con soltura en el aula.

Frente a estos datos, y focalizando nuestra atención en las puntuaciones medias más bajas de la tabla, apreciamos que el valor de la media más bajo corresponde al ítem 14, *'para ser profesor sólo importa tener un amplio conocimiento de los contenidos'* (X=1,40), seguido de los ítems nº 2, *'sólo me interesa la docencia porque no tengo otras salidas profesionales o es difícil acceder a ellas'* (X=1,53), nº 12, *'en mi círculo social no existe una buena opinión sobre la profesión docente en secundaria'* (X=1,53) y nº 17, *'para motivar a los alumnos por el aprendizaje no es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente'* (X=1,53).

Sobre tales declaraciones señalar, además, que han conseguido valores elevados de desviación típica (por encima de 0,74). Esto es indicativo de una mayor variabilidad en las respuestas emitidas por los futuros profesores, gozando, por consiguiente, del menor consenso entre los mismos, que se traduce fielmente en un reparto más heterogéneo de los porcentajes entre las cuatro opciones de respuesta.

Así pues, si visualizamos la tabla anterior, denotamos que el valor más alto de la desviación típica ha recaído sobre el ítem 13 (D.T.=1,234): frente a un 33,3% de los futuros docentes que están totalmente de acuerdo y un 26,7% de acuerdo con que su interés por la docencia tiene antecedentes familiares y personas conocidas que están contentas con esta profesión, un 13,3% están en desacuerdo y un 26,7% totalmente en desacuerdo con ello.

En una situación similar hallamos los ítems nº 3 (D.T.=1,163), nº 5 (D.T.=1,125), nº 21 (D.T.=1,125) y nº 6 (D.T.=1,100). En tales casos la dispersión de los datos se constata rápidamente: mientras un 20% de los futuros docentes se expresan totalmente de acuerdo y otro 20% de acuerdo con que su interés por la docencia proviene desde que comenzaron sus estudios universitarios, un 26,7% se muestran en desacuerdo y un 33,3% totalmente en desacuerdo con ello. De igual modo, frente a un 40% totalmente en desacuerdo y un 20% en desacuerdo con que les interesa la docencia en secundaria porque los profesores tienen mucho tiempo libre y vacaciones, el 26,7% están de acuerdo y el 13,3% totalmente de acuerdo con ello. Asimismo, mientras el 40% están totalmente de acuerdo y el 20% de acuerdo con que sólo se aprende a ser buen profesor a través de la

experiencia, un 26,7% están en desacuerdo y un 13,3% totalmente en desacuerdo. También encontramos que frente a un 40% que están de acuerdo y un 26,7% totalmente de acuerdo con que les interesa la docencia en secundaria porque se trata de una profesión que da estabilidad económica y laboral, un 13,3% se expresan en desacuerdo y un 20% totalmente en desacuerdo con dicha afirmación.

Por último, si atendemos a los porcentajes alcanzados en cada una de las opciones de respuesta, cabe destacar que son mayoría los futuros profesionales encuestados que no asumen que la formación didáctica del profesor de secundaria se adquiera mediante cursos de pedagogía o de didáctica (66,7%), ni que lo más importante para ser buen profesor sea conocer la materia y enseñarla con claridad (60%).

En contrapartida, la inmensa mayoría de los futuros docentes piensan que hay personas con cualidades innatas para la docencia y la comunicación (86,7%), si bien son conscientes de que antes de ser docente es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica de la propia materia que se ha de enseñar (93,4%). Y aunque un 73,4% saben que los tiempos actuales no ofrecen una imagen muy buena de la profesión docente en secundaria, la mayor parte de los encuestados manifiestan que algunos de sus profesores han ejercido una influencia positiva para interesarse por la docencia (80%).

### 4.2. *De los análisis de contingencia*

Los diferentes análisis de contingencia realizados nos han permitido averiguar, en primer lugar, qué variables del cuestionario mantienen una asociación significativa respecto a la variable independiente *'sexo'*. La significatividad de las relaciones existentes entre tales variables se expresa en la tabla siguiente.

| **VARIABLES** | **Sexo** |
|---|---|
| | $\chi^2$ |
| Ítem 3 | 9,097* |

**p≤ 0,01 *p≤ 0,05

Tabla 2. Relación significativa entre la variable ‘sexo’ y los ítems del cuestionario

El análisis interno de las asociaciones existentes entre las variables, recogidas en la tabla anterior, nos permite afirmar que el hecho de que el interés por la docencia provenga de los inicios de los estudios universitarios se asocia significativamente con el sexo de los encuestados. Mientras un 83,3% de los futuros docentes se expresan de acuerdo o totalmente de acuerdo con ello, son mayoría las futuras docentes (89%) que asumen lo contrario.

En segundo lugar, la significatividad de las relaciones existentes entre la variable descriptiva *‘edad’* con cada una de las variables esbozadas en el cuestionario se expresa en la tabla que sigue.

| **VARIABLES** | ***Edad*** |
|---|---|
| | $\chi^2$ |
| Ítem 2 | 13,056* |

**p≤ 0,01 *p≤ 0,05

Tabla 3. Relación significativa entre la variable ‘edad’ y los ítems del cuestionario

En esta ocasión, comprobamos que interesarse por la docencia porque no se tiene otras salidas profesionales o es difícil acceder a ellas consigue relación de dependencia con la edad de los encuestados. Si profundizamos en esta asociación observamos que la totalidad de los futuros docentes más jóvenes (menores de 28 años) están en desacuerdo con esta idea, mientras que los de mayor edad se muestran más conformes con ello.

En tercer lugar, la significatividad de las relaciones existentes entre la variable descriptiva *‘especialidad del Máster’* cursada con cada una de las variables del cuestionario se recogen en la siguiente tabla.

| **VARIABLES** | ***Especialidad Máster*** |
|---|---|
| | $\chi^2$ |
| Ítem 5 | 12,857* |

**p≤ 0,01 *p≤ 0,05

Tabla 3. Relación significativa entre la variable 'especialidad cursada' y los ítems del cuestionario

Al profundizar en el análisis interno de las correspondencias existentes entre ambas variables comprobamos que asumir el interés por la docencia en secundaria porque los profesores tienen mucho tiempo libre y vacaciones se asocia significativamente con la especialidad del Máster cursada. Mientras la totalidad de los estudiantes de Economía, Empresa y Comercio (100%) y la mayor parte de los que cursan Formación y Orientación laboral (71,5%) discrepan de ello, la mayoría de los estudiantes de la rama Técnico-Sanitaria (80%) muestran su conformidad.

Y, por último, las relaciones significativas entre la variable descriptiva *'estar trabajando'* con cada una de las variables recogidas en el cuestionario aparecen en la tabla que sigue.

| **VARIABLES** | ***Trabajar*** |
|---|---|
| | $\chi^2$ |
| Ítem 4 | 9,444* |

**p≤ 0,01 *p≤ 0,05

Tabla 4. Relación significativa entre la variable 'estar trabajando' y los ítems del cuestionario

Fruto de este análisis constatamos que son más los futuros docentes que sí compaginan estudios y trabajo (55,5%), que los que no lo hacen (33,3%), que ponen de manifiesto que durante los estudios universitarios aspiraban a otra profesión pero ahora la docencia les parece interesante.

## 5. Conclusiones

Del presente estudio hemos extraído las siguientes conclusiones:

### 5.1. *Derivadas de los análisis descriptivos*

- Del grado de interés que los estudiantes de postgrado de la Universidad de Granada que cursan el Máster de Educación Secundaria poseen por la profesión docente y el tipo de motivos que caracterizan ese acercamiento

a la docencia, cabe destacar: son conscientes de que los tiempos actuales no ofrecen una imagen muy buena de la profesión docente en secundaria. Pese a ello, tienen verdadero interés profesional por ejercer la docencia en esta etapa educativa, aunque el origen de ese interés responde a motivaciones de diferente tipo: ausencia de otras salidas profesionales o por la dificultad de acceder a ellas, interés por el tiempo libre y vacaciones que tienen los docentes de secundaria, por la estabilidad económica y laboral que da, por la atracción de trabajar con personas jóvenes y por antecedentes familiares y personas conocidas que están contentas con la profesión docente. Además, dicho interés se produce en diferentes momentos de la vida: al comienzo de los estudios universitarios y al finalizarlos. Y este interés se ve influido por la percepción positiva de la enseñanza en su círculo social y por el recuerdo positivo de antiguos profesores.

- De las ideas previas que los futuros docentes encuestados tienen sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria, cabe destacar: la inmensa mayoría consideran que hay personas con cualidades innatas para la docencia y la comunicación. No obstante, asumen que antes de ser docente es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica de la propia materia que se ha de enseñar, si bien para ser profesor no basta con tener un amplio conocimiento de los contenidos ni con conocer y dominar bien la materia que se enseña, sino que además se debe aprender a programar la actividad docente y adquirir habilidades, destrezas, procedimientos… propios de la profesión docente, que les permitan desenvolverse con soltura en el aula. Además, son conscientes del valor e importancia de la experiencia en los procesos de formación docente.

Se verifican, por tanto, la primera y segunda hipótesis del estudio.

### 5.2. *Derivadas de los análisis de contingencia*

- Se constata la existencia de relaciones significativas entre el sexo de los futuros profesores de secundaria y una de las variables recogidas en el cuestionario, que alude al momento de la vida en la que se produjo el interés por la profesión docente, en concreto, al comienzo de los estudios universitarios (ítem 3).
- Se constata la existencia de relaciones significativas entre la edad de los docentes en formación y una de las variables incluidas en el cuestionario, que refiere un tipo de motivos que caracterizan el acercamiento e interés por la docencia, en concreto, porque no se tienen otras salidas profesionales o es difícil acceder a ellas (ítem 2).
- Se constata la existencia de relaciones significativas entre la especialidad del Máster que cursan los estudiantes de postgrado y una de las variables incluidas en el cuestionario, que menciona otro tipo de motivos que caracterizan el acercamiento e interés por la docencia, en concreto, por el tiempo libre y vacaciones de las que gozan los docentes de secundaria (ítem 5).
- Se constata la existencia de relaciones significativas entre compaginar estudios y trabajo y una de las variables planteadas en el cuestionario, que recoge otro de los momentos de la vida en el que surgió el interés por la profesión docente, en concreto, al finalizar los estudios universitarios (ítem 4).

Se confirman, por tanto, la tercera, cuarta, quinta y sexta hipótesis de la investigación.

## 6. Bibliografía

**Libros en papel:**


- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Aljibe. Archidona.
- DAY, Chistopher (2005): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Narcea. Madrid.

- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (Coord.) (2010): *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Graó. Barcelona.
- PÉREZ LÓPEZ, César (2009): *Técnicas estadísticas multivariantes con SPSS*. Ibergarceta Publicaciones. Madrid.
- TOMEO PERUCHA, Venancio y UÑA JUÁREZ, Isaías (2009): *Estadística descriptiva*. Ibergarceta Publicaciones. Madrid.


**Artículos en revistas en papel:**


- MARCELO GARCÍA, Carlos (2009): Formalidad e Informalidad en el oficio de aprender a enseñar, en *Revista de Educación*, nº 350, 31-55.
- PONTES PEDRAJAS, Alfonso, ARIZA VARGAS, Leopoldo y DEL REY ALAMILLO, Rosario (2010): Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria, en *Psychology, Society & Education*, nº 2, 131-142.


**Artículos y actas en publicaciones web:**


- CABALLERO RODRÍGUEZ, Katia (2008): El papel de la formación en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario, en *Actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.* Sevilla, 25-27 junio. Disponible en: http://magisterialdfpd.files.wordpress.com/2009/08/611.pdf. Consultado el 18 de noviembre de 2013.
- SÁNCHEZ ASÍN, Antonio y BOIX PEINADO, José Luis (2008): Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente, en *REIFOP*, nº 2. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/home/. Consultado el 16 de enero de 2014.

# NUEVAS TÉCNICAS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA. USO DE SIMULADORES

**Francisco Juan López Martín** (U. de Granada -España-)

## 1. La simulación empresarial

### 1.1. *Introducción normal*

Los métodos de enseñanza evolucionan tan rápido como lo hacen los contenidos de las áreas de conocimiento y los avances tecnológicos. El rápido desarrollo de la tecnología informática y la versatilidad de los lenguajes de programación ha posibilitado que los programas de simulación se conviertan en herramientas sofisticadas que permiten reproducir la realidad con un excelente grado de precisión (Martín y McEvoy, 2003). Además de su utilidad para valorar las habilidades personales, son útiles para analizar las actitudes personales en el proceso de toma de decisiones colectiva (Curry y Mountinho, 1992).

La generalización del uso de herramientas de simulación en las Universidades para el estudio de las empresas se encuentra aún lejos de convertirse en una realidad. La falta de una metodología aplicable hace que se cree una barrera que han de superar los docentes universitarios para implementar estos recursos en los programas de estudio.

Los juegos de simulación se empezaron a utilizar en los años 50 en la *American Management Association* (AMA) cuando la ciencia informática comenzó a introducirse en las escuelas de negocios norteamericanas. Estas primeras simulaciones se desarrollaban mediante el trabajo modelado de algunas variables cuantitativas relacionadas entre sí a través de simples rutinas preestablecidas. Los estudiantes manejaban y obtenían algunos resultados relativos a dichas variables después de analizar un caso real de una empresa (Meyer *et al.*, 1969). Posteriormente, los juegos de simulación han sido mejorados de forma progresiva conforme ha evolucionado la tecnología del hardware y del

software. Actualmente, los equipos informáticos permiten realizar simulaciones con niveles de precisión que aumentan la formación y el nivel de enseñanza potencial a la hora de llevar a cabo la administración de una empresa.

Estos juegos de empresas se clasifican en dos modalidades diferentes, los modelos de simulación pura que utilizan modelos matemáticos con valores aleatorios de las variables, y los juegos planificados o juegos de empresas que se nutren de las sucesivas decisiones que van tomando los participantes. Pueden considerarse como una versión perfeccionada o sofisticada del método del caso. Con el uso de esta técnica se pretende que el alumno comprenda la complejidad de las situaciones reales, siendo consciente de las consecuencias de las decisiones ya que, al contrario de lo que ocurre en el método del caso, las propuestas de los alumnos son computadas y los resultados de sus decisiones están disponibles. A su vez, los juegos de empresas pueden ser de tipo funcional cuando abarcan un aspecto o área determinada de la empresa, o de tipo general cuando se abarca la globalidad de la empresa. Además, se consideran competitivos cuando participan varias empresas en el juego, o evolutivos cuando se estudia la situación de una única empresa y la evolución que ésta va experimentando en la medida en que se van tomado decisiones durante un horizonte temporal determinado.

Por tanto, los juegos de empresas pueden definirse como una forma de simulación en la que varios jugadores toman decisiones en sucesivas etapas, los jugadores las incorporan a un modelo que simula las interacciones entre el entorno simulado y las decisiones llevadas a cabo, repitiendo el proceso cíclicamente (Meyer *et al*., 1977).

El proceso de la toma de decisiones se reproduce a través de modelos matemáticos que analizan las variables internas de la empresa, y cómo éstas interactúan con el entorno en el que operan. Esto se debe a que los resultados de la empresa no dependen sólo de sus decisiones sino que dependen también de las decisiones tomadas por el resto de las empresas participantes.

### 1.2. *Capacitación del alumnado y simulación*

Muchos autores han reconocido que el aprendizaje basado en juegos de simulación establecen vínculos entre los participantes que les permiten conocerse mucho mejor a sí mismos en cuanto a sus capacidades y posibilidades, además de un refuerzo notable en el sentimiento de autoeficacia y la cohesión de los mismos. Es decir, los participantes tienen la conciencia de que son capaces de conseguir mejores resultados (Curry y Mountinho, 1992; Zulch *et al.*, 2004).

Con la simulación, los participantes tienen la oportunidad de tomar decisiones estratégicas y sobre determinados aspectos decisionales de la entidad como si lo hicieran realmente, pero sin sufrir la presión por los costes en los que pudiera incurrir la entidad por los posibles errores que se puedan cometer (Arias *et al.*, 2008).

En el entorno empresarial actual la toma de decisiones estratégicas no se realiza de forma individual, sino de forma colectiva, siendo el origen de los componentes muy variado, ya que interviene personal experto en marketing, finanzas o producción (Carpenter y Fredrickson, 2001; Jensen y Zajac, 2004), por lo que aprender a trabajar en equipo y tomar decisiones directivas en equipo, debe ser considerado como una actividad primordial para que los que participan en el mismo adquieran o dispongan del conocimiento, habilidades y destrezas necesarias para incorporarse a cualquier puesto de trabajo (Tuner y Makhija, 2006).

Cada uno de los miembros del grupo pone en práctica y a disposición del resto de compañeros los conocimientos y habilidades adquiridos para la toma de decisiones. Por eso, es importante que los participantes tengan conocimientos previos al inicio de la simulación que les servirán para entender mejor y desarrollar los distintos aspectos que en el mismo se proponen. Pero también es posible que los alumnos que no posean este conocimiento de manera innata puedan desarrollar sus habilidades y destrezas. Así, Chen y otros (2004) o Ellis y otros (2005) indican que es posible que los individuos mejoren sus conocimientos, habilidades y destrezas con programas específicos de formación dirigidos a enseñar a trabajar en equipo, aunque

para el buen desarrollo del mismo sí que se recomienda un conocimiento previo para que el aprendizaje sea más eficaz.

Toda esta labor conlleva implícito un mayor valor añadido, no sólo por poner en práctica la teoría aprendida, sino porque entre los participantes se genera una adquisición y transferencia de conocimiento muy valioso para su formación y el desarrollo de la simulación (Kogut y Zander, 1993).

Es por ello, que se considera que el aprendizaje experimental por medio de programas de simulación es fundamental para aprender a tomar decisiones en equipo, ya que incide directamente sobre el conocimiento tácito (aquel que cada individuo posee y es difícil de codificar ya que el mismo está basado en la propia experiencia) de cada uno de los participantes, siendo imprescindible para el desarrollo de habilidades y destrezas (Zollo y Winter, 2002).

Todo esto lleva a pensar que las técnicas de simulación empresarial resultan de gran interés y utilidad para conseguir que los alumnos participantes tengan un aprendizaje completo y sean capaces de tomar decisiones estratégicas, a partir de lo aprendido.

### 1.3. *Simulación de empresas aplicada a la administración de empresas*

Los objetivos del método de simulación empresarial son: insertar los conocimientos adquiridos en un contexto similar al que deberían aplicarse; y el auto aprendizaje en base a la relación medio-individuo.

La simulación se aplica a la enseñanza de la administración empresarial bajo dos aproximaciones diferentes dependiendo del tratamiento dado a las variables exógenas.

La primera aproximación considera las variables exógenas como dadas, reproduciendo distintos escenarios bajo la condición de que determinados estados de la naturaleza permanezcan constantes (simulaciones estáticas). En estas simulaciones los estudiantes aprenden cómo se comportan las variables endógenas bajo condiciones preestablecidas. Los resultados se basan en mediciones estadísticas sobre eficiencia y efectividad del sistema para que sea optimizado (Smith, 1990). La segunda aproximación

se desarrolla bajo entornos sometidos a condiciones inciertas (simulaciones dinámicas). En esta caso, la mayoría de las variables exógenas son desconocidas y dependen de las decisiones tomadas por los distintos agentes económicos, por ejemplo competidores o mayoristas, que forman parte de la simulación (Mitchell, 2004).

Los programas de simulación estáticos se encuentran basados en modelos matemáticos de optimización. En las situaciones más sencillas, los alumnos pueden usar hojas de cálculo para reproducir sistemas de empresas poco complicados, mientras que un incremento del detalle y complejidad de las circunstancias de la empresa requiere de un software más complicado (Curry y Moutinho, 1992).

Por su parte, los programas de simulación dinámicos deben cumplir unos requisitos básicos con el fin de cumplir los objetivos de aprendizaje:

1. Al no conocer los participantes el comportamiento de las variables del entorno, no existe una solución óptima de partida. De esta forma los resultados dependen de las actuaciones realizadas por la totalidad de los participantes y no de una solución básica establecida con anterioridad.
2. El simulador no puede juzgar las decisiones tomadas ya que el nivel de acierto de la decisión es considerado de acuerdo a todas las decisiones tomadas por el resto de participantes.
3. El proceso de interrelación estratégica entre las decisiones operacionales y tácticas se reproduce con todo detalle como si se tratara de la realidad. Los simuladores dinámicos deben replicar sectores y productos conocidos con el fin de evitar entornos complejos en los cuales no exista una clara referencia para los estudiantes sobre cómo es la realidad a la que se enfrentan (Goodwin y Franklin, 1994).

El uso de simuladores como herramienta pedagógica en gestión empresarial se ha extendido desde los años 90 (Gopinath y Sawyer, 1999). Hoy día son numerosos los juegos de empresa, muchos de los cuales se ofrecen directamente como materiales de apoyo a los manuales. Tienen una gran cantidad de ventajas que los hace aptos para el aprendizaje, especialmente para los últimos cursos donde los alumnos son capaces de manejar los conceptos

con fluidez y, han alcanzado una formación general en la mayoría de las áreas funcionales. Entre sus ventajas respecto a los métodos de enseñanza tradicionales destacan:

1. Experiencia más aplicada y práctica.
2. Mayor nivel de excitación, lo cual favorece la memorización.
3. Menor incidencia de problemas a pesar del mayor nivel de ruido ambiente.
4. Mayor implicación personal de los alumnos (Wolmarans, 2006).

Los simuladores empresariales también han demostrado ser un método pedagógico eficaz para mejorar las técnicas de trabajo en equipo.

El uso de simuladores no se encuentra exento de algunas limitaciones:

1. La oferta de juegos adaptados al entorno español, con los sistemas contables y el significado de las cifras, adaptadas a los conocimientos de los alumnos son muy escasos.
2. Requieren del profesor una gran carga de trabajo administrativo y de preparación.
3. En realidad, pueden existir algunos puntos de disparidad entre la simulación y la realidad. El reciente desarrollo de la tecnología informática ha incrementado la precisión en la representación del modelo.
4. Los estudiantes pueden centrarse en cuestiones cuantitativas e ignorar aspectos cualitativos de la gestión empresarial como la satisfacción de los empleados o del cliente, de acuerdo a la información disponible generada por los simuladores (Scheweiger y Sandberg, 1989).
5. Por último, el uso de simuladores sin un conocimiento sólido sobre la gestión empresarial puede generar un concepto erróneo de falso aprendizaje para los estudiantes. Los juegos de simulación empresarial sólo tienen sentido si los participantes son conscientes de las variables que intervienen y de las relaciones existentes entre las mismas. De otro modo, los estudiantes estarían “jugando” con cifras en un juego sin ningún sentido docente.

Finalmente y como conclusión hay que destacar que el uso de un simulador permite la demostración y puesta en práctica de

una materia aprendida con anterioridad con otros métodos a los que no puede sustituir, tan solo complementar.

## 2. Objetivo y metodología de la investigación

### 2.1. *Objetivo de la investigación*

En la investigación llevada a cabo se perseguían dos objetivos:

1. Analizar si la participación en un proyecto de simulación empresarial influye en la mejora de las competencias de los alumnos universitarios, en especial en las capacidades y habilidades a las que el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior da especial relevancia en la formación de los perfiles profesionales.

2. Conocer la opinión de los alumnos participantes sobre el simulador así como detectar los puntos fuertes y débiles de la organización de un proyecto de estas características.

### 2.2. *Instrumento*

Para alcanzar estos objetivos se diseñó un cuestionario que fue objeto de valoración por parte de cada uno de los alumnos participantes en un proyecto de simulación empresarial que finalizó en el mes de mayo del año 2010.

El cuestionario constaba de dos partes diferenciadas: 1) valoración de la contribución del simulador a la mejora de las competencias o capacidades personales; 2) valoración de aspectos concretos del simulador.

La totalidad de las preguntas se valoraron utilizando una escala de Likert de 7 puntos (1 “Totalmente en desacuerdo”, 7 “Totalmente de acuerdo”).

### 2.3. *Muestra*

Los sujetos de la muestra utilizada proceden de diferentes titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y en la Facultad de Ciencias del Trabajo, ambas de

la Universidad de Granada. De los 67 alumnos que participaron en la simulación, 23 eran alumnos de la doble titulación Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Licenciatura en Derecho (LADE-Derecho), 11 eran alumnos de la Diplomatura en Relaciones Laborales (DRRLL), 12 alumnos de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo (LCT) y 21 alumnos de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE). A su vez, de estos 67 alumnos, 45 eran mujeres y 22 hombres. Los datos de la muestra se recogen en los gráficos 1 y 2.

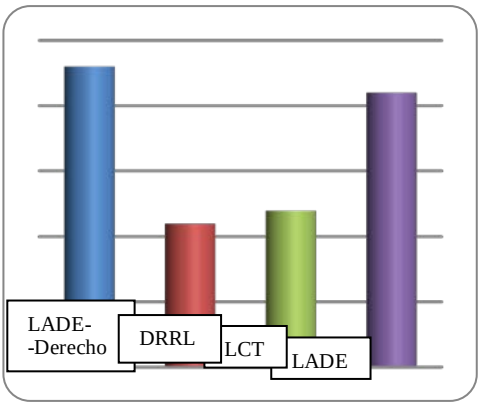



*Gráfico 1. Datos de la muestra por titulación.*
*Fuente: Elaboración propia*

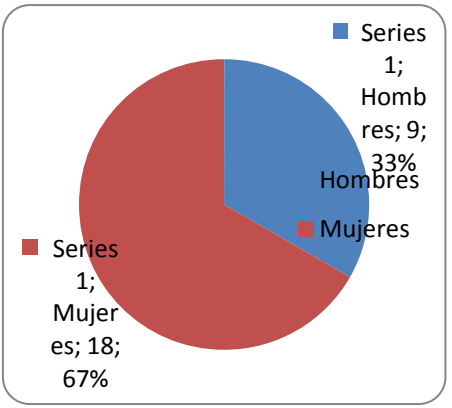



*Gráfico 2. Datos de la muestra según sexo.*
*Fuente: Elaboración propia*

# 3. Resultados

## 3.1. *Evaluación de las competencias*

Con la realización de esta investigación se pretendía conocer si la participación del alumno en un proyecto de simulación empresarial permite mejorar sus competencias o capacidades, según la propuesta del Libro Blanco sobre los Estudios de Grado en Economía y Empresa, elaborado por la Conferencia de Decanos de Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales (CONFEDE)[1].

Según la clasificación propuesta en dicho Libro Blanco, las competencias se pueden clasificar en dos grandes bloques: competencias genéricas (instrumentales, personales y sistémicas) y competencias específicas.

Las competencias genéricas hacen referencia a los conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener todo titulado para incorporarse al mercado laboral con independencia de su titulación. Por su parte, las competencias específicas están directamente vinculadas con las propias materias de cada titulación y deberán incluir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Se solicitó la valoración de 43 competencias[3] por parte de cada uno de los alumnos que participaron en la simulación, 19 genéricas y 24 específicas, pidiéndoles que indicaran su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de si el simulador había permitido mejorar cada una de las capacidades enunciadas (en una escala de valoración de 1 a 7). Las puntuaciones medias obtenidas por las competencias genéricas se recogen en el gráfico 3. Como puede observarse, ninguna de ellas recibe una valoración inferior a 4, lo que nos hace pensar en la importancia del simulador para mejorar todas y cada una de las competencias genéricas que se definieron.

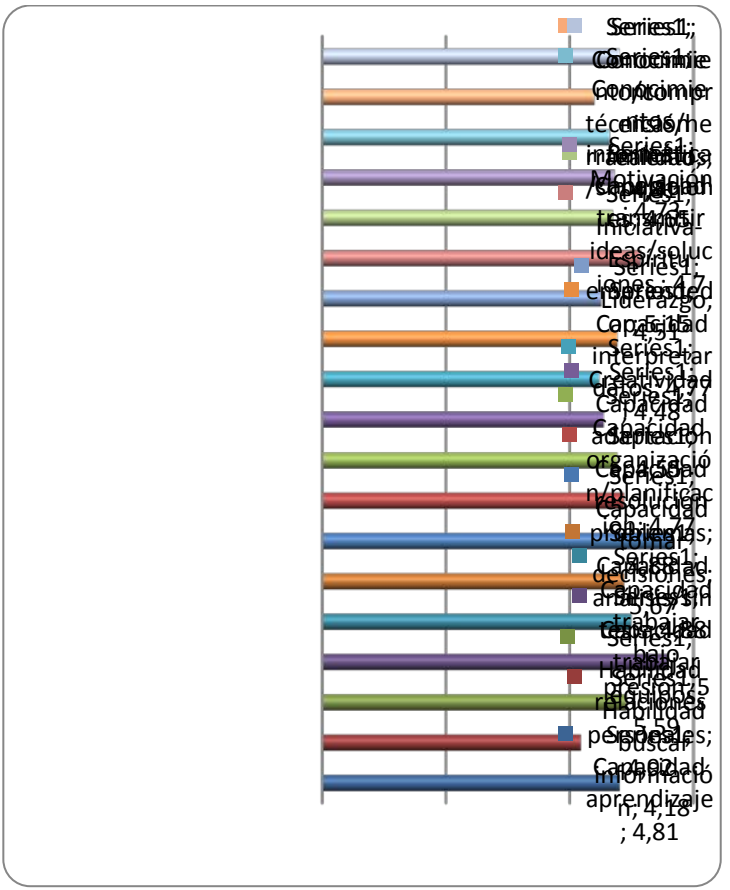



Gráfico 3. Puntuación media de las competencias genéricas.
*Fuente: Elaboración propia*

La competencia que recibe la mayor valoración y por tanto, la que más se desarrolla gracias al uso del simulador, es *la capacidad para tomar decisiones* con una puntuación media de 5,67, seguida por *la capacidad de trabajar en equipo (*5,59) y *la capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor* (5,15).

La competencia genérica que recibe la menor valoración es *la capacidad de analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas* (4,18).

Respecto a las competencias específicas, se consideraron aquellas que se relacionan con determinadas materias y módulos del nuevo título de Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Granada. En concreto, con la formación básica en la materia de Empresa, que abarca los conceptos básicos de Finanzas, Contabilidad, Dirección de Empresas, Marketing, Recursos Humanos y Dirección de operaciones.

En esta línea y tal como se recoge en el gráfico 4, ninguna competencia específica recibe puntuaciones medias inferiores a 4, siendo la valoración media más alta de 5,03 que corresponde a *la visión estratégica de la dirección de empresas*. Le siguen *las capacidades para comprender el papel de la competencia y la búsqueda de la ventaja competitiva* (4,96).

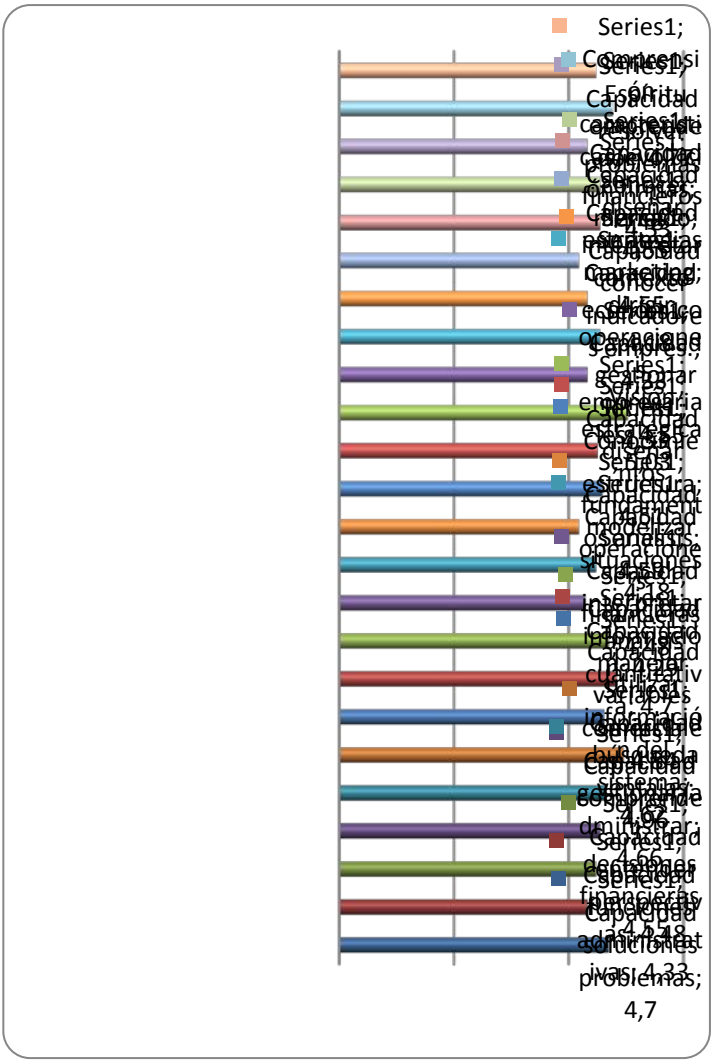



Gráfico 4. Puntuación media de las competencias específicas. *Fuente: Elaboración propia*

### 3.2. *Evaluación aspectos del simulador*

En este apartado se pretendía conocer la opinión de los alumnos participantes sobre el simulador, para poder detectar así sus puntos fuertes y sus puntos débiles, para lo que se utilizó

nuevamente una escala de valoración de 1 a 7. Tomando en conjunto todos los aspectos planteados en el cuestionario, se puede afirmar que la valoración media que el alumno asigna al simulador es bastante positiva (4,81). Tal y como puede apreciarse en el gráfico 5, los participantes han otorgado como mayores valoraciones medias: *el tiempo para tomar las decisiones es suficiente* (5,85) y *la presentación de los resultados por parte del simulador es de fácil comprensión* (5,51). La peor valoración media la reciben: *el funcionamiento del simulador es fácil de entender* (4,03), y *los periodos de simulación son adecuados para valorar la realidad empresarial* (4,18).

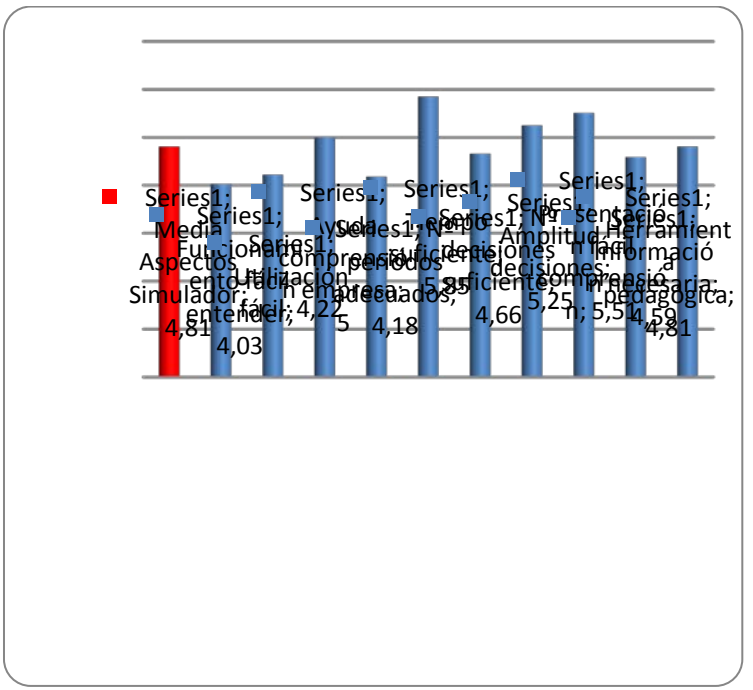



Gráfico 5. Puntuaciones medias aspectos de simulador. *Fuente: Elaboración propia*

Es de destacar que entre aquellos aspectos en los que los alumnos han mostrado un mayor grado de desacuerdo se

encuentra *la facilidad a la hora de entender el funcionamiento del simulador* y *la facilidad de utilización.* En la sección de discusión plantearemos ciertas consideraciones en relación a esta valoración. Otro aspecto con el que los alumnos presentan un mayor grado de desacuerdo es con la afirmación de que *los periodos de simulación son adecuados para valorar la realidad empresarial*. La necesidad de dar suficiente tiempo a los alumnos para tomar decisiones así como la adaptación al calendario académico, obligó a la organización a plantear sólo 6 periodos de simulación.

Por otra parte, también se analizó el grado de satisfacción que los alumnos alcanzaron en el desarrollo de esta experiencia de simulación. Los resultados obtenidos sobre las valoraciones de los estudiantes se recogen en el gráfico 6. Se utilizaron 4 ítems con una escala de valoración de 1 a 7:

- ✓ Satisfacción 1: Estoy satisfecho con la experiencia adquirida.
- ✓ Satisfacción 2: Recomendaría a otros compañeros que hicieran simulaciones similares.
- ✓ Satisfacción 3: Recomendaría la simulación como asignatura en los planes de estudio de la Facultad.
- ✓ Satisfacción 4: Recomendaría la simulación como curso de formación complementario a los planes de estudio.

Como puede apreciarse en el gráfico siguiente, la satisfacción alcanzada en esta simulación obtiene una puntuación media de 5,43.

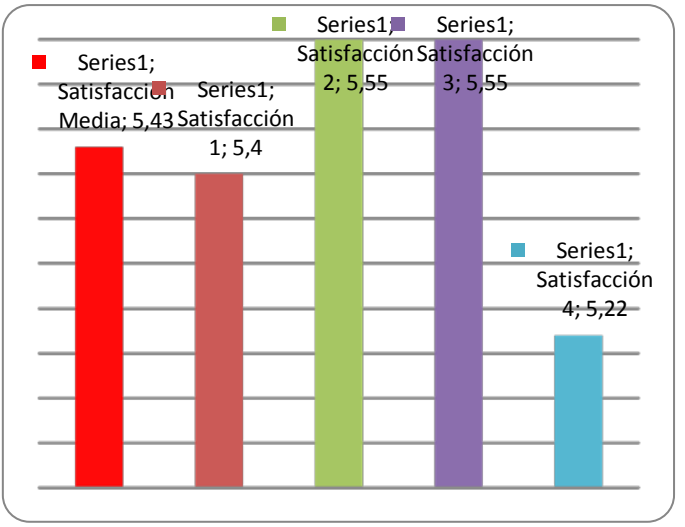



Gráfico 6. Valoraciones sobre la satisfacción en el desarrollo de la simulación. *Fuente: Elaboración propia*

# 4. Discusión de los resultados

## 4.1. *Discusión sobre las competencias*

El enfoque pedagógico del proceso de convergencia en el ámbito educativo europeo está basado en un principio básico: la transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Esta transformación implica, por una parte, una docencia centrada en el estudiante, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio y, por otra, la adquisición de una serie de competencias que deberán desarrollar en su trabajo y en su vida, los futuros titulados.

Si se analizan de forma conjunta las competencias que en esta investigación han recibido una mayor puntuación media, pueden destacarse cinco de ellas, de las cuales cuatro son competencias genéricas y una es específica:

- ✓ 1 competencia genérica instrumental (capacidad para tomar decisiones).

- ✓ 2 competencias genéricas personales (capacidad de trabajo en equipo y de trabajo en entornos de presión).
- ✓ 1 competencia genérica sistémica (capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor).
- ✓ 1 competencia específica (visión estratégica de la dirección de empresas).

Tras la realización de una simulación empresarial, se aprecia que casi el 58% de las competencias genéricas y el 29% de las competencias específicas de los estudiantes podrían mejorarse.

Es necesario recordar que todas las competencias objeto de este estudio reciben puntuaciones por encima de 4, por lo que los alumnos universitarios consideran que todas ellas, en mayor o menor medida, pueden verse afectadas positivamente por la realización de una simulación empresarial, siendo las competencias genéricas las que experimentarían un mayor incremento siempre desde el punto de vista subjetivo de la valoración personal realizada por los alumnos participantes.

En esta línea, analizamos nuestros resultados a la luz de ciertas conclusiones obtenidas en el último estudio de egresados de la Universidad de Granada[2]. En dicha investigación se sometió a valoración la oferta formativa recibida durante la titulación en términos de conocimientos y habilidades adquiridas. Al realizar el análisis por áreas científicas la menor puntuación en Ciencias Sociales y Jurídicas se alcanzó en formación teórica, enseñanza práctica y desarrollo de capacidades de ordenación y planificación, resolución de problemas y razonamiento crítico.

A la vista de los resultados del estudio de egresados, consideramos que la participación en una experiencia de simulación, permitirá a los estudiantes universitarios mejorar su capacidad de reunir e interpretar datos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de toda índole y en general desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para seguir o emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. También les permitirá mejorar la capacidad de gestionar y administrar una empresa u organización entendiendo su ubicación competitiva e institucional, e identificando cuáles son sus fortalezas y sus debilidades.

### 4.2. *Discusión sobre aspectos del simulador*

Aunque el uso de la simulación como herramienta pedagógica está cada vez más extendido en las escuelas de negocio tanto en USA como en Europa (Adobor y Daneshfar, 2006; Gopinath y Sawyer, 1999), para la mayoría de nuestros participantes ésta ha sido su primer acercamiento a la simulación. Esta puede ser una de las razones que justifica la percepción de complejidad que los alumnos destacan en el uso de esta herramienta.

De acuerdo con el estudio de Adobor y Daneshfar (2006) la facilidad de uso del simulador se relaciona positivamente con el aprendizaje. Esto se debe a que cuando esta herramienta es más fácil de manejar se incrementa el interés de los participantes, les resulta más fácil entender el impacto de sus decisiones y les permite dedicar menos tiempo a los aspecto técnicos y más a la toma de decisiones estratégicas. Los miembros de este proyecto éramos conscientes de esta situación y realizamos un alto esfuerzo para facilitar la comprensión de todos los aspectos de la simulación a los participantes. Por ello, fue una satisfacción comprobar que entre los aspectos positivos señalados por los alumnos en las preguntas abiertas se encuentra el apoyo del profesorado.

Por tanto, facilitar el uso de la simulación es uno de las principales cuestiones a considerar cuando se desarrollan experiencias de simulación, tanto por sus implicaciones relacionadas con el aprendizaje (Adobor y Daneshfar, 2006), como por la persistente demanda por parte de los alumnos de mecanismos de mejora de este aspecto de la simulación.

Respecto a aquellos aspectos más positivamente valorados por el alumno pueden destacarse dos. En primer lugar, el tiempo para tomar las decisiones se considera suficiente y en segundo lugar, la presentación de los resultados por parte del simulador es de fácil comprensión. Ambos son aspectos relacionados con la dinámica de la simulación y reflejan que el alumno mejoró su comprensión de la simulación a medida que la misma se fue desarrollando.

Por otro lado, los alumnos mayoritariamente consideran que las decisiones tomadas abarcan la mayoría de los aspectos de

la administración de una empresa. Este dato nos interesaba especialmente pues era objetivo de este proyecto el ofrecer al alumno una herramienta que integrara suficientes elementos del contexto empresarial de tal manera que pudieran forjarse una imagen suficientemente real del mismo. Aunque la simulación es por definición una abstracción de la realidad, es importante que abarque la complejidad empresarial, pues la falta de realismo en la simulación puede hacer decrecer el interés de los participantes en la simulación y que estos desarrollen un menor esfuerzo y obtengan un menor aprendizaje (Curry y Moutinho, 1992). En esta línea, estudios previos han encontrado una asociación positiva entre el aprendizaje individual y el realismo en la simulación (Adobor y Deneshfar, 2006).

Dentro de las líneas de mejora propuestas por los participantes, se ha sugerido aumentar el nivel de detalle en la orientación y asesoramiento por parte del tutor en la toma de decisiones. Como se ha señalado previamente, el objetivo era mantener un equilibrio para compaginar enseñanza y autoaprendizaje. Los organizadores de esta actividad valoramos que los errores en la toma de decisiones eran también una herramienta eficaz para comprender la realidad empresarial. De hecho, trabajos previos respaldan esta postura y muestran que la simulación es una buena herramienta de aprendizaje, incluso cuando los resultados de la competición son bajos (Adobor y Daneshfar, 2006; Gopinath y Sawyer, 1999).

Finalmente, los propios alumnos han recogido como uno de los aspectos más positivos de la simulación, que ayuda a comprender la realidad empresarial y permite aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas. La posibilidad de compaginar la teoría con la práctica es uno de los valores añadidos de la simulación (Arias-Aranda *et al*., 2008) y convierten a esta herramienta en un recurso educacional muy útil para que los alumnos asuman una visión más global y real del proceso de administración de una empresa.

## Notas

[1] Rodríguez Ariza, L. Coord. (2004). *El Libro Blanco sobre los estudios de Grado en Economía y en Empresa*. II Convocatoria de Ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la ANECA.
[2] Luque Martínez, T., Del Barrio García, S., Sánchez Fernández, J. y Ibáñez Zapata, J.A. (2010). *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada. Año 2006*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

## 5. Referencias bibliográficas


- ADOBOR, H Y DANESHFAR, A. (2006). "Management simulations: determining their effectiveness". *The Journal of Management Development*, 25( 2), pp.151-168.
- ARIAS ARANDA, D., ROMEROSA MARTÍNEZ, M.M., NAVARRO PAULE, A. J., HARO DOMÍNGUEZ, M. C., ORTEGA EGEA, M.T., (2008): "La simulación como herramienta de aprendizaje para la dirección estratégica", *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 18, 33-49.
- CARPENTER, M.A. Y FREDRICKSON, J.W. (2001): "Top management teams, global strategic posture, and the moderating role of uncertainly", *Academy of Management Journal*, 44(5), 533-545.
- CURRY, B. Y MOUTINHO, L. (1992). "Using computer simulations in management education". *Management Education and Development*, 23(3), 155-167.
- CHEN, G., DONAHUE, L. Y KLIMOSKI, R. (2004): "Training undergratuates to work in organizational teams". *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 27-40.
- ELLIS, A., BELL, B., PLOYHART, R., HOLLENBECK, J. Y ILGEN, D. (2005): "The impact of task and team generic teamwork skills training on team effectiveness". *Working Paper, Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center of Advanced Human Resource Studies.*
- GOODWIN, J.S. y FRANKLIN, S.G. (1994): "The beer distribution game: Using simulation to teach system thinking", *The Journal of Management Development*, 13(8) 7-15.
- GOPINATH, C. Y SAWYER, J. (1999). "Exploring the learning from an enterprise simulation". *Journal of Management Development*, 18(5), 477-489.

- JENSEN, M. Y ZAJAC, E. (2004): "Corporate elites and corporate strategy: How demographic preferences and structural position share the scope of the firm", *Strategic Management Journal*, Vol. 25, pp. 507-524.
- OGUT, B., Y ZANDER, U. (1993). 'Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation. *Journal of International Business Studies*, 24(4), 625-45.
- MARTIN, D. y MCEVOY, B. (2003): "Business simulations: A balanced approach to tourism education", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 15, N. 6; pp. 336-339.
- MEYER, J.W. y ROWAN, B. (1977): "Institutional organizations: Formal structure as a myth and ceremony", *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- MEYER, R.C., NEWELL, W.T. y PAZER, H.L. (1969): *Simulation in Business and Economics*, Prentice Hall-Englewood Cliffs.
- MITCHELL. R.C. (2004): "Combining Cases and Computer Simulations in Strategic Management Courses", *Journal of Education for Business*, 79(4), 198-204.
- SCHWEIGER, D.M. y SANDBERG, W.R. (1989): "The utilization of individual capabilities in group approaches to strategic decision making", *Strategic Management Journal*, Vol. 10, pp. 31-43.
- SMITH, D.J. (1990): "The Use of Microcomputer-Based Simulation Models in the Teaching of Operations Management", *International Journal of Operations & Production Management*, 10(5), 5-15.
- TURNER, K.L. Y MAKHIJA, M.V. (2006): "The role of organizational controls in managing knowledge", *Academy of Management Review*, Vol.31, N.1, pp. 198-217.
- WOLMARANS, H.P. (2006): "Business simulations in financial management courses: Implications for higher education", *South African Journal of Higher Education*, 20(2), 352-366.
- ZOLLO, M. Y WINTER, S.G. (2002). "Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities", *Organization Science*, 13(3), 339-351.
- ZULCH, G.; ROTTINGER, S.; VOLLSTEDT, T. (2004): "A simulation approach for planning and re-assigning of personnel in manufacturing", *International Journal of Production Economics*, 90(2), 265.

# VII

# EL PAPEL DE LA CONFIANZA Y LA PERSONALIDAD SOBRE LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**Alfonso Miguel Márquez-García** (U. de Jaén -España-)

## 1. Introducción

El estímulo de la intención emprendedora se presenta cada vez más como alternativa esencial que contribuya, no sólo al desarrollo socioeconómico (Thompson, 2004) de los territorios, sino también al desarrollo profesional de muchos titulados universitarios, que no encuentran en el mercado laboral suficientes empresas que aprovechen su potencial.

Este trabajo se aproxima a la relación entre las características de personalidad, a partir del modelo Big Five de dimensiones de la personalidad (Goldberg, 1990; Digman, 1990), y la intención emprendedora (Antoncic et al, 2014) de los estudiantes universitarios, añadiendo el análisis del papel de la confianza sobre ambos constructos.

## 2. Confianza, personalidad e intención emprendedora

Entre los marcos teóricos que han profundizado en el estudio del emprendimiento, desde una perspectiva psicológica, se comenzó poniendo especial atención a las características de personalidad del individuo que facilitan la intención emprendedora (McClelland, 1961; Brockhaus, 1982; Zhao y Seibert, 2006) y pueden desembocar en un comportamiento emprendedor. Goldsmith y Wharton (1993) sugieren que el

emprendedor puede estar asociado a un determinado tipo de personalidad, aunque la variedad de rasgos y su falta de convergencia hace difícil identificar el potencial emprendedor (Zhao y Seibert, 2006). Posteriormente los modelos basados en la intención emprendedora (Shapero y Sokol, 1982; Krueger y Carsrud, 1993; Autio et al., 1997; Krueger et al, 2000) han combinado actitudes y la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991).

La confianza se configura como un elemento básico en cualquier interacción humana (Gambetta, 1988; Luhmann, 1996), y por tanto, también en relación a la creación de empresas, a lo largo de todo su proceso, desde la idea inicial hasta la puesta en marcha y su gestión.

La confianza del emprendedor en sí mismo es una de sus características psicológicas más destacadas en la literatura (Hornaday y Aboud, 1971; Robinson et al, 1991), ya que le permite pasar de la idea a verla materializada en un proyecto concreto que debe intentar diseñar de modo que sea viable técnica, económica y financieramente.

Por otra parte, el papel de la confianza no se agota con la confianza del emprendedor en sí mismo, sino que la confianza en los demás es también esencial y puede desencadenarse a partir de la confianza en uno mismo (Petermann, 1999). El emprendedor no desarrolla su proyecto solo, sino que necesita de otras personas: socios, trabajadores, proveedores, clientes, etc. para hacerlo realidad. De este modo, la percepción del emprendedor sobre la confiabilidad u oportunismo de aquellos con los que se relaciona puede influir sobre su determinación de poner en marcha una nueva iniciativa emprendedora, la dimensión con la que se configura, la calidad de las relaciones que se establezcan, etc.

Dentro del esquema teórico que busca explicar la intención emprendedora, partiendo de unos determinados rasgos de personalidad, cada individuo presentará un nivel de confianza en sí mismo y de confianza en los demás que pueden entenderse como expresión respectiva de autoeficacia y actitud (adaptado de Drnovsek y Erikson, 2005 a partir de Boyd y Vozikis, 1994).

Como consecuencia, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Una mayor confianza se correlaciona en forma positiva con una mayor intención emprendedora

H1.1: Una mayor confianza en uno mismo se correlaciona en forma positiva con una mayor intención emprendedora

H1.2: Una mayor confianza en los demás se correlaciona en forma positiva con una mayor intención emprendedora

H2: Una mayor confianza en uno mismo se correlaciona en forma positiva con una mayor confianza en los demás

Dado que la confianza se ha estudiado desde múltiples perspectivas, también como rasgo de la personalidad, resulta interesante profundizar en su comprensión, planteándonos las siguientes hipótesis:

H3: Existe relación entre la confianza y las dimensiones de personalidad

H3.1: Existe relación entre la confianza en uno mismo y las dimensiones de personalidad

H3.2: Existe relación entre la confianza en los demás y las dimensiones de personalidad

## 3. Diseño de la investigación

Para estudiar la relación entre confianza, personalidad e intención emprendedora en los estudiantes universitarios se ha elaborado un cuestionario que se ha suministrado mediante la plataforma de docencia virtual a alumnos de Ingeniería de la Universidad de Jaén que cursaban sus estudios en el año académico 2012/2013, obteniendo un total de 481 respuestas válidas. Mediante este cuestionario se pretende aproximarse a la relación entre los constructos mencionados anteriormente, utilizando escalas de 7 puntos donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

La confianza se ha medido a través de los ítems propuestos por la World Values Survey[1], diferenciando entre confianza en los demás, oportunismo y confianza en uno mismo. En el caso de la confianza en los demás se ha descompuesto la medida original de confianza en los demás (V24 en la WVS), en dos ítems, uno de ellos planteado de forma inversa:

| | |
|---|---|
| G1 | En general, se puede confiar en la mayoría de las personas |
| G6 | Uno nunca es lo suficientemente cauto en el trato con los |

[1] 2010 - 2012 WORLD VALUES SURVEY. WVS 2010-2012 Wave, revised master, June 2012. Disponible en: http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/article_base_136/files/WVS_2010-2014_Questionnaire_v2012-06.pdf

| | |
|---|---|
| | demás |

*Tabla 1. Escala de medida de la confianza en los demás*

Para el oportunismo también empleamos la misma estrategia de descomponer la cuestión original (V56 en la WVS) en dos ítems, uno de ellos también planteado de forma inversa:

| | |
|---|---|
| G2 | En su opinión, ¿la mayoría de la gente se aprovecharía de usted si tuviera la oportunidad? |
| G3 | En su opinión, ¿la mayoría de la gente trataría de ser justa con usted? |

*Tabla 2. Escala de medida del oportunismo*

Finalmente, para medir la confianza en sí mismo del estudiante utilizamos un único ítem que plantea directamente la autovaloración, en una escala de 1 a 7, donde 1 representa muy poca confianza en sí mismo y 7 mucha confianza en sí mismo.

| | |
|---|---|
| G4 | Valora el nivel de confianza que tienes en ti mismo |

*Tabla 3. Ítem para medir la confianza en uno mismo*

Aunque las escalas pequeñas, e incluso las medidas a través de un solo ítem se consideran habitualmente más débiles que las escalas multi-ítem, también tienen ventajas. Así, Robins et al. (2001) consideran que las medidas de ítem único eliminan la redundancia, la fatiga, frustración y aburrimiento de contestar preguntas parecidas de forma repetida Del mismo modo, Burisch (1997) demostró que escalas pequeñas y simples pueden ser tan válidas como las escalas largas y complejas.

Para estudiar los rasgos de la personalidad se emplean las dimensiones de la personalidad descritas por Ostendorf (1990) a través del modelo Big Five (el más usado en investigación), que mide extroversión, neurosis o inestabilidad emocional, amabilidad, conciencia o responsabilidad y apertura a la experiencia. En este trabajo se emplea el inventario de personalidad desarrollado por Gosling et al. (2003), que en sólo 10 ítems (2 por cada dimensión de la personalidad) ofrece una aproximación a las dimensiones propuestas por Ostendorf.

| | |
|---|---|
| BF1 | extrovertido, entusiasta |
| BF6 | reservado, tranquilo (inv) |
| BF4 | nervioso, fácilmente alterable (inv) |

| | |
|---|---|
| BF9 | emocionalmente estable |
| BF2 | crítico, batallador (inv) |
| BF7 | comprensivo, cariñoso |
| BF3 | formal, autodisciplinado |
| BF8 | desorganizado, descuidado (inv) |
| BF5 | abierto a nuevas experiencias, complejo |
| BF10 | tradicional, no creativo (inv) |

*Tabla 4. Escala de medida de las dimensiones de la personalidad (son rasgos de mi personalidad ser…)*

Cada dimensión se define por dos ítems que se aproximan al constructo en forma positiva y negativa:

| | |
|---|---|
| BF1 | Son rasgos de mi personalidad ser ... extrovertido, entusiasta |
| BF6 | Son rasgos de mi personalidad ser ... reservado, tranquilo (inv) |

*Tabla 5. Escala de medida de la extroversión.*

| | |
|---|---|
| BF4 | Son rasgos de mi personalidad ser ... nervioso, fácilmente alterable (inv) |
| BF9 | Son rasgos de mi personalidad ser ... tranquilo, emocionalmente estable |

*Tabla 6. Escala de medida de la neurosis o inestabilidad emocional*

| | |
|---|---|
| BF2 | Son rasgos de mi personalidad ser ... crítico, batallador (inv) |
| BF7 | Son rasgos de mi personalidad ser ... comprensivo, cariñoso |

*Tabla 7. Escala de medida de la amabilidad.*

| | |
|---|---|
| BF3 | Son rasgos de mi personalidad ser ... formal, autodisciplinado |
| BF8 | Son rasgos de mi personalidad ser ... desorganizado, descuidado (inv) |

*Tabla 8. Escala de medida de la conciencia o responsabilidad*

| | |
|---|---|
| BF5 | Son rasgos de mi personalidad ser ... abierto a nuevas experiencias, complejo |
| BF10 | Son rasgos de mi personalidad ser ... tradicional, no creativo (inv) |

*Tabla 9. Escala de medida de la apertura a la experiencia*

Para valorar la intención emprendedora de los estudiantes se ha utilizado la escala de 6 ítems propuesta por Liñán et al. (2008):

| | |
|---|---|
| IE01 | Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser emprendedor |
| IE02 | Haré todo lo posible para crear y gestionar mi propia empresa |
| IE03 | Tengo serias dudas sobre si alguna vez crearé mi propia empresa (inv.) |
| IE04 | Estoy decidido a crear una empresa en el futuro |
| IE05 | Mi objetivo profesional es ser emprendedor |
| IE06 | Tengo muy pocas intenciones de alguna vez crear una empresa (inv.) |

*Tabla 10. Escala de medida de la intención emprendedora.*

## 4. Análisis de resultados

En primer lugar, se presentan los descriptivos de cada variable, comenzando por la confianza en los demás. En esta escala se observa un déficit de confianza en los demás, ya que ambos ítems obtienen respuestas por debajo de la media cuando se plantea la cuestión de forma positiva y por encima de ella cuando se expresa la conveniencia de desconfiar de los demás.

| Ítems | (1.Totalmente en desacuerdo – 7.Totalmente de acuerdo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| G1 | En general, se puede confiar en la mayoría de las personas (positivo) | 3,44 | 1,604 |
| G6 | Uno nunca es lo suficientemente cauto en el trato con los demás (negativo) | 5,00 | 1,324 |

*Tabla 11. Confianza en los demás (n=481)*

Del mismo modo, el oportunismo en la valoración del comportamiento de los demás también puntúa por encima de la media cuando se plantea de forma directa, y por debajo de ella cuando se hace de forma inversa apelando a ser tratado con justicia.

| Ítems | (1.Totalmente en desacuerdo – 7.Totalmente de acuerdo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| G2 | En su opinión, ¿la mayoría de la gente se | 4,55 | 1,488 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | aprovecharía de usted si tuviera la oportunidad? (negativo) | | |
| G3 | En su opinión, ¿la mayoría de la gente trataría de ser justa con usted? (positivo) | 4,03 | 1,374 |

*Tabla 12. Oportunismo (n=481)*

La falta de confianza en los demás y su consideración como oportunistas contrasta con la autopercepción de los estudiantes en cuanto a su confianza en ellos mismos, que alcanza un valor medio bastante elevado.

| Ítem | (1.Muy poca confianza en mí mismo – 7.Mucha confianza en mí mismo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| G4 | Valora el nivel de confianza que tienes en ti mismo | 5,58 | 1,333 |

*Tabla 13. Confianza en uno mismo (n=481)*

En cuanto a los rasgos de personalidad, encontramos que las respuestas marcan la diferencia entre el perfil positivo y negativo de cada rasgo, especialmente en lo referente a la responsabilidad y la apertura a la experiencia, seguida de la estabilidad emocional y la extroversión. En el caso de la amabilidad la descripción de rasgos contrapuestos de la escala no se percibe como tal y obtienen una puntuación elevada como rasgos que los estudiantes reconocen como compatibles en su personalidad.

| Ítems | Son rasgos de mi personalidad ser … (1.Totalmente en desacuerdo – 7.Totalmente de acuerdo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| BF1 | extrovertido, entusiasta (positivo) | 5,33 | 1,415 |
| BF6 | reservado, tranquilo (negativo) | 4,81 | 1,759 |

*Tabla 14. Extroversión (n=480)*

| Ítems | Son rasgos de mi personalidad ser … (1.Totalmente en desacuerdo – 7.Totalmente de acuerdo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| BF4 | nervioso, fácilmente alterable (negativo) | 3,52 | 1,832 |
| BF9 | tranquilo, emocionalmente estable (positivo) | 5,43 | 1,462 |

*Tabla 15. Neurosis o inestabilidad emocional (n=480)*

| Ítems | Son rasgos de mi personalidad ser … (1.Totalmente en desacuerdo – 7.Totalmente de acuerdo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| BF2 | crítico, batallador (negativo) | 5,42 | 1,409 |
| BF7 | comprensivo, cariñoso (positivo) | 5,76 | 1,167 |

*Tabla 16. Amabilidad (n=480)*

| Ítems | Son rasgos de mi personalidad ser … (1.Totalmente en desacuerdo – 7.Totalmente de acuerdo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| BF3 | formal, autodisciplinado (positivo) | 5,90 | 1,233 |
| BF8 | desorganizado, descuidado (negativo) | 2,89 | 1,807 |

*Tabla 17. Conciencia o responsabilidad (n=480)*

| Ítems | Son rasgos de mi personalidad ser … (1.Totalmente en desacuerdo – 7.Totalmente de acuerdo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| BF5 | abierto a nuevas experiencias, complejo (positivo) | 5,70 | 1,153 |
| BF10 | tradicional, no creativo (negativo) | 2,82 | 1,479 |

*Tabla 18. Apertura a la experiencia (n=480)*

Como observamos en la Tabla 20 la intención emprendedora puntúa por encima de la media en todos los ítems (los expresados a la inversa puntúan por debajo de la media, especialmente el A19). Así, además de aquellos que están decididos a crear su empresa en el futuro, hay que destacar a aquellos que no descartan hacerlo en algún momento.

| Ítems | Intención emprendedora (1.Totalmente en desacuerdo – 7.Totalmente de acuerdo) | Media | Desv. típ. |
|---|---|---|---|
| IE01 | Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser emprendedor | 4,28 | 1,606 |
| IE02 | Haré todo lo posible para crear y gestionar mi propia empresa | 4,94 | 1,552 |
| IE03 | Tengo serias dudas sobre si alguna vez crearé mi propia empresa (inv) | 3,76 | 1,755 |
| IE04 | Estoy decidido a crear una empresa en el futuro | 4,79 | 1,621 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| IE05 | Mi objetivo profesional es ser emprendedor | 4,24 | 1,616 |
| IE06 | Tengo muy pocas intenciones de alguna vez crear una empresa (inv) | 2,93 | 1,712 |

*Tabla 20. Intención emprendedora (n=480)*

Realizando un análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach y de dimensionalidad de la escala mediante un análisis factorial, encontramos que los 6 ítems inicialmente considerados en la escala de intención emprendedora constituyen una medida fiable y unidimensional, ya que el factorial premite agrupar todos los ítems en un único factor.

| | | |
|---|---|---|
| IE01 | Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser emprendedor | VE = 64,026 α=0,884 |
| IE02 | Haré todo lo posible para crear y gestionar mi propia empresa | |
| IE03 | Tengo serias dudas sobre si alguna vez crearé mi propia empresa (inv) | |
| IE04 | Estoy decidido a crear una empresa en el futuro | |
| IE05 | Mi objetivo profesional es ser emprendedor | |
| IE06 | Tengo muy pocas intenciones de alguna vez crear una empresa (inv) | |

*Tabla 21. Unidimensionalidad y fiabilidad de la escala de intención emprendedora*

| | | |
|---|---|---|
| G1 | En general, se puede confiar en la mayoría de las personas (positivo) | VE = 75,909 α=0,677 |
| G3 | En su opinión, ¿la mayoría de la gente trataría de ser justa con usted? (positivo) | |

*Tabla 22. Variabilidad explicada y fiabilidad de la escala de confianza en los demás*

| | | |
|---|---|---|
| BF1 | Son rasgos de mi personalidad ser ... extrovertido, entusiasta | VE = 37,679 α=0,578 |
| BF2 | Son rasgos de mi personalidad ser ... crítico, batallador | |
| BF3 | Son rasgos de mi personalidad ser ... formal, autodisciplinado | |
| BF5 | Son rasgos de mi personalidad ser ... abierto a nuevas experiencias, complejo | |
| BF7 | Son rasgos de mi personalidad ser ... comprensivo, cariñoso | |

*Tabla 23. Unidimensionalidad y fiabilidad de la escala de rasgos de personalidad*

Una vez establecidos los factores que representan la intención emprendedora, la confianza en los demás y los rasgos de personalidad, junto con el ítem de confianza en sí mismo, se comprueba hasta qué punto existe relación entre estos constructos como se planteó en las hipótesis.

H1: Una mayor confianza se correlaciona en forma positiva con una mayor intención emprendedora

H1.1: Una mayor confianza en uno mismo se correlaciona en forma positiva con una mayor intención emprendedora

Comprobando la correlación Rho de Spearman directamente entre los ítems de cada constructo, obtenemos una relación positiva y significativa entre la confianza en uno mismo y la intención emprendedora. Coherentemente, los ítems de intención emprendedora en sentido inverso presentan correlación negativa y significativa.

| Ítems | Intención emprendedora | Confianza en uno mismo |
|---|---|---|
| IE01 | Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser emprendedor | 0,289** |
| IE02 | Haré todo lo posible para crear y gestionar mi propia empresa | 0,393** |
| IE03 | Tengo serias dudas sobre si alguna vez crearé mi propia empresa (inv) | -0.327** |
| IE04 | Estoy decidido a crear una empresa en el futuro | 0.399** |
| IE05 | Mi objetivo profesional es ser emprendedor | 0.315** |
| IE06 | Tengo muy pocas intenciones de alguna vez crear una empresa (inv) | -0.299** |

*Tabla 24. Correlación entre ítems de intención emprendedora y confianza en uno mismo*

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el factor intención emprendedora obtenido a través del análisis factorial y la confianza en uno mismo da un valor de 0,421, significativo con p=0,000. Por tanto, no podemos rechazar la

existencia de correlación, positiva y significativa al nivel 0,01, entre la confianza en uno mismo y la intención emprendedora.

H1.2: Una mayor confianza en los demás se correlaciona en forma positiva con una mayor intención emprendedora

Comprobando la correlación Rho de Spearman directamente entre los ítems de cada constructo, no encontramos una relación clara entre ellos. En la siguiente tabla tenemos los resultados con sus niveles de significación, poniendo de manifiesto que cuando hay correlación significativa ésta es positiva, entre la confianza en la intención emprendedora y la confianza en los demás. De hecho, en el ítem A09 planteado de forma inversa

| Ítems | En general, se puede confiar en la mayoría de las personas | En su opinión, ¿la mayoría de la gente se aprovecharía de usted si tuviera la oportunidad? | En su opinión, ¿la mayoría de la gente trataría de ser justa con usted? | Uno nunca es lo suficientemente cauto en el trato con los demás |
|---|---|---|---|---|
| IE01 | 0,074 | 0,033 | 0,066 | 0,109* |
| IE02 | 0,068 | -0,007 | 0,118** | 0,158** |
| IE03 | -0,100* | 0,125** | -0,023 | 0,052 |
| IE04 | 0,059 | -0,038 | 0,098* | 0,076 |
| IE05 | 0,128** | 0,004 | 0,105* | 0,063 |
| IE06 | 0,054 | 0,079 | 0,006 | -0,006 |

*Tabla 25. Correlación entre ítems de intención emprendedora e ítems de confianza en los demás/oportunismo*

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el factor intención emprendedora y el factor confianza en los demás da un valor de 0,091, significativo con p=0,045. Por tanto, no podemos rechazar la existencia de correlación, positiva y significativa al nivel 0,05, entre la confianza en los demás e intención emprendedora. No obstante, el valor es prácticamente 0.

Como consecuencia, la confianza más relevante en la intención emprendedora de los estudiantes es la confianza en ellos mismos, más que la confianza en los demás.

H2: Una mayor confianza en uno mismo se correlaciona en forma positiva con una mayor confianza en los demás

Comprobando la correlación Rho de Spearman directamente entre los ítems de cada constructo, no encontramos una relación clara entre ellos. En la siguiente tabla tenemos los resultados con sus niveles de significación, indicando que hay correlación significativa entre la confianza en uno mismo, y la expresión de confianza en los demás, pero también con la valoración oportunista del comportamiento, por lo que los resultados no son concluyentes.

| Ítem | En general, se puede confiar en la mayoría de las personas | En su opinión, ¿la mayoría de la gente se aprovecharía de usted si tuviera la oportunidad? | En su opinión, ¿la mayoría de la gente trataría de ser justa con usted? | Uno nunca es lo suficientemente cauto en el trato con los demás |
|---|---|---|---|---|
| G4 | 0,008 | -0,020 | 0,107* | 0,174** |

*Tabla 26. Correlación entre la confianza en uno mismo y los ítems de confianza en los demás/oportunismo*

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el factor confianza en los demás y la confianza en uno mismo da un valor de 0,061, no significativo con p=0,181. Por tanto, se rechaza la existencia de correlación entre la confianza en uno mismo y la confianza en los demás.

H3: Existe relación entre la confianza y las dimensiones de personalidad

H3.1: Existe relación entre la confianza en uno mismo y las dimensiones de personalidad

El coeficiente de correlación Rho de Spearman entre la confianza en uno mismo y el factor que representa los rasgos de personalidad en sentido positivo da un valor de 0,422,

significativo con p=0,000. Por tanto, no se puede rechazar la existencia de correlación entre la confianza en uno mismo y las dimensiones de personalidad.

Profundizando en la relación directa entre los ítems, encontramos correlación significativa entre la confianza en uno mismo y todos los rasgos de personalidad, con la excepción de "reservado, tranquilo". En el caso de "comprensivo, cariñoso" la correlación es positiva y significativa al nivel 0,05, y en todos los demás es significativa al nivel 0,01. Aquellos rasgos que presentan una correlación mayor son "extrovertido, entusiasta", "abierto a nuevas experiencias, complejo", y lo contrario de "tradicional, no creativo", seguido de "crítico, batallador".

| Ítems | Son rasgos de mi personalidad ser ... | Confianza en uno mismo |
|---|---|---|
| BF1 | extrovertido, entusiasta | 0,360** |
| BF2 | crítico, batallador | 0,249** |
| BF3 | formal, autodisciplinado | 0,192** |
| BF4 | nervioso, fácilmente alterable | -0,151** |
| BF5 | abierto a nuevas experiencias, complejo | 0,349** |
| BF6 | reservado, tranquilo | -0,032 |
| BF7 | comprensivo, cariñoso | 0,112* |
| BF8 | desorganizado, descuidado | -0,174** |
| BF9 | tranquilo, emocionalmente estable | 0,187** |
| BF10 | tradicional, no creativo | -0,314** |

*Tabla 27. Correlación entre la confianza en uno mismo y los rasgos de personalidad*

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

H3.2: Existe relación entre la confianza en los demás y las dimensiones de personalidad

El coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el factor de confianza en los demás y el factor que representa los rasgos de personalidad en sentido positivo da un valor de 0,026, no significativo con p=0,565. Por tanto, se rechaza la existencia de correlación entre la confianza en los demás y las dimensiones de personalidad. El análisis detallado de las correlaciones entre los ítems de cada constructo tampoco arroja resultados concluyentes, y únicamente el rasgo (BF4) "nervioso, fácilmente

alterable" presenta correlaciones significativas (aunque pequeñas) con 3 de los cuatro ítems de confianza en los demás/oportunismo.

| Ítems | En general, se puede confiar en la mayoría de las personas | En su opinión, ¿la mayoría de la gente se aprovecharía de usted si tuviera la oportunidad? | En su opinión, ¿la mayoría de la gente trataría de ser justa con usted? | Uno nunca es lo suficientemente cauto en el trato con los demás |
|---|---|---|---|---|
| BF1 | 0,056 | -0,019 | 0,075 | 0,094* |
| BF2 | -0,083 | 0,019 | -0,046 | 0,038 |
| BF3 | -0,087 | 0,138** | -0,018 | 0,058 |
| BF4 | -0,065 | 0,147** | -0,111* | 0,105* |
| BF5 | -0,014 | -0,026 | 0,090* | 0,067 |
| BF6 | -0,083 | 0,089 | -0,075 | 0,018 |
| BF7 | -0,003 | -0,002 | 0,094* | 0,108* |
| BF8 | -0,003 | 0,051 | -0,073 | 0,052 |
| BF9 | 0,052 | -0,002 | 0,111* | 0,053 |
| BF10 | 0,002 | 0,034 | -0,057 | -0,076 |

*Tabla 28. Correlación entre los rasgos de personalidad y los ítems de confianza en los demás/oportunismo*

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

## 5. Conclusiones

Se ha encontrado evidencia de relación positiva y significativa entre la confianza de los estudiantes en sí mismos y su intención emprendedora. Para la confianza en los demás, se encuentra cierta relación con la intención emprendedora, pero menor y menos significativa. Por tanto, la confianza determinante para el impulso emprendedor es la confianza en uno mismo.

En cuanto a la relación entre confianza en uno mismo y confianza en los demás los resultados no son concluyentes, ya que encontramos relación positiva y significativa de la confianza en uno mismo con ítems que representan la confianza en los demás y otros que valoran el oportunismo. Por tanto, con los datos

analizados no podemos sostener que la confianza en uno mismo tenga correlación positiva con la confianza en los demás.

Finalmente, sí encontramos relación positiva y significativa entre la confianza de los estudiantes en sí mismos y las dimensiones de su personalidad, especialmente aquéllas tradicionalmente asociadas con el carácter del emprendedor, a saber: extrovertido y entusiasta, abierto a nuevas experiencias, creativo, crítico, batallador, formal y autodisciplinado. En todo caso, hay que tener en cuenta las limitaciones que supone emplear una escala de medida tan reducida para los rasgos de personalidad, que "facilita su uso pero es menos fiable y se correlaciona menos con otras variables" (Gosling et al. 2003. Pág. 523).

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- BROCKHAUS, R.H. (1982). "The psychology of the entrepreneur", Kent, C., Sexton, D., Vesper, K. (eds.): *The Encyclopaedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 39-56.
- GOLDSMITH, M., WHARTON, M. (1993). *Knowing me, knowing you*. London: SPCK.
- LIÑÁN, F.; BATTISTELLI, A. & MORIANO, J. (2008). "Entrepreneurial intentions in Europe", en J. A. Moriano; M. Gorgievski & M. Lukes (Eds.), *Teaching Psychology of Entrepreneurship* (pp. 21-44). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- LUHMANN, Niklas, 1996, *Confianza*, Barcelona: Anthropos. México: Universidad Iberoamericana.
- MCCLELLAND, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand.
- PETERMANN, F. (1999). *Psicología de la confianza*. Bilbao: Herder.
- SHAPERO y SOKOL (1982). "The Social Dimensions of Entrepreneurship", Kent, C.A., Sexton, D.L., Vesper, K.H. (eds.): *The Encyclopaedia of entrepreneurship*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 72-90.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- AJZEN, I. (1991). "Theory of planned behavior". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- ANTONCIC, B., BRATKOVIC, T., SINGH, G., DENOBLE, A.F. (2014). "The Big Five Personality–Entrepreneurship Relationship: Evidence from Slovenia", *Journal of Small Business Management*, version online pendiente de publicación. Disponible en http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jsbm.12089/full
- AUTIO, E., KEELEY, R. H, KLOFSTEN, M., PARKER, G.G. C. & HAY, M. (2001). "Entrepreneurial Intent among Students in Scandinavia and in the USA". *Enterprise and Innovation Management Studies*, 2(2), 145-160.
- BOYD, N., VOZIKIS, G.S. (1994). "The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18, 63-77.
- BURISCH, M. (1997). "Test length and validity revisited". *European Journal of Personality*, 11, 303-315.
- DIGMAN, J.M. (1990): "Personality structure: Emergence of the five-factor model", *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- DRNOVSEK, M., Erikson, T. (2005): "Competing models of entrepreneurial intentions", *Economic and Business Review*, 7(1), 55-71.
- GOLDBERG, L.R. (1990). "An alternative description of personality: the Big Five factor structure", *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- GOSLING, S.D., RENFROW, P.J., SWANN, W.B.Jr. (2003). "A very brief measure of the Big-Five personality domains", *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- HORNADAY, J. A., & ABOUD, J. (1971). "Characteristics of successful entrepreneurs". *Personnel Psychology*, 24(2), 141-153.
- KRUEGER, N.F., CARSRUD, A.L. (1993). "Entrepreneurship intentions: Applying the theory of planned behavior", *Entrepreneurship & Regional Development*, 5, 315-330.
- KRUEGER, N.F., REILLY, M.D., CARSRUD, A.L. (2000). "Competing models of entrepreneurial intentions". *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.

- ROBINS, R.W., HENDIN, H.M., TRZESNIEWSKI, K.H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem scale". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- ROBINSON, P.B., STIMPSON, D.V., HUEFNER, J.C., HUNT, H.K. (1991), "An attitude approach to the prediction of entrepreneurship", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 15, 13-31.
- THOMPSON, J.L. (2004). "The facets of the entrepreneur: identifying entrepreneurial potential". *Management Decision*, 42(2), 243-258.
- ZHAO, H., SEIBERT, S.E. (2006): "The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review", *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259-271.

# VII

# TRABAJANDO POR UN OBJETIVO COMÚN: LA *E*-EVALUACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR Y COLABORATIVA

**Ana Mª Moral Mora** (Universidad de Valencia -España-)
**Inmaculada Chiva Sanchis** (Universidad de Valencia -España-)
**Miguel A. Safont López** (Valencian International University -España-)
**Mª Begoña Gómez Devís** (Universidad de Valencia -España-)

*Proyecto Eval-Aula financiado por la Universitat de València en las Convocatorias de proyectos de innovación educativa en los cursos 11-12, 12-13 y 13-14.*

## 1. Introducción

Los proyectos de innovación docente que se llevan a cabo en las universidades españolas se hallan, en general, íntimamente ligados a la investigación en nuevas tecnologías y su uso para favorecer el aprendizaje del alumnado universitario (Guillén, 2005). Esta aportación se incardina en dichos proyectos pero orientándose, sin menoscabo de los dos aspectos clave, hacia el proceso transversal de coordinación interdisciplinar entre distintos profesores/as cuyo origen y ámbito formativo abarca diversas disciplinas. El proyecto concreto desde el que se origina este estudio, forma parte de los proyectos de innovación educativa de la Universitat de València y el curso actual supone ya su tercera edición; se trata, pues, de un grupo de investigadores

consolidado, de personas que imparten su docencia en diferentes facultades y titulaciones de la Universitat.

Este equipo de investigadores/as comparte un objetivo común, la aplicación de los fundamentos de la *e*-Evaluación orientada al aprendizaje a través de la plataforma virtual de formación gestionada por la Universitat de València. Para ello, se ha generado una dinámica de trabajo colaborativo en el que la implicación supera los límites de las diferencias que existen respecto a las especialidades de procedencia de los investigadores/as. Las reuniones asamblearias, las sesiones formativas o el trabajo en red, son algunos de los aspectos que definen la metodología de trabajo del proyecto.

Entre los logros alcanzados por el equipo *Eval-Aula*[1] se destacan: la adquisición de un mayor conocimiento de las posibilidades evaluativas de la plataforma Aula Virtual, así como el diseño y creación de instrumentos consensuados y validados para la evaluación del aprendizaje del alumnado. Dicho trabajo conjunto ha permitido sistematizar cuestiones relacionadas con la planificación de las tareas de evaluación a desarrollar en diferentes momentos de la impartición de las asignaturas; organizar sesiones formativas atendiendo a las necesidades individuales y de grupo; realizar reuniones conjuntas de trabajo para compartir la experiencia, reflexionar y mejorar con la aportación de los docentes.

En esencia, el presente trabajo describe y analiza parte de los resultados obtenidos en el desarrollo e implementación del proyecto *Eval-Aula* durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13. Concretamente se tratan y desarrollan cuestiones relacionadas con la percepción del profesorado acerca de los aspectos que han funcionado y los que se deben mejorar para futuras convocatorias.

## 2. El trabajo colaborativo interdisciplinar como innovación docente

El actual contexto universitario, inmerso en un proceso continuo de reajustes y cambios, requiere de los cuerpos docentes una implicación y trabajo considerables en pos de los procesos de

[1] Para obtener mayor detalle sobre el grupo de docentes implicados, así como de las aportaciones realizadas puede consultarse https://www.uv.es/evalaula

innovación que está desarrollando. Algunos de ellos quedan reflejados en hechos como el de pasar de centrarse en la enseñanza para hacerlo en el aprendizaje del alumnado, los cambios curriculares que implican la revisión de objetivos de aprendizaje, ahora competencias, ajustes en los contenidos de las materias, en las metodologías, en la forma de evaluar, etc. (Mas, 2011).

En las últimas décadas, distintos autores han incidido en el hecho de que la intervención del profesorado universitario en los procesos de innovación es uno de los indicadores de calidad educativa, puesto que cambian las metodologías y, con ello, los materiales que utilizaban con anterioridad, lo que conlleva cambios a nivel de evaluación del aprendizaje (De Miguel, 1996; Gimeno, 1990; Pérez Serrano, 1990). Así, en el marco de los proyectos de innovación educativa en la Universitat de València, se da paso al trabajo por y para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos proyectos suponen una renovación de la práctica docente y, por tanto, la necesaria puesta en marcha de la competencia docente, denominada por Tejada (1998) y Zabalza (2003), trabajo colaborativo, en equipo.

En este sentido, Pozuelos, Rodríguez y Travé (2012) afirman que es posible trabajar de manera interdisciplinar algunos contenidos como: estrategias de innovación educativa, dispositivos digitales para la enseñanza y el aprendizaje, dinámica de aprendizaje compartido, diseño y planificación de proyectos, tratamiento de informaciones plurales, utilización de bases de datos, presentación de resultados basados en datos y argumentos, análisis crítico y reflexivo de la realidad compleja. Estos mismos autores, señalan la necesidad de que este trabajo de innovación se desarrolle en colaboración, puesto que facilita la transferencia de contenidos en las distintas materias de las titulaciones.

Del estudio que se ha llevado a cabo en estas páginas se destaca que el trabajo colaborativo es al mismo tiempo interdisciplinar, se produce entre profesorado procedente de las ciencias experimentales y las ciencias sociales; hecho que, lejos de resultar una limitación, supone una ventaja, pues comparte objetivos innovadores y educativos comunes, concretamente la indagación en estrategias conjuntas para una evaluación de calidad del alumnado a través de la plataforma virtual de la universidad.

## 3. Un objetivo común: la *e*-Evaluación del alumnado universitario.

Como apuntan Ibarra y Rodríguez (2010a), en la evaluación del alumnado existen formas alternativas a las tradicionales que están cobrando cada vez más relevancia en el escenario de la formación universitaria. Poco a poco, se han introducido cambios e innovaciones en los sistemas y procedimientos de evaluación aportando mayor protagonismo a los estudiantes mediante acciones que los involucran activamente en el proceso de aprendizaje y su evaluación, es decir, una Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA) (Ibarra y Rodríguez, 2010b; Padilla y Gil, 2008). Así, la utilización de la *e*-Evaluación orientada al aprendizaje conlleva inexorablemente una sistematización y organización del procedimiento que favorece que el estudiante pueda desenvolverse de manera óptima en la plataforma virtual a la vez que entiende la relevancia de su implicación en el proceso de evaluación.

Por otro lado, desde contextos formativos mixtos, como es nuestro caso, que integran la formación virtual en contextos de enseñanza-aprendizaje presencial, nos encontramos con el concepto de la *e*-Evaluación orientada al *e*-aprendizaje. Siguiendo a autores como Rodríguez, Ibarra y Gómez, (2011. Pág.23), esta modalidad se entiende como "*cualquier proceso electrónico de evaluación en el que son utilizadas las TIC para la presentación de las actividades, las tareas de evaluación y el registro de las respuestas*". Es decir, una evaluación continua, auténtica, con la participación del estudiante en su propia evaluación y enfocada desde diversas modalidades y participación de los estudiantes (evaluación entre iguales, autoevaluación y co-evaluación) (Bretones, 2008; Chiva, Ramos y Moral, 2013).

A partir de la propuesta de diversos autores (Ibarra, 2007; Padilla y Gil, 2008; Stödberg, 2012; Yuste, Alonso y Blázquez, 2012) se entiende que los procedimientos de evaluación del estudiante universitario centrados en una evaluación orientada al aprendizaje (EOA) se han de centrar en los siguientes presupuestos teóricos:

- Evaluación auténtica, requiere que los estudiantes usen las mismas competencias o combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan aplicar en las situaciones críticas o reales de su vida profesional.

- Estudiante como un agente activo en el proceso de evaluación, pues debe realizar juicios reflexivos y valoraciones sobre lo que él/ella o sus compañeros y compañeras saben, dominan o expresan con respecto al aprendizaje realizado.
- Nueva forma de presentar las producciones o trabajos de los estudiantes.
- Aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) al proceso de evaluación lo que nos permite vislumbrar nuevos horizontes pedagógicos en el marco de su influencia digital.

Por tanto, se pone el énfasis en la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje, en su papel para favorecer el desarrollo del mismo con un sentido formativo y en la necesaria implicación del estudiante en todo el proceso (Ibarra, 2007; Chiva, Ramos, Alonso y Gómez, 2013).

## 4. El contexto de innovación

El contexto de la innovación que presentamos se inicia con la participación de un grupo de profesores/as de la Universitat de València en un Proyecto Interuniversitario de Excelencia denominado *Re-evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores/as y estudiantes* universitarios de la Universidad de Cádiz (Chiva et al., 2012). A partir de la colaboración en el proyecto y de acuerdo con el interés y la motivación de este grupo por la docencia y su investigación, se consideró importante continuar con dicho objeto de estudio desde el contexto propio de la Universitat de València, concretamente en su plataforma virtual de formación de código abierto .LRN denominada Aula Virtual[2], suscribiendo distintas convocatorias de proyectos de innovación educativa que se realizan en dicha Universidad. Actualmente el grupo de docentes continúa su trabajo con el último de sus proyectos "*Eval-Aula* III", a desarrollar durante el curso 2013-14, con el que se pretende la optimización de los procesos e-evaluativos en dicha plataforma.

El equipo de investigación reunió a siete profesores/as en la primera convocatoria (*Eval-Aula*) y ocho en la segunda (*Eval-Aula* II), con una experiencia docente entre 7 y 20 años en

[2] Disponible en http://aulavirtual.uv.es

diferentes áreas de conocimiento universitario y titulaciones. Asimismo, estos proyectos afectan a un grupo amplio de estudiantes, más de 400, tal como se puede apreciar en la figura 1.

| | |
|---|---|
| ***Número de Profesores/as*** | 7 en curso 2011-12<br>8 en curso 2012-13 |
| ***Años de experiencia docente*** | De 7 a 20 |
| ***Ramas de conocimiento*** | Ciencias de la Salud<br>Ciencias Sociales |

| ***Materias*** | ***Titulación*** | ***Curso 2011-12*** | ***Curso 2012-13*** |
|---|---|---|---|
| 1. Catalogación automatizada | Grado de Información y Documentación (2º) | 60 | 60 |
| 2. Odontopediatría | Grado de Odontología (4º) | 78 | 75 |
| 3. Psicología de la motivación y la emoción | Grado de Psicología (2º) | 133 | 70 |
| 4. Metodología de la evaluación educativa | Grado de Pedagogía (3º) | 80 | 130 |
| 5. Lengua española para maestros | Grado de Maestro (1º) | 45 | 50 |
| 6. Medición educativa | Grado Educación Social (2º) | - | 100 |
| ***Total*** | | ***396*** | ***485*** |

*Figura 1. Áreas, titulaciones, materias y cursos docentes participantes en la experiencia (Chiva et al., 2013).*

## 5. La colaboración interdisciplinar en la *e*-Evaluación del alumnado universitario

Nuestra experiencia se origina desde la convicción de que la innovación docente se puede llevar a cabo siempre y cuando se cuente, más allá de la coordinación docente, con la colaboración y cooperación entre profesores/as de diferentes áreas, disciplinas, facultades,… (Chiva, Ramos, Alonso, Catalá, Gómez, Simó y Velló, 2012). Para ello, la colaboración docente se convierte en una necesidad antes, durante y después de poner en marcha una investigación basada en la enseñanza-aprendizaje y centrada en la *e*-Evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la cual se propone contribuir en la mejora de la formación universitaria, utilizando para ello las plataformas virtuales de formación.

Por otro lado, tampoco hay que olvidar que esta experiencia nos ha permitido atender al establecimiento de

mecanismos de revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2003), ya que en todo momento, y valga como ejemplo esta comunicación, nos preguntamos y reflexionamos sobre lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y si obtenemos los resultados esperados.

Algunos de los principales mecanismos que forman parte del procedimiento implementado de colaboración interdisciplinar en este proyecto son los que se señalan a continuación (Chiva et al, 2013):

- Planificación: organización de las tareas que se van a desarrollar, teniendo en cuenta qué módulos del aula virtual se van a utilizar, establecer los tiempos para el conocimiento y formación en las estrategias básicas que deberán formar parte de la metodología docente.
- Revisión: del proceso seguido en cada caso a través de sesiones de trabajo conjunto. En estas sesiones se reflexiona acerca de los instrumentos que se han empleado, el tipo de evaluación que se ha llevado a cabo, cuál es la percepción que tiene cada docente del aprendizaje del alumnado, cada docente aporta su percepción de cómo ha vivido el proceso, etc.
- Investigación: se procede a buscar información acerca de procedimientos y tipos de evaluación que puedan implementarse para la mejora del aprendizaje del estudiante. Se realiza un análisis de los datos obtenidos a través de la respuesta del alumnado a cuestionarios de percepción de adquisición de competencias y de satisfacción con la formación recibida.
- Evaluación: a través de la autorreflexión (autoinforme, diarios de campo, cuestionarios de satisfacción etc.) de los diferentes aspectos que se han trabajado con el estudiantado y con el grupo de investigación.

La síntesis de estos planteamientos primigenios reside en perseguir un trabajo caracterizado por una metodología orientada a un proceso de investigación-acción centrado en el análisis, el diálogo, la reflexión, la autocrítica y la colaboración docente del grupo. Fruto de esta colaboración docente, se destacan las siguientes acciones implementadas (Chiva et al, 2012):

1. Reuniones periódicas (una al mes) para concretar necesidades, plantear problemas encontrados y establecer posibles soluciones. Planificar y organizar las siguientes fases de trabajo.

2. Reuniones con expertos en formación y en Aula virtual (AV) (Técnicos informáticos) con objeto de formar al grupo de docentes en función de las necesidades planteadas en el desarrollo de la *e*-Evaluación en nuestras materias.
3. Creación de contextos de trabajo cooperativo (Comunidad virtual y Foros) para la comunicación y participación de los miembros del grupo de trabajo.
4. Grupos de discusión con el objetivo de llegar a acuerdos sobre la valoración de distintas dimensiones del diseño de los instrumentos, del manejo eficaz de la plataforma virtual y sus distintos módulos para la valoración final de la experiencia realizada en el proyecto. A través de esta estrategia, se permite al grupo de docentes dialogar y debatir juntos sobre los distintos temas de interés aportando cada uno su perspectiva, percepciones y puntos de vista particular, basado todo ello en la experiencia docente.
5. Elaboración e implementación de instrumentos para recoger la valoración de los docentes respecto al proceso de colaboración y al trabajo llevado a cabo.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en la valoración del trabajo colaborativo realizado en el grupo. Estos datos han sido recogidos a través de distintos instrumentos dirigidos a los docentes implicados, concretamente un autoinforme implementado en el curso 2011-12 y un cuestionario de satisfacción utilizado en el curso 2012-13; ambos instrumentos han sido creados *exprofeso* para dicho proyecto.

### *5.1 Valoración del trabajo colaborativo e interdisciplinar del grupo a lo largo del curso 2011-12*

Durante el curso académico 2011-12 se llevó a cabo un autoinforme en el que se recogía la percepción del profesorado en torno a cuál había sido su modo de proceder, teniendo en cuenta sus conductas, pensamientos, ideas, experiencias, etc. (Chiva, et al, 2012).

Por un lado, el autoinforme presentaba cuestiones relacionadas con el aprendizaje docente, indagando acerca de diversos aspectos relacionados con el aprendizaje, qué habían hecho sobre evaluación de los aprendizajes del alumnado, sobre

las plataformas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en torno al aprendizaje colaborativo implementado en el grupo.

Por otro lado, se preguntaba acerca de los aspectos que habían favorecido la comunicación y la participación en el grupo de trabajo, además de considerar aquello que era necesario mejorar como grupo de trabajo en cuanto a la forma de comunicarse y actuar, con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, etc. Los resultados más relevantes que se derivan de este proceso se presentan a continuación (Chiva et al., 2012):

- Respecto a los aprendizajes realizados por el equipo de docentes :
    - Destacan la necesidad de incorporar la e-Evaluación como herramienta docente, establecer nuevos sistemas de evaluación y hacer partícipe al alumnado del trabajo con *e-*Evaluación como proceso continuo, integral e integrado en el aprendizaje.
    - Consideran que las plataformas virtuales son elementos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado y, en concreto el aprendizaje del manejo del *Aula Virtual*. Afirman haber comprendido en qué consiste la innovación educativa: *una actitud, una inquietud, un proceso continuo de reflexión sobre el trabajo propio y la profesión docente*.
    - Valoran el aprendizaje colaborativo como más enriquecedor y que contribuye en mayor medida a la reflexión. Además, aseguran que compartir experiencias evaluativas en diversas áreas ayuda a indagar sobre nuevas metodologías de evaluación y a trabajar sobre elementos comunes para mejorar la calidad de los procesos de la evaluación del aprendizaje.
- En cuanto a aquellos aspectos a tener en cuenta y que se considera que se pueden mejorar:
    - Continuidad en el tiempo de la investigación para cuestiones relacionadas con la docencia. Mayor peso a este tipo de investigación.

- Mayor presupuesto para el desarrollo de este tipo de proyectos.
- Comunicarse con otros grupo de investigación que desarrollen también procesos de *e*-Evaluación para el e-aprendizaje.
- Conocer otras fuentes de información y bases de datos para la recogida de documentos acerca del objeto de estudio.
- Sistematizar los logros obtenidos en el proyecto y las conclusiones a las que se han llegado. Además de estudiar la planificación de la docencia y los efectos que se han producido en ella a consecuencia del proyecto.
- Utilizar otros sistemas de comunicación más ágiles puesto que podrían mejorar la colaboración y la participación del grupo.

### *5.2 Valoración del trabajo del grupo a lo largo del curso 2012-13*

A lo largo del curso 2012-13, se diseñó un instrumento estructurado, concretamente un cuestionario, para la valoración de la satisfacción docente del equipo respecto al trabajo realizado en el marco del proyecto *Eval-Aula*. Dicho cuestionario, elaborado *exprofeso*, se pasó al finalizar la convocatoria de 2012-13. En cuanto a los resultados obtenidos, se observa que la satisfacción del profesorado con el proyecto de innovación implementado es positiva: los siete profesores/as participantes muestran un grado medio de satisfacción de 3,35, lo que supone una valoración superior al punto medio de la escala del cuestionario (escala de 5 puntos, donde 1 es totalmente insatisfecho y 5 totalmente satisfecho). No obstante, es importante resaltar el sentido crítico del grupo ya que se observa en la tabla 2 que no hay ningún ítem con valoraciones superiores a 4. Esto denota que el grupo asume que está en un proceso de aprendizaje y reflexión continua y, por tanto, de mejora. La descripción de los resultados es la siguiente:

- Como vemos en la Figura 2, el profesorado que respondió al cuestionario, muestra mayor satisfacción con los ítems 2, 5 y 12 con una media de 3,71. Estos ítems se relacionan directamente con los conocimientos que ha adquirido el profesorado acerca

de la *evaluación del aprendizaje* (ítem 2*), las innovaciones introducidas en su asignatura* (ítem 5) y *los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación de su aprendizaje* (ítem 12). En menor grado, pero con una media superior a 3,5 puntos, el profesorado dice estar satisfecho también con cuestiones acerca de la *utilidad de los instrumentos de evaluación que han empleado* (ítem 3), con la *relación que guardan los contenidos de sus materias con la evaluación que han realizado* (ítem 6), así como con *el procedimiento de evaluación que han seguido en su materia* (ítem 13).

- Los ítems con los que el profesorado se muestra menos satisfecho, son los ítems 4 y 11 (ver tabla 2) con una media de 2,71. El contenido de estos ítems se relaciona con los *recursos que ofrece la plataforma Aula Virtual para la evaluación de los aprendizajes del alumnado* (ítem 4), y la utilidad de esta misma plataforma (ítem 11). En mayor grado, aunque con una media por debajo de 3,5 puntos, el profesorado participante, muestra menor satisfacción respecto a aspectos relacionados con el *uso que los estudiantes han hecho del Aula Virtual* para la *evaluación del aprendizaje* (ítem 8), así como con la *participación* (ítem 9) y el *compromiso* (ítem 10) *de dichos estudiantes en su propia evaluación*.

| Ítem | Media | D. T. |
|---|---|---|
| 1. La variedad de los instrumentos de evaluación que he utilizado en la asignatura. | 3.43 | 0.97 |
| 2. Los conocimientos que he adquirido sobre la evaluación del aprendizaje. | 3.71 | 0.75 |
| 3. La utilidad de los instrumentos de evaluación que he implementado. | 3.57 | 0.79 |
| 4. Los recursos que ofrece la plataforma Aula Virtual para la evaluación del aprendizaje. | 2.71 | 0.76 |
| 5. Las innovaciones que he introducido en la evaluación de la asignatura. | 3.71 | 0.76 |
| 6. La relación entre los contenidos impartidos en la asignatura y el procedimiento de evaluación utilizado. | 3.57 | 1.27 |
| 7. La utilidad del proceso de evaluación | 3.43 | 0.79 |

| | | |
|---|---|---|
| implementado en la asignatura para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. | | |
| 8. El uso que los estudiantes han hecho de los diferentes módulos del Aula Virtual para la evaluación del aprendizaje. | 3.14 | 0.90 |
| 9. La participación de los estudiantes en su propia evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales…). | 3.14 | 0.69 |
| 10. El grado de compromiso de los estudiantes con su propia evaluación. | 3.14 | 0.38 |
| 11. La utilidad de la plataforma Aula Virtual. | 2.71 | 0.76 |
| 12. Los resultados obtenidos en la evaluación de los estudiantes en la asignatura. | 3.71 | 0.95 |
| 13. El procedimiento de evaluación seguido en la asignatura. | 3.57 | 0.79 |

*Figura 2. Satisfacción docente del equipo respecto al trabajo realizado en el marco del proyecto Eval-Aula (2012-2013).*

Para finalizar, podemos decir que el profesorado que contestó al cuestionario, se siente más satisfecho con los aprendizajes que ellos mismos han realizados acerca de la evaluación del alumnado, con la innovación que este hecho ha provocado en su asignatura y con los resultados de la evaluación final de los estudiantes. Aunque muestran una menor satisfacción respecto a la utilidad y recursos que ofrece la plataforma para la *e*-Evaluación de sus estudiantes.

## 6. Conclusiones

Concluimos incidiendo en la relevancia que posee la figura docente en los procesos de innovación para la mejora de los aprendizajes del alumnado universitario. Algunas de las condiciones necesarias para que se produzcan cambios óptimos en este sentido suponen, entre otros, que se facilite un presupuesto adecuado a las características de los proyectos de innovación, que exista una continuidad en el tiempo de desarrollo del proyecto, la comunicación con otros miembros de la comunidad universitaria, mayor apoyo y valoración a la investigación en docencia o la sistematización de los procesos de trabajo colaborativo interdisciplinar.

Asimismo, destacamos mediante esta aportación la evidente necesidad de establecer y especificar los mecanismos de actuación en el trabajo interdisciplinar docente, tal y como hemos intentado llevar a cabo en los tres proyectos de innovación educativa que hemos implementado en el grupo *Eval-Aula*. Dichos mecanismos se concretan en determinar la planificación, revisión, investigación y evaluación, y nos han permitido alcanzar la coordinación del equipo docente, a la vez que trabajar la innovación presentada.

Por último, los resultados obtenidos a través de las respuestas de los docentes participantes en este proyecto de innovación educativa, subrayan que, por un lado es necesario continuar trabajando en este tipo de proyectos, ya que nos permiten aprender, innovar y reflexionar sobre nuestra docencia, especialmente en nuestro caso, incorporando la *e*-Evaluación como herramienta docente, considerando las plataformas virtuales como elementos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado, implementando instrumentos alternativos de evaluación del estudiante. Por otro lado, con este tipo de experiencias se generan aprendizajes colaborativos más allá de nuestras propias asignaturas y titulaciones que facilitan la mejora del aprendizaje y de la evaluación del propio alumnado. Finalmente, es importante señalar como aspectos susceptibles de mejora la comunicación con otros grupos de investigación, la formación docente sobre *e*-Evaluación, la sistematización de los logros obtenidos en los proyectos generando mayor número de conclusiones y publicaciones, la utilización de otros sistemas de comunicación más agiles y, por último, intentar mejorar, mediante nuestro aprendizaje y reflexión, la utilidad o los recursos que nos ofrece nuestra plataforma Aula Virtual para la evaluación de los estudiantes.

## 7. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- GUILLÉN, Roberto (2005). La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física. Tesis doctoral. Recuperada en

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8289/trgc1de2.pdf?sequence=1

- IBARRA SAIZ, María Soledad (coord.) Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2007. http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval.pdf Consultado el 20 de marzo de 2014.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. La Muralla. Madrid.
- TEJADA, José (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos. Aljibe. Madrid.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea. Madrid.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- BRETONES, Antonio. (2008) Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación* 347, 181-202.
- DE MIGUEL, Mario y otros (1996). El desafío profesional docente y las resistencias a la innovación educativa. Universidad de Oviedo. Oviedo.
- GIMENO, José (1990). Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- IBARRA, María Soledad y RODRIGUEZ GOMEZ, Gregorio. (2010a). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación* 351, 385-407.
- IBARRA, María Soledad y RODRIGUEZ GOMEZ, Gregorio. (2010b). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista REOP* 21,2, 443-461.

- PADILLA, María Teresa y GIL, Javier.(2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria". *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- STÖDBERG, Ulf. (2012) A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37,5, 591-604.
- YUSTE, Rocío, ALONSO, Laura y BLAZQUEZ, Florentino. (2012) La evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 39,20, 159-167.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- CHIVA, Inmaculada; RAMOS, Genoveva; ALONSO, Adolfo; CATALÁ, Monserrat; GÓMEZ, Mª Begoña; SIMÓ, Sandra y VELLÓ, Mª Angeles. (2012). Una experiencia de colaboración docente interdisciplinar e interfacultativa para la mejora de la docencia universitaria. Libro de Actas I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa. INNOVAGOGIA. Disponible en file:///C:/Users/Jose/Downloads/78-234-1-PB.pdf Consultado el 20 de marzo de 2014.
- CHIVA, Inmaculada; RAMOS, Genoveva; GÓMEZ, Mª Begoña y ALONSO, Adolfo (2013). La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València. *Revista d'Innovació Educativa*, 60-68. Disponible en http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/3051/3009 Consultado el 20 de marzo de 2014.
- CHIVA, Inmaculada; RAMOS, Genoveva y MORAL, Ana (2013). Una experiencia de e-Evaluación a través de la Plataforma Aula Virtual en la Universitat de València. XVI Congreso Nacional y II Internacionall de Modelos de Investigación Educativa. AIDIPE. Alicante. Disponible en http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf consultado el 20 de marzo.
- MAS, Oscar (2011). El profesor universitario sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de*

*currículum y formación del profesorado*, 15,3, 195-211. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf Consultado el 20 de marzo.

- POZUELOS, Francisco J.; RODRÍGUEZ, Francisco P. y TRAVÉ, Gabriel (2012). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, 561-585. Disponible en http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/biblioteca/re_interdisc357_073.pdf Consultado el 20 de marzo de 2014.
- RODRIGUEZ GOMEZ, Gregorio. IBARRA, María Soledad y GOMEZ RUIZ, Miguel Ángel. (2011) e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_17.pdf. Consultado el 20 de marzo de 2014.

# VII

# EL ASSESSMENT CENTER COMO METODOLOGÍA DE EVALUACION COMPETENCIAL EN EL SISTEMA DE GRADOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR

**Angel José Olaz Capitán** (U. de Murcia -España-)

## 1. Introducción

El ya rodado Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.) sigue suscitando una acusada controversia entre sus defensores y detractores. Este debate representa para ambas posiciones un largo camino recorrido y un gran trecho por recorrer.

No es menos cierto que, con sus luces y sombras - si es que así pudiera calificarse, al menos inicialmente - es una realidad inmediata en la que tanto para los docentes como para el alumnado deben matizarse y mejorar cuestiones que de un modo concreto consigan una mejor aproximación a los intereses de cada uno. Por otro lado, no es lejano el papel que desempeñan los contenidos prácticos y la evaluación que de éstos deben hacerse en un sistema donde la interactividad grupal con el alumnado y la autonomía individual del mismo se hacen patentes desde el mismo momento en que se diseña la guía docente.

En este contexto – en el que ya de por sí es complejo aunar intereses y aspiraciones académicas – donde el problema se puede complejizar, cuando la presencia de elementos competenciales transversales se hacen necesarios para la evaluación del alumnado. Es como si los tradicionales conocimientos propios de

una materia o asignatura debieran convivir junto a otros aspectos igualmente relevantes – y con un importante valor de mercado – como son la comunicación, proactividad, creatividad, autocontrol, automotivación y trabajo en equipo por citar solo algunas. Se trata, por tanto, además de considerar la parte "hard" (conocimientos), no olvidar la parte "soft" (competencias), sin la cual los futuros profesionales dominarían el "que" pero no el "como" se deben hacer las cosas.

Buscando nuevas fórmulas que permitan una mejor caracterización y evaluación de todo el conjunto de saberes que faculta al alumno a ser algo más que eso – un mero estudiante - a convertirse en futuro profesional, este trabajo pretende poner en valor y visibilizar una metodología de evaluación competencial denominada *assessment center,* en adelante A.C.

En este sentido, el A.C. se convierte – al menos desde nuestra particular perspectiva - en un interesante centro de evaluación desde el que poder medir el grado de desarrollo competencial adquirido que el alumnado ante un conjunto de pruebas y situaciones predefinidas, con independencia de la asignatura considerada y en una clara apuesta por la transferibilidad del esquema propuesto al futuro puesto de trabajo.

## 2. Los orígenes y desarrollo del A.C.

Habría que remontarse a la Alemania de los años 20 y a la finalización de la IGM, con la firma del Tratado de Versalles (1919), cuando el "abochornado" y derrotado ejército alemán, comenzó a examinar las causas que le llevaron a esa situación, concluyó que el principal motivo fue la baja cualificación profesional de sus efectivos militares.

Tras este periodo de reflexión, el objetivo era seleccionar de un modo efectivo a los mandos más idóneos, para el mejor desempeño de sus funciones. Rieffert dio el verdadero impulso a esta técnica, quien entonces trabajaba en el servicio psicológico del ejército (Cornwell 2005) y más tarde, director del Instituto de

Psicología de la Universidad de Berlín en pleno ascenso de la Alemania nazi.

Al otro lado del atlántico, Murray (1938), profesor de la Universidad de Harvard y fundador de la Sociedad psicoanalítica de Boston, elabora una potente teoría sobre el constructo psicológico de la personalidad que ayudó a modelizar el que ahora se conoce como A.C. considerando múltiples indicadores relacionados con el desempeño del individuo.

De nuevo en Estados Unidos (1945), nace el Office of Strategic Services (OSS), que a partir de las experiencias de los W.O.S.B británicos (War Office Selection Board), perfilaron la selección de personal cualificado, en esta ocasión para el servicio secreto. De nuevo, el profesor Murray junto a Mc Kinnon y Gardner desarrollan este programa publicándose el trabajo denominado Assessment of Men por el O.S.S Assessment Staff (1948). En esta experiencia, el equipo evaluador incluía más integrantes vinculados a las ciencias sociales y a la psicología que en el caso inglés, junto a dinámicas y simulaciones más complejas.

Tras la finalización de la contienda hay que poner el foco de atención en el mundo de la industria. En 1956, AT&T desarrolla el programa Management Progress Study bajo la dirección del psicólogo Bray. Este A.C. se estructuró entorno a un riguroso análisis curricular de los candidatos, junto a entrevistas en profundidad, ejercicios in basket, role - play, grupos de discusión y test.

En paralelo, la Michigan Bell Telephone Co. realiza en 1958, un programa de A.C. realmente ambicioso (Moses: 1977). Tras esta primera aplicación industrial siguieron otras empresas y corporaciones como I.B.M, Sears, Standard Oil y General Electric por citar solo algunas.

En la década de los 70 del pasado siglo, salen a la luz otros ensayos en el mundo anglosajón y a mediados de la década de los 80 y primeros de los 90 comienzan a “importarse” este tipo de técnicas en España de la mano de empresas multinacionales erradicadas en nuestro país, junto a la oferta de empresas consultoras especializadas en la prestación de servicios profesionales.

En la actualidad y en el contexto de las organizaciones, las principales demandas del A.C. se orientan a procesos de recursos humanos como los de selección de personal, detección de necesidades de formación y desarrollo de carreras profesionales.

Muy posiblemente por todo lo anterior y por esa conexión que procura ligar el desempeño en el puesto de trabajo con el de la evaluación del desempeño, el mundo académico no puede sustraerse a esta realidad. Es cierto que la academia debe procurar a quienes son sus estudiantes todos los medios necesarios para facilitar el acceso conocimiento y su interiorización, pero no es menos importante, el intentar ver de qué modo ese arsenal de conocimientos, capacidades y habilidades son asimilados, practicados y puestos en valor. En el entorno laboral en el que nos encontramos, los alumnos requieren de una experiencia previa que debe conectar la teoría con la práctica. No es un derecho del alumno – que también -, es la obligación que el propio sistema educativo debe proporcionar al futuro profesional que será en función de sus experiencias previas por la clase empresarial. Por estos motivos, entre tantos otros, que se irán comentando, la universidad se convierte en la piedra angular del sistema.

## 3. Algunas cuestiones relacionadas con la cualificación y su conexión con los aspectos competenciales

Como ya se ha mencionado, una de los propósitos del A.C. es la medición y análisis de datos relativos a la cualificación del individuo. Por otro lado, sería prácticamente imposible por cuestiones de espacio recoger todas las acepciones que se han hecho del término cualificación, motivo por el que en las siguientes páginas se realizará un breve repaso más o menos cronológico por algunos de sus principales significados.

Uno de los primeros que define este término es Littler (1982) al considerar los conocimientos y las características de las rutinas de trabajo como factores constitutivos de la cualificación.

Petroni (1987), tiempo después, equipara el concepto de profesionalidad al de cualificación y, según él, está constituida por las siguientes dimensiones: el contenido del trabajo, el

empeño físico y psíquico (puesto en marcha para desarrollar las tareas) y la cultura del trabajo, es decir, los valores y comportamientos que lo acompañan. En otras palabras es lo que Villavicencio (1992) denomina dimensiones cognoscitivas (para el desarrollo de las tareas) y sociales (los valores y los comportamientos).

Evans (1982) considera que la cualificación forma parte del contenido del trabajo y éste a su vez de la calidad del trabajo, constituida, además, por los factores que conducen a: el significado del trabajo, el aprendizaje, el entorno en que se realiza, la seguridad laboral, o la remuneración. Más tarde amplía este significado al indicar que del contenido del trabajo forma parte la cualificación, la responsabilidad y la libertad en la supervisión y control sobre el ritmo del trabajo.

Existen también una serie de dimensiones, como la actividad intelectual o los conocimientos y su puesta en práctica en el desarrollo de las tareas, que son referencia inexcusable en el concepto de cualificación, según la definición de Bessant (1992).

En otro análisis, Sorge y Streeck (1993) hacen referencia a los conocimientos adquiridos o necesarios para ejecutar las tareas y, aunque diferencian entre factores aptitudinales y organizacionales para referirse a los que inciden sobre las calificaciones, unos y otros se confunden entre sí en su análisis.

Por su parte Coriat (1993) alude al conocimiento de los modos operativos del trabajo como Sabel (1986), el cual describe a la cualificación como la capacidad para ordenar a un equipo que realice las operaciones necesarias o dicho de otro modo, la complejidad del trabajo como elemento que ayuda a describir la cualificación.

Sin embargo, en ocasiones, la cualificación se reduce a la categoría profesional. Esta última perspectiva es usual en autores como Boyer (1986); Alaluf (1988); Leborgne y Lipietz (1988), incluidos en el enfoque regulacionista, para quienes la cualificación es fruto de las relaciones entre capital y trabajo, analizándola en términos de jerarquías profesionales y salariales, lo que restringe el alcance del concepto a lo que podría denominarse la “cualificación reconocida por la empresa”.

Obviamente la cualificación es una cuestión de dominio técnico, pero también es un problema de índole social, dependiendo su interpretación de las diferentes escuelas que han abordado su análisis. Un problema que remite al contexto histórico y cultural que está saturado de condicionamientos como, por ejemplo, el género como señala Cockburn (1985).

No obstante y al margen de sus raíces sociales, estudiar la cualificación implica acercarse al lugar donde se concreta: la empresa, el proceso y el puesto de trabajo. Y de ahí, que sus contenidos no se asocian necesariamente a la certificación normal de los conocimientos (a la titulación), y menos aún en realidades sociales como la española, donde existe una centralidad de la empresa, como señala Pries (1988).

Es por ello que, desde un punto formal, la cualificación puede entenderse como el conjunto de competencias profesionales que permiten dar respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en mercado laboral, y que pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral. En otras palabras, la cualificación profesional es un conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo y que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). De forma más sintética, se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral, obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido. Cuestión aparte es el resultado final de este ambicioso proyecto que en opinión de algunos autores como Roquero y Hernando (2004) señalan como un proceso inacabado.

Más recientemente, la Comisión Europea de Educación y Cultura (2009), se refiere a la cualificación como el resultado formal de un proceso de evaluación y validación obtenido cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un determinado nivel. Estos aspectos conducen a preguntarse por el telón de fondo sobre el que se asienta el sistema de cualificaciones y qué se entiende por el mismo. Según este mismo organismo, el sistema nacional de cualificaciones se concibe como el conjunto de las actividades de un Estado relacionadas con el reconocimiento del aprendizaje y

demás mecanismos destinados a poner en relación la educación y la formación con el mercado de trabajo y la sociedad. Estas actividades incluyen la elaboración - aplicación de normativas institucionales relativas a la calidad, evaluación y concesión de cualificaciones. Estas cuestiones sugieren la idea de cómo no debe ignorarse una *entente cordiale* entre los aspectos educativo – formativos y el mercado laboral. Si así es – y pensamos que es cierto – es momento de conectar la academia con el mundo de la empresa y del trabajo.

## 4. El Asessment Center como escenario integrador

Aun admitiendo cierta dificultad formal para enunciar que es un A.C., este podría entenderse como un proceso estandarizado de evaluación, procurando que cada alumno, a través del desarrollo de un conjunto de pruebas y situaciones comunes, pueda examinar su potencial y, en consecuencia, su adecuación a lo que se espera de él en su futuro puesto de trabajo y, en última instancia, "predecir" su posible desarrollo profesional.

En este sentido y gracias al A.C., el alumnado debería conocer de una forma razonablemente objetiva el grado real de desarrollo de sus posibilidades profesionales. La cuestión de fondo es entender cualquier acción en el contexto de un proceso de mejora continua para el individuo, su grupo de referencia y la propia organización.

Para poder llevar a cabo este proceso es necesario cuanto menos: 1) definir qué aspectos son susceptibles de medición; 2) combinar diferentes herramientas que permitan profundizar en las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto; 3) contar con un conjunto de evaluadores como de personas susceptibles de verse evaluadas. Veamos a continuación cada uno de ellos:

En relación al primer aspecto, esto es, qué aspectos son susceptibles de medición, es necesario identificar y definir con precisión que competencias son relevantes para medir la cualificación del alumnado en conexión con el que más tarde será su puesto de trabajo.

En el caso que nos ocupa, la Universidad de Murcia (2008) establece un conjunto de siete competencias (ver cuadro 1) que con carácter general deben adquirirse por todo el alumnado:

Cuadro 1. Catálogo competencial general

| COMP. | SIGNIFICADO |
|---|---|
| **1-TR.** | Ser capaz de expresarse correctamente en Español en su ámbito disciplinar. |
| **2-TR.** | Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés. |
| **3-TR.** | Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento de su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). |
| **4-TR.** | Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional. |
| **5-TR.** | Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo. |
| **6-TR.** | Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional. |
| **7-TR.** | Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación. |

*Fuente: Elaboración propia. Universidad de Murcia. Competencias transversales (Consejo de Gobierno de 25 de abril de 2008)*

Este proceso de identificación de competencias es vital y, lo que es igualmente importante, deben estar definidas en términos conductualmente observables. No obstante, dada la multiplicidad de oferta formativa existente, es necesario profundizar con mayor nivel de detalle en las competencias generales título por título. En este caso – tomando como referencia el grado de economía – ello conllevaría una mejor definición y concreción de las denominadas competencias transversales (ver cuadro II)

Cuadro 2. Competencias Transversales

| COMP. | COD. | DENOMINACIÓN |
|---|---|---|
| INSTRUMENTALES | CGT1 | Capacidad de análisis y síntesis |
| | CGT2 | Capacidad de organización y planificación |
| | CGT3 | Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio |
| | CGT4 | Habilidad para analizar y buscar información |
| | CGT5 | Capacidad para la resolución de problemas |
| | CGT6 | Capacidad de tomar decisiones |
| PERSONALES | CGT7 | Capacidad para trabajar en equipo |
| | CGT8 | Trabajo en un contexto internacional |
| | CGT9 | Habilidad en las relaciones personales |
| | CGT10 | Capacidad para trabajar en diversos entornos sociales y multiculturales |
| | CGT11 | Capacidad crítica y autocrítica |
| | CGT12 | Compromiso ético en el trabajo |
| | CGT13 | Trabajar en entornos de presión |
| SISTÉMICAS | CGT14 | Capacidad de aprendizaje autónomo |
| | CGT15 | Capacidad de adaptación a nuevas situaciones |
| | CGT16 | Creatividad |
| | CGT17 | Liderazgo |
| | CGT18 | Iniciativa y espíritu emprendedor |
| | CGT19 | Motivación por la calidad |
| | CGT20 | Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales |

*Fuente: ANECA. Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa se establecen estas competencias (2005: 426)*

Una adecuada identificación de las competencias permitirá elegir, dentro de un amplio abanico, aquellos elementos que con mayor valor de mercado permitirán una mejor orientación

profesionalizante al alumnado, favoreciendo y evaluando de un modo consistente las actitudes, conductas y comportamientos asociadas a las competencias que el mercado laboral requerirá del futuro aspirante.

Estas competencias por su carácter transversal deben estar íntimamente conectadas con los elementos esenciales que configuran cualquier guía de la asignatura, es decir, las competencias deben estar en consonancia con los conocimientos, aspectos prácticos, metodología, planificación y sistema de evaluación que acredita a la asignatura.

En lo referente a la segunda cuestión, referente a la combinación de diferentes herramientas que permitan profundizar en las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto, el cuadro 3 permite apreciar un conjunto de ellas, desde dos dimensiones: individual – grupal y naturaleza cuantitativa – cualitativa.

Cuadro 3. Herramientas empleadas

| | CUANTITATIVAS | CUALITATIVAS |
|---|---|---|
| **INDIVIDUALES** | Cuestionario de Actitudes<br><br>Cuestionario de Aptitudes | Entrevistas Cualitativas<br><br>Estudio de Casos |
| **GRUPALES** | Pruebas Situacionales<br><br>Pruebas In Basket<br><br>Simulación de Condiciones de Trabajo | Grupos de Discusión<br><br>Técnica de Grupo Nominal<br><br>Pruebas Outdoor<br><br>Role Play |

*Fuente: Elaboración propia*

Todo el diseño de actividades debe enmarcarse en un contexto de total trasparencia, ya que tanto el alumnado, como la academia y el mercado deben estar en perfecto alineamiento. No en vano, el A.C. persigue la mejor adecuación del alumno al que

previsiblemente puede ser su puesto de trabajo y esta es una cuestión que no debe quedar al ejercicio de la improvisación.

En tercer lugar, en relación al conjunto de evaluadores (profesorado) como a las personas susceptibles de verse evaluadas (alumnado), esto conlleva para los primeros un importante esfuerzo por evitar la tradicional clase magistral, seguida del correspondiente examen que solo evalúa los conocimientos. Este es sin duda, uno de los principales retos y dificultades con los que muchos docentes se encuentran, al ser incapaces de conseguir la motivación que les permitiría beneficiarse de una mejor interactividad y grado de asimilación por parte del alumnado. Por otro lado, parece evidente que los alumnos, al verse involucrados en una nueva metodología didáctica, interiorizarían más y mejor las experiencias alcanzadas por sí mismos y en comparación con el resto de sus compañeros.

## 5. Hacia la medición de la cualificación a través de competencias

Uno de los aspectos que da sentido y coherencia al A.C. es la posibilidad de medir la cualificación del alumnado a través de un conjunto de pruebas inspiradas en una selección de competencias.

Esta es, por tanto, la culminación del proceso desarrollado anteriormente y no exento de todas aquellas posibles dificultades inherentes al siempre complejo sistema de medición, la adecuada elección de las técnicas empleadas y el posible sesgo que puede introducirse por parte del docente que evalúa en las pruebas de carácter subjetivo.

Muy esquemáticamente el cuadro 4, representa las competencias (GCTa, GTCb y siguientes) seleccionadas y que el profesorado ha plasmado en su Guía Docente con el propósito de ayudar a una mejora profesionalizante del alumno en el contexto de la asignatura. Estas podrían ser cualquiera de las recogidas en el cuadro 2 (v.g.: Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de organización y planificación, Creatividad, Liderazgo, etc.)

También pueden apreciarse las diferentes herramientas seleccionadas (H1, H2...) tales como el cuestionario de actitudes, aptitudes, pruebas situacionales, “In Basket”, etc.

Es oportuno señalar que mientras una competencia puede medirse a través de una herramienta, posiblemente otras requieran de un mayor número de éstas.

Como resultado de este cruce entre competencias y herramientas, el profesor o profesores (hay asignaturas compartidas) procederá/n a registrar y más tarde a objetivar y cuantificar las pruebas realizadas (p.ej.: en una escala de 1 a 10). En este momento, es factible realizar una primera aproximación a los resultados obtenidos.

No obstante, sería pretencioso extraer conclusiones de estas puntuaciones sin observar que ni todas las competencias pueden tener el mismo peso en el conjunto de la evaluación, ni todas las técnicas lo tienen porque poseer igualmente. Por todo ello, lo sensato es considerar estos primeros datos de un modo provisional y construir en paralelo un sistema de puntuación que permita ponderar por pesos y grados, es decir, más “cualitativamente” los primeros datos obtenidos.

En el caso que se presenta en el cuadro 4, puede verse un “empate” técnico entre el alumno “1” y el “n”. Obsérvese que las puntuaciones recogidas entre paréntesis corresponden a la valoración obtenida en cada una de las pruebas desarrolladas en una escala de 1 a 10. En este caso, una mirada al diseño del A.C. podría indicarnos que pese a ello, el peso de las competencias y de las herramientas es distinto, lo que provocaría algún tipo de reflexiones adicionales sobre quien, por ejemplo, administra mejor sus recursos durante el proceso.

Lógicamente la posibilidad de establecer un ranking de puntuación permite evidenciar quien está mejor evaluado y, por tanto, mejor ha asimilado los aspectos competenciales. Si estos comentarios no son más que ejemplos, la idea subyacente quiere destacar la presencia de múltiples lecturas al calor de los datos producidos y como en un ranking de idoneidad, es necesario realizar lecturas transversales, para contextualizar la información y más tarde poder realizar una toma de decisiones lo más equilibrada posible.

Cuadro 4. Esquema conceptual de medición competencial

| | | Alumno 1 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **H1** | **H2** | **H3** | **H4** | **H5** | **H6** | **H7** | **Total** |
| 1. | **GCTa** | (5) | (6) | | | | | | (11) |
| 2. | **CGTb** | | (7) | (8) | | | | | (15) |
| 3. | **CGTc** | | | | (7) | | | | (7) |
| 4. | **CGTd** | | | | (1) | (4) | | | (5) |
| 5. | **CGTe** | | | (8) | (6) | | | | (14) |
| 6. | **CGTf** | | | | | (3) | (10) | (8) | (21) |
| | **Total** | (5) | (13) | (16) | (15) | (7) | (10) | (8) | [73] |
| | | **Alumno n** | | | | | | | |
| | | **H1** | **H2** | **H3** | **H4** | **H5** | **H6** | **H7** | **Total** |
| 1. | **GCTa** | (6) | (5) | | | | | | (11) |
| 2. | **CGTb** | | (4) | (3) | | | | | (7) |
| 3. | **CGTc** | | | | (8) | | | | (8) |
| 4. | **CGTd** | | | | (5) | (6) | | | (11) |
| 5. | **CGTe** | | | (8) | (8) | | | | (16) |
| 6. | **CGTf** | | | | | (7) | (8) | (5) | (20) |
| | **Total** | (6) | (9) | (11) | (21) | (13) | (8) | (5) | [73] |

*Fuente: Elaboración propia*

## 6. Conclusiones

Desde que el AC se incorporara a la esfera de “lo civil” y más concretamente tiempo atrás al ámbito empresarial, como metodología de evaluación para buscar la mejor adecuación de la persona al puesto de trabajo en organizaciones complejas, mucho se ha evolucionado pero no son menores las posibilidades de mejora.

Como cualquier metodología de estas características, no puede negarse su exposición a la subjetividad en la evaluación de los participantes, por parte de los evaluadores, ni olvidar la importante inversión en recursos humanos, técnicos y temporales que implica su diseño, desarrollo e implantación, algo que no siempre se encuentra al alcance de todas las organizaciones.

No obstante y pese a estas posibles limitaciones – ciertamente superables – son, sin embargo, los beneficios y bondades de esta metodología las que permiten examinar actitudes, aptitudes, valores, códigos éticos, conductas y, en consecuencia, presentar condiciones que permitan predecir comportamientos futuros de los participantes.

En el contexto docente, más concretamente en el universitario, enmarcado en el EEES, se hace necesaria un cambio en el concepto y método docente, esto es, la progresiva eliminación de las tradicionales clases magistrales y el examen aplicado a los conocimientos supuestamente adquiridos, por una nueva forma de hacer y entender basado en la practicidad y evaluación situacional no ya solo de los conocimientos técnicos – que también – sino además de las competencias necesarias para un mejor “aterrizaje” en el mercado laboral.

El nuevo modelo no puede concebirse de otra manera en el actual mundo académico que debe leer las señales de un mundo laboral que constantemente reclama competencias con valor de mercado a la Academia. Queda, por tanto, un vasto horizonte en el que desarrollar un nuevo modelo, donde la aportación desde un enfoque basado en la gestión por competencias, proporcionará nuevos elementos de crecimiento para el individuo, el grupo, las organizaciones y la sociedad en su conjunto.

# 7. Bibliografia

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- ANECA (2005): Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf. Consultado el 13 de febrero de 2013.
- BESSANT, John. (1992): *Microelectrónica y cambio en el Trabajo. Experiencias en la aplicación de la microelectrónica y cambios en el trabajo, el comercio, las oficinas y los servicios de salud.* Ministerio de Trabajo. Madrid.
- COCKBURN, Cynthia (1985): *Machinery of dominance: women, men and technical know – how.* Pluto Press. London.
- COMISIÓN EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2009): *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- CORIAT, Benjamin (1993): *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica.* Siglo XX. Madrid.
- CORNWELL, John (2005): *Los científicos de Hitler: ciencia, guerra y el pacto con el diablo.* Paidós. Barcelona.
- LITTLER, Craig (1982): *The development of the labour process in capitalist societies: a comparative study of the transformation of work organization in Britain, Japan and the US*. Heinemann Educational. London.
- MOSES, Joseph (1977*): Applying the assessment center method.*Pergamon Press. Oxford.
- MURRAY, Henry (1938): *Explorations in Personality*. Oxford University Press. Oxford.

- SABEL, Charles. (1986): *Trabajo y política: la división del trabajo en la industria.* Ministerio de trabajo y seguridad social. Madrid.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- ALALUF, Mateo (1988): *Crise et representations du traval: la classe du compromis?* Congreso Internacional sobre la Teoría de la Regulación (Comunicación). Barcelona.

- BOE (2002): Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Num. 147 (20/06/02), p. 22437.

- BOYER, Robert (1986): Nuevas Tecnologías y empleo en los 80, en OMINAMI, Carlos: *El sistema internacional y América Latina. La tercera revolución industrial. Impactos internacionales del actual viraje tecnológic.* Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.

- EVANS, John (1982): El trabajador y el puesto de trabajo, en FRIEDRICH, Gunter y SCHAFF, Adam: *Microelectrónica y sociedad para bien o para mal.* Alhambra: Alhambra.

- LEBORGNE, Danielle y LIPIETZ, Alain (1988): "L'après fordisme et son espace" en *Les Temps Modernes*, 501, pp. 75 - 114.

- PETRONI, Giorgio (1987): Nuove forme dei organizaciones del lavoro e mutamenti qualitaviti dell tipologie professionali, en GALANTINO, Luisa: *Innovazione tecnológica e profesionalita del lavoratore*. Cedam: Padua.

- PRIES, Ludger (1988): "Calificación, relaciones laborales y mercado de trabajo: el concepto de estrechez del ámbito empresarial" en España, *Revista de investigaciones sociológicas*, 41, pp. 81 - 114.

- ROQUERO, Esperanza y HERNANDO, Sonia (2004): "La conformación del sistema nacional de cualificaciones profesionales en España: un proceso inacabado" en *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 22, pp. 113 - 146.

- SORGE, Arndt y STREECK, Wolfang (1993): Relaciones industriales y cambio técnico: Una perspectiva más amplia, en HYMAN, Richard y STREECK, Wolfang: *Nuevas tecnologías y relaciones industriales.* Ministerio de trabajo. Madrid.

- VILLAVICENCIO, Daniel (1992): *Por una definición de la calificación de los trabajadores.* IV Congreso Español de Sociología (Comunicación). Madrid.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- UNIVERSIDAD DE MURCIA (2008): Competencias transversales publicadas en Consejo de Gobierno de 25 de abril de 2008. Disponible en: http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=7ba7e43a-93d6-4017-8e03-d81387bc6b97&groupId=13951. Consultado el 13 de febrero de 2013.


NÍHIL ÓBSTAT. IMPRIMÁTUR

# VII

# TRANSDISCIPLINARIEDAD EN EL GRADO EN ENFERMERÍA: UNA EXPERIENCIA DESDE LA ASIGNATURA "DIVERSIDAD CULTURAL Y DESIGUALDADES SOCIALES EN SALUD"

**Carmen Pardo Serrano** (U. de Castilla-La Mancha –España-)
**Juan García García** (U. de Castilla-La Mancha –España-)

## 1. "Diversidad Cultural y Desigualdades Sociales en Salud" en el Grado en Enfermería

El Plan de Estudios de Grado en Enfermería en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) se inició en el curso 2009/10, tras un arduo proceso de negociación a dos bandas identitarias solapadas: una, entre las cuatro facultades de enfermería ubicadas en Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo[1], y otra, a su vez, entre los diversos "perfiles"[2] de especialización del profesorado que históricamente han funcionado, acorde con el proceso de desarrollo de la ciencia positiva (Eslava Albarracín, 2002), como espacios sub-disciplinares fragmentados de conocimiento y poder asimétrico, siendo Enfermería Médico-

[1] Los estudios de Grado en Enfermería en Talavera de la Reina (Toledo) se crearon en el curso 2010/11, por lo que la Facultad de esta localidad no participó en la configuración inicial de los estudios de Grado.

[2] Hablamos de perfiles en vez de áreas porque la disciplina y el área de conocimiento a las que se adscriben la mayoría de las materias del currículum es "Enfermería".

Quirúrgica y Enfermería Comunitaria las asignaturas de mayor visibilidad en los sucesivos planes de estudio.

Por tanto, no es de extrañar que la transformación de la Diplomatura en Enfermería al Grado reprodujera en gran medida esta jerarquía: el aumento del creditaje necesario para justificar la solicitud de acreditación de la titulación, entre otros criterios a cumplir, se resolvió fundamentalmente con un aumento proporcional de las asignaturas/materias de la Diplomatura, perpetuando así las relaciones de hegemonía/subalternidad entre ellas (incluyendo sus respectivas cargas ideológicas de identidad profesional), por encima de otras racionalidades pedagógicas y disciplinares que priorizaban un enfoque transdisciplinar y de transversalidad de competencias de aprendizaje. Incluso materias subalternas que también crecieron en créditos y eran compartidas por profesores de diferentes asignaturas, como el Practicum, donde la integración teoría-asignaturas/práctica era un "a priori", terminaron en gran medida haciéndose eco, en su planificación, de la parcelación por materias. El Trabajo Fin de Grado, que venía determinado por imperativo legal, fue realmente la gran novedad en un currículum diseñado por competencias e interpretado por asignaturas.

En este contexto, "Diversidad Cultural y Desigualdades Sociales en Salud" (DCDSS) se configuró como una materia (y asignatura) troncal de seis créditos ECTS en los estudios de Grado en Enfermería en la Universidad de Castilla-La Mancha. Es heredera de una asignatura optativa del plan de estudios de Diplomado denominada Antropología de la Salud, que abordaba los aspectos sociales y culturales del proceso salud/enfermedad/atención. La introducción de esta optativa en varias facultades de Enfermería de la UCLM obedeció fundamentalmente a la formación en Antropología Social y Cultural que realizaron diversos docentes enfermeros como vía de desarrollo académico y disciplinar, entre los que se encuentran los autores de este trabajo. En consecuencia, y teniendo en cuenta la necesaria adaptación didáctica al alumnado de la titulación de referencia, Antropología de la Salud se fue desarrollando, desde el año 2006 en la entonces Escuela de Enfermería de Albacete, como una síntesis de saberes y prácticas enfermeros y socioantropológicos.

Frente al reto de definir las materias y asignaturas que debían formar parte del Plan de Estudios del Grado en Enfermería en un contexto curricular parcelado *de facto*, la trascendencia de

introducir/mantener materias que vehicularan competencias de carácter sociocultural en un currículum que soporta la dicotomía entre una tradición académica hospitalaria y medicalizada y un modelo alternativo formalizado de identidad profesional basado en un proceso técnico, racional y secuencial[3] de resolución de problemas-tipo[4] (Medina Moya, 2003), parecía más que justificada. En este sentido, los planteamientos hegemónicos de la enfermería fundamentalmente académica (y ahora también gerencial), en España, han resuelto su "independencia" formativa y profesional de la Medicina (profesión que ha subsumido social y laboralmente las señas de identidad de la enfermería desde sus orígenes) con la construcción de una disciplina representada como "*un saber de proposiciones universales, objetivo y prescriptivo*" (Medina Moya, 1999) acorde con una epistemología positivista al uso, que no asume la complejidad del proceso salud/enfermedad/atención, que cosifica a las personas y que, en ese sentido, reproduce el mismo tipo de simplificaciones que "afea" a la Medicina (Medina Moya, 2003). La paradoja es que esta representación coexiste en el mismo contexto pedagógico/didáctico donde también se declaran explícitamente y con determinación los valores tradicionales y definitorios de la enfermería como disciplina holística y humanista.

En consecuencia, los principales obstáculos que impidieron la inclusión y transformación de Antropología de la Salud como asignatura troncal en el Grado en Enfermería surgieron fundamentalmente por las actitudes endogámicas y defensivas de gran parte del profesorado que participó en las negociaciones, ante "nombres" que pudieran develar posibles disciplinas percibidas como potenciales "invasoras"[5], olvidando que la enfermería es una práctica con una finalidad ética (Medina Moya, 2005), el bienestar de las personas y grupos sociales. Y esta condición es una construcción sociocultural que remite a una realidad compleja y a una perspectiva metodológica transdisciplinar, como así también lo evidencian la trayectoria y producción teórica de diversas autoras de referencia de teorías y modelos de enfermería, entre las que se podrían citar a Parse,

[3] Proceso de Atención de Enfermería (PAE).
[4] Diagnósticos de Enfermería.
[5] No olvidemos que la Enfermería es heredera de un proceso de fagocitación por parte de la Medicina del cual aún no se ha recuperado.

Leininger, Rogers, Neuman, o la propia Virginia Henderson (Moreno Luna, 2009; Rayle Alligood y Marriner Tomey, 2011).

Diversas circunstancias azarosas, la solicitud con que el equipo rectoral de la UCLM instó a incluir asignaturas sobre derechos fundamentales e igualdad (a tenor de las recomendaciones del RD 1393/2007, de enseñanzas universitarias), y el perseverante trabajo de los profesores proponentes para negociar los aspectos conflictivos, favorecieron su incorporación en el Plan de Estudios de Grado pero cambiando el nombre a "Diversidad Cultural y Desigualdades Sociales en Salud", con el fin de disipar recelos disciplinares. Más allá de lo que en un principio justificó la nueva denominación, ésta ha facilitado una orientación de la asignatura más versátil e integradora.

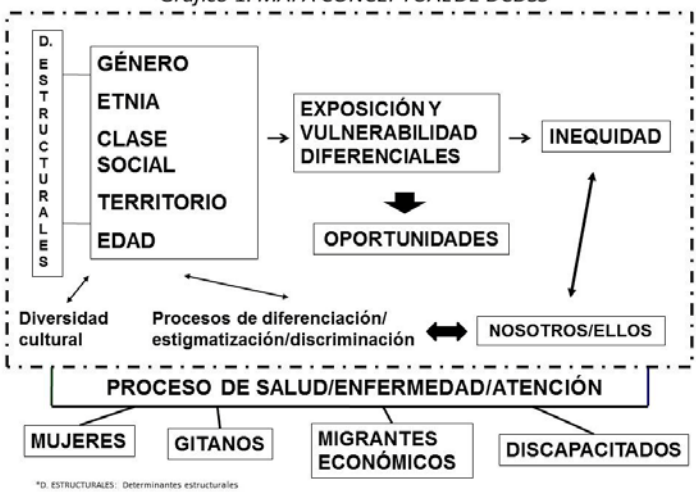
## 2. Construcción transdisciplinar de Diversidad Cultural y Desigualdades Sociales en Salud

Diversidad Cultural y Desigualdades Sociales en Salud se ha constituido como una materia y asignatura troncal dentro del bloque de formación básica del Grado en Enfermería de la UCLM, impartiéndose en el primer cuatrimestre de primer curso. La presencia de esta asignatura en el currículum se justifica en la guía académica como una herramienta básica para el análisis de las diferencias en el proceso salud/enfermedad/atención de los diversos conjuntos sociales, así como de sus efectos más indeseables: inequidad, discriminación y exclusión social. Y en este sentido, sintoniza totalmente con las principales recomendaciones realizadas, para el ámbito docente, por la Comisión para Reducir las Desigualdades Sociales en Salud en España en el sentido de "*Incorporar el conocimiento sobre los determinantes sociales de la salud como una parte obligatoria de la formación pre y postgrado en las carreras de ciencias de la salud, y en la formación continuada de los profesionales sanitarios, incluidos planificadores y gestores de servicios*" (Comisión para Reducir las Desigualdades Sociales en Salud en España, 2010. Pág 61).

El proceso salud/enfermedad/atención es un proceso histórico y socioculturalmente determinado caracterizado por relaciones de poder asimétricas que operan entre los sectores

sociales que interaccionan en una sociedad determinada, incluidos los sectores profesionales (Menéndez Spina, 1994). Es por ello que desde esta asignatura, para la comprensión de dicho proceso de carácter multidimensional, se proponen enfoques de análisis macro y microsociales que ponen de manifiesto las conexiones necesarias entre los factores sociales y culturales, estructurales y estructurantes de la forma de vida de los diferentes grupos sociales (con especial atención a los grupos discriminados), y las aproximaciones más individualistas de los modelos biológicos y psicológicos (Gráfico 1). Desde esta perspectiva de la "complejidad", de lo "entretejido", en el sentido de Edgar Morin (2011), la asignatura comparte necesariamente marcos teórico-metodológicos con otras materias y disciplinas que la configuran en un espacio transdisciplinar vehiculado por la articulación de múltiples racionalidades.

*Gráfico 1. MAPA CONCEPTUAL DE DCDSS*




*Mapa conceptual de DCDSS. Fuente: elaboración propia*

La diversidad en la formación y experiencia de los docentes implicados ha funcionado como el principal catalizador transdisciplinar frente a una reafirmación de "lo propio" o "lo ajeno" en el diálogo y la negociación con lo "real", en este caso, el cuidado de la salud. En concreto, la condición de profesores enfermeros, con itinerarios de especialización docente y profesional en Salud Pública y Salud Mental respectivamente, licenciados en Antropología Social y Cultural, define una

situación de hibridación que ha favorecido una integración creativa: primero intrapersonal, desde una concepción constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 1978) que ancla marcos dialécticos de construcción y análisis de diversas procedencias disciplinares en esquemas subjetivos previos generando nuevos conocimientos y prácticas "desafiliados" (en cuanto a su vinculación disciplinar), y posteriormente y a la vez, interpersonal, integración está provocada por el abordaje compartido y negociado de una misma asignatura y competencias de aprendizaje. A esto se añaden las expectativas de aprendizaje significativo y contextualizado del propio alumnado que funcionan como reguladores de la articulación entre docentes y entre contenidos teórico-prácticos.

Además de las aportaciones de los profesores, también se cuenta con la participación de otras "miradas" cardinales en la construcción y análisis de los procesos de exclusión en la atención a la salud: los propios discriminados. En este sentido, la programación de la asignatura incluye la realización de un seminario por curso sobre "Salud y Comunidad Gitana"[6] en el que han participado, como ponentes, profesionales gitanos expertos en el tema que pertenecen a diversas asociaciones gitanas. Aparte de su particular contribución en la deconstrucción de estereotipos y prejuicios, aportan experiencias fundamentales y especialmente didácticas para la puesta en marcha de metodologías participativas y de trabajo en red en programas preventivos de salud y terapéuticos. Esta experiencia ha sido siempre muy bien evaluada por los alumnos destacando comentarios como "*nos ha cambiado los esquemas sobre los gitanos y sobre cómo actuar como futuros enfermeros con comunidades gitanas o de otra etnia*", "*no sabíamos que hubiera asociaciones gitanas que colaboraran con profesionales de la salud…y que fuera tan fácil*".

Por otro lado, los profesores de la asignatura formamos parte de la Red docente interuniversitaria "Inclusión social y salud" perteneciente al Instituto de Ciencias de la Educación – ICE- de la Universidad de Alicante, y que se inscribe dentro del plan de trabajo del *World Health Organization Collaborating*

[6]Los temas a tratar en el seminario del curso 2013/14 han sido: Incidencia del antigitanismo en la salud, El trabajo en salud con la comunidad gitana desde el asociacionismo gitano, y Experiencia del trabajo en salud en FAGA.

*Centre on Social Inclusion and Health*, Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz de la Universidad de Alicante y Jaume I de Castellón. Esta red reúne, en su fase inicial, a profesores de diferentes universidades españolas y diversas áreas como Medicina, Enfermería, Trabajo Social, Sociología y afines, así como a un conjunto de asociaciones gitanas (Equi-Sastipen, FAGA) que trabajan directamente sobre la salud del pueblo gitano. Se propone, como objetivo, el intercambio de experiencias, materiales y metodologías docentes y de investigación en materia de "Inclusión Social y Salud", con un enfoque implícito, pero no exclusivo, en la población gitana. Bajo el epígrafe de "Inclusión Social y Salud", se abordan contenidos relacionados con los determinantes sociales de la salud de minorías étnicas y otros grupos sociales, la mediación y las competencias interculturales, cultura y salud, racismo y salud, el enfoque de derechos humanos en la salud, entre otros. Las actividades desarrolladas incluyen la celebración de unas Jornadas Multidisciplinares, la creación de la estructura de una base de datos sobre experiencias docentes, y la elaboración de una guía temática sobre salud y pueblo gitano (La Parra Casado et al., 2013). Este espacio de interacción e intercambio de experiencias ha contribuido significativamente a una co-producción teórica y a una construcción y transferencia de actividades didácticas adaptadas al contexto laboral de los futuros profesionales de enfermería para abordar la complejidad de los determinantes sociales y culturales del proceso salud/enfermedad/atención en los diferentes conjuntos sociales. Y esta adaptación, que traduce el diálogo y la negociación entre diferentes saberes y prácticas, actualiza la transdisciplinariedad.

El enfoque transdiciplinar que ensayan los docentes se reproduce en los alumnos de una forma activa mediante actividades que proponen el análisis y resolución de situaciones problemáticas de salud, primero a título individual y posteriormente en grupo (en consonancia con la pedagogía constructivista de Vigotsky), donde uno de los pasos previos para su abordaje es la deconstrucción de las "ideas previas" de los observadores a través de la recopilación de información de diferentes fuentes (en este espacio didáctico, diríamos "disponibles") entre las que no se pueden obviar a los implicados subalternos (usuarios, pacientes, profesionales subordinados, etc.) y los contextos sociales y culturales de referencia e interacción de unos y otros para, a partir de ahí, re-definir el problema y

proponer objetivos y estrategias dentro de los márgenes del empoderamiento, la justicia social y la equidad como referentes éticos y reguladores imprescindibles del valor práctico de las propuestas realizadas.

La respuesta de los alumnos al desarrollo pedagógico-didáctico de la asignatura está definida por la perplejidad inicial ante contenidos que distan mucho de las expectativas que declaran (no olvidemos que son alumnos recién incorporados a estos estudios) y que se hacen eco en gran medida de los tópicos y estereotipos sociales vehiculados por la reconstrucción mediática (y en buena parte, laboral y consecuentemente académica[7]) de la Enfermería como profesión hospitalaria y dependiente de la Medicina, y de los prejuicios sociales frente a grupos subalternos como gitanos y migrantes económicos. Todo ello presupone una resistencia añadida al enfoque plural, divergente, crítico y ético de DCDSS. Por el contrario, conforme se avanza en el desarrollo didáctico, son mayoría los alumnos que atribuyen a la asignatura, y a los profesores y colaboradores de la misma que la "realizan", la capacidad de provocar la reflexión sobre los procesos de re-construcción sociocultural del conocimiento y de las prácticas, no solo profesionales, sino también cotidianos y personales, esclareciendo el sentido de las vivencias y experiencias, híbridas y "fragmentadas", de los propios alumnos como sujetos sociales. Este proceso de reflexión subjetivada es el mejor sustrato para facilitar la subsecuente comprensión de otras complejidades como las experiencias de individuos y grupos respecto al proceso salud/enfermedad/atención actuado en un contexto de interacción profesionales/pacientes/instituciones y caracterizado por la escenificación de lógicas culturales e identidades múltiples e incompletas en un sistema sanitario pensado para una población culturalmente homogénea y secularizada (Comelles Esteban y Bernal Solano, 2007).

Faltaría conocer el sentido y alcance de una asignatura "aislada" con un enfoque transdisciplinar, al menos como propuesta consciente, en el desarrollo de aptitudes y actitudes de los futuros profesionales de enfermería en un contexto formativo

[7] Precisamente los Practicum tienen como objetivo contextualizar los aprendizajes en el ámbito laboral de la profesión y, a pesar de que contemplan enfoques holísticos en sus competencias, la mayoría de los servicios utilizados son hospitalarios donde se actualizan frecuentemente roles profesionales subalternos que se transmiten a los alumnos.

"parcelado" que reproduce espacios de poder asimétrico entre asignaturas y materias mediante relaciones de hegemonía/subalternidad.

## 3. A modo de Conclusión

Diversidad Cultural y Desigualdades Sociales en Salud es una asignatura troncal nueva en los estudios de Grado en Enfermería en la Universidad de Castilla-La Mancha, que se imparte en el primer cuatrimestre de primer curso. Heredera de la asignatura optativa Antropología de la Salud del plan de estudios de Diplomado en Enfermería, aborda los aspectos sociales y culturales del proceso salud/enfermedad/atención, y en su proceso de adaptación al contexto didáctico y profesional de referencia para los alumnos se ha ido configurando en una síntesis de saberes enfermeros y socioantropológicos con el objetivo de contribuir a la reducción de desigualdades sociales en salud en el ámbito docente (a tenor de lo recomendado por la Dirección General de Salud Pública, 2010).

Su entrada en el Grado no estuvo exenta de dificultades, fundamentalmente por las actitudes endogámicas y defensivas de la mayoría del profesorado que participó en el diseño del nuevo Plan de Estudios, ante contenidos "sospechosos" de dar cobertura a disciplinas que son percibidas como potenciales "invasoras", olvidando que la enfermería es una práctica con una finalidad ética que es la que da sentido a las estrategias y procedimientos implementados: el bienestar de las personas y grupos sociales. Y esto refiere a una realidad "compleja", a la manera de Edgar Morin, y metodológicamente transdisciplinar.

Diversas circunstancias azarosas, el interés que el equipo rectoral de la UCLM transmitió para incluir asignaturas sobre derechos fundamentales e igualdad (en consonancia con el RD 1393/2007, de enseñanzas universitarias), y el constante trabajo de los docentes proponentes para negociar los aspectos conflictivos, favorecieron su incorporación en el Plan de Estudios de Grado pero cambiando el nombre de Antropología de la Salud por el de Diversidad Cultural y Desigualdades Sociales en Salud para evitar suspicacias disciplinares. Por el contrario, este cambio facilitó una orientación más versátil e integradora.

El desarrollo de esta asignatura se aborda desde enfoques transdisciplinares vehiculados por la articulación de múltiples racionalidades. La diversidad en la formación y experiencia de los

docentes (profesores enfermeros con itinerarios de especialización en salud pública y salud mental respectivamente, y antropólogos sociales), el uso de marcos dialécticos de construcción y análisis de diversas procedencias que los alumnos hacen suyos y re-construyen en el abordaje de situaciones problemáticas simuladas, la inclusión de seminarios de expertos con diferentes destrezas y vivencias (incluidos los propios usuarios del sistema de salud que sufren algún tipo de discriminación), y el trabajo desarrollado dentro de una Red docente multidisciplinar sobre "Inclusión Social y Salud", redundan en una co-producción de saberes y prácticas des-afiliadas cuyo principal objetivo es dotar al alumnado de herramientas no reduccionistas para afrontar la compleja construcción social del proceso salud/enfermedad/atención y, en especial, cuando hablamos de grupos desaventajados socialmente.

La recepción de estos propósitos por parte de los discentes, jóvenes y mujeres en su mayoría que vienen buscando en los estudios de Enfermería los tópicos sociales y mediáticos de esta profesión (que tienen en gran parte su correspondencia en los contextos laborales, especialmente hospitalarios, y que, a su vez, son reproducidos en las "prácticas clínicas" de los alumnos), se manifiesta en una tensión entre la "extrañeza" y el re-descubrimiento de la reflexión emancipadora.

## BIBLIOGRAFÍA

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- COMISIÓN PARA REDUCIR LAS DESIGUALDADES SOCIALES EN SALUD EN ESPAÑA (2010): Avanzando hacia la equidad. Propuesta de políticas e intervenciones para reducir las desigualdades sociales en salud en España. Disponible en: http://www.mspsi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/desigualdadSalud/docs/Propuesta_Politicas_Reducir_Desigualdades.pdf. Consultado el 9 de abril de 2014.
- MEDINA MOYA, José Luis (1999): La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en Enfermería. Editorial Laertes/Pedagogía. Barcelona.

- MEDINA MOYA, José Luis (2005): Deseo de Cuidar y Voluntad de Poder. La enseñanza de la enfermería. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- MORIN, Edgar (2011): Introducción al pensamiento *complejo*. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona.
- RAILE ALLIGOOD, Martha y MARRINER TOMEY, Ann (2011): Modelos y Teoría en enfermería (Séptima edición). Elsevier España, S.L. Barcelona.
- VIGOTSKY. Lev (1978): Mind in society: The development of higher mental processes. Harvard University Press. Cambridge, MA.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- MEDINA MOYA, José Luis (2003): ¿Qué formación para qué enfermería? Del reduccionismo simplificante a los saberes complejos. Introducción, en FERRER, Virginia et al. (eds.): La Complejidad en Enfermería. Profesión, Gestión, Formación. Laertes/Psicopedagogía. Barcelona.
- MENÉNDEZ SPINA, Eduardo Luis (1994): La enfermedad y la curación. ¿Qué es Medicina Tradicional?, en Alteridades, vol. 4, nº 7: 71-83.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- COMELLES ESTEBAN, Josep Maria y BERNAL SOLANO, Mariola (2007): El hecho migratorio y la vulnerabilidad del sistema sanitario en España, en HUMANITAS Humanidades Médicas, nº 13. Disponible en: http://www.fundacionmhm.org/tema0713/papel.pdf. Consultado el 9 de abril de 2014.
- ESLAVA ALBARRACÍN, Daniel Gonzalo (2002): Interdisciplinariedad, Enfermería, Comunidad y Transdisciplinariedad: Algunas notas para la reflexión, en Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, vol. 4, nº 1. Disponible en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1542/968. Consultado el 7 de abril de 2014.
- LA PARRA CASADO, Daniel et al. (2013): Potencialidades y acciones de una Red Docente interuniversitaria sobre

Inclusión Social y Salud, en TORTOSA YBÁÑEZ et al. (coord.): XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica. Universidad de Alicante. Alicante. Disponible en: http://hdl.handle.net/10045/31305. Consultado el 8 de abril de 2014.

- MORENO LUNA, Yraida (2009): La transdisciplinariedad y la construcción teórica en la práctica de Enfermería, en Revista Electrónica de PortalesMedicos.com, vol. 5, nº 1. Disponible en: http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/1947/6/La-transdisciplinariedad-y-la-construccion-teorica-en-la-practica-de-Enfermeria. Consultado el 7 de abril de 2014.

# VII

# ACTUACIONES EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

**Raquel Pascual Juez** (Universidad Rey Juan Carlos -España-)

## 1. La evaluación educativa:

Un concepto que describa la evaluación y que pueda resultar útil es el siguiente: "*La evaluación es el proceso de recogida de información, rigurosa y sistemática, para obtener datos fiables y válidos a cerca de una situación con el objetivo de emitir un juicio de valor relativo a la misma, determinando la satisfacción de sus resultados y tomando decisiones oportunas con el objetivo de reforzar lo positivo o mejorar las disfunciones producidas*" (Casanova, 2012).

Asimilando el concepto anterior, la evaluación de los aprendizajes es el proceso mediante el cual se valoran los resultados conseguidos durante la etapa de enseñanza o formación, comparando estos resultados con los objetivos planteados. Su utilización se justifica porque hay que mantener un cierto grado de control sobre la formación, mediante los avances que los estudiantes van alcanzando y las dificultades que pueden planteárseles. De esta forma, Monereo y Pozo apuntaron que evaluar si alguien es competente, es en parte comprobar su capacidad de reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Monereo y Pozo, 2007).

Es importante destacar que la evaluación es un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, ha de estar integrada en dicho proceso y ser coherente con el mismo en términos generales. Según Sanmartí, hay que entender la evaluación como autoevaluación y coevaluación, constituyendo el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento. "*Tanto los que enseñan como los que aprenden tienen que estar*

*obteniendo datos continuamente y valorando la coherencia de las ideas expuestas y de los procedimientos que se aplican y, en función de esta información, deben de tomar decisiones sobre la introducción de posibles cambios*" (Sanmartí, 2008).

El cómo evaluar va íntimamente ligado al cómo enseñar, y debe de tener como referentes fundamentales las capacidades seleccionadas en los objetivos, los contenidos sobre los cuales se aplican las actividades seleccionadas y las sugerencias sobre los resultados esperados del aprendizaje. Además, deben evaluarse los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular y la práctica docente (Nieda y Macedo, 1997). Por ello, se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables.

Una de las mayores dificultades de la innovación en el proceso de evaluación según Perrenoud, es la capacidad que tienen las personas y las instituciones de reinterpretar las ideas nuevas en función de las antiguas, y de asimilar las prácticas más innovadoras a la lógica de las tradicionales. (Perrenoud, 1998).

También Driver y Oldham apuntan a que el diseño de actividades tanto de aprendizaje como de evaluación, es uno de los desafíos que tiene planteada la enseñanza (Driver y Oldham, 1986). Por lo que su continuo análisis y revisión realizados por el profesorado es de gran importancia para adecuar la enseñanza al proceso de aprendizaje.

Por ello, ninguna innovación puede considerarse como tal si no se contempla en ella la evaluación. Así, la concepción de la evaluación debe ser coherente con todas las opciones curriculares y enmarcarse en la misma perspectiva global.

Hay que tener en cuenta que esta etapa de evaluación es muy positiva, debido a que con ella se pueden observar puntos negativos en determinadas actividades que pueden mejorarse en las siguientes, recursos que tengan que ser reparados o diseñados para que las actividades se realicen de una forma más completa, contenidos que sea necesario modificar debido el nivel académico, contenidos ampliables, etc., siendo de esta forma una herramienta muy útil para introducir mejoras en el Programa, ya que las evaluaciones sirven para comparar los resultados de una actividad después de haber sido desarrollada con diferentes grupos de similares características.

## 2. Metodología de la evaluación:

La metodología utilizada para la evaluación de cada actividad es distinta dependiendo del bagaje previo del grupo. Así, es posible medir la eficacia obtenida, comprobando si se han cumplido los objetivos propuestos en los tiempos determinados, con la aplicación de evaluaciones tanto escritas como habladas, así como a través de dinámicas que evalúan los resultados obtenidos.

La evaluación puede realizarse tanto de procedimientos como de actitudes. La de procedimientos, como se ha comentado anteriormente debe de realizarse continuamente, ya que es un proceso de interacción que promueve una reflexión continua de los pasos que se han seguido.

Por otro lado, la evaluación de actitudes está referida al conocimiento de las tendencias que tienen los alumnos para valorar situaciones o personas y constatar la coherencia de los comportamientos respecto a las tendencias expresadas (Sarabia, 1992). Existen autores que han seleccionado algunas escalas para este tipo de evaluación. Así a modo de ejemplo, Escudero (Escudero, 1995) seleccionó las de Fraser, conocida como TOSRA (*Test of Science Related Attitudes*), la de Moore y Sutman, llamada SAI (*Scientific Attitude Investory*). En el campo científico destacó la SAS de Billeh y Zakhariades y la TOSA (*Test on Scientific Attitudes*) de Kozlow y Nay (Nieda y Macedo, 1997).

Es muy importante destacar el esfuerzo que debe realizarse en el diseño de actividades de evaluación y que deben de tener al menos las siguientes características (Nieda y Macedo, 1997):

- "*que estén relacionadas con contextos conocidos.*
- *que se ubiquen en situaciones próximas.*
- *que se sitúen en diferentes marcos de referencia.*
- *que propicien la conexión del aula con el medio social.*
- *que demanden el uso de estrategias variadas: comprensión de textos, análisis de datos e interpretación de gráficos.*
- *que abran nuevos caminos mentales de razonamiento.*
- *que presenten dificultades graduadas.*
- *que relacionen conceptos, procedimientos y actitudes.*

- *que se deriven de ellas consecuencias prácticas.*
- *que sean posibles de realizar*".

También se hace necesario abordar los siguientes aspectos:

- Fijar objetivos específicos de cada uno de los bloques temáticos.
- Reconocer la importancia de la implicación personal en el trabajo en grupo.
- Tener la capacidad de transmitir a los estudiantes los conocimientos de una forma clara y precisa.
- Conseguir la adquisición por parte del grupo de estudiantes, de los conocimientos tratados en las diferentes actividades.
- Todos los participantes realizan cada una de las actividades de evaluación.
- Fomentar una actitud crítica, la participación y el respeto entre el grupo de participantes.
- Crecer a nivel personal.

En cuanto a la metodología educativa hay que tener en cuenta que cada profesor/a es el guía y mediador que facilita la construcción de actividades específicas que interrelacionan los conocimientos y experiencias (constructivismo pedagógico). Es también el/la encargado/a de ofrecer oportunidades a los alumnos para poner en práctica nuevos conocimientos para su consolidación y generalización. Por ello, debe de:

- Comprobar que los contenidos conceptuales impartidos son necesarios para enfrentarse a la adquisición de nuevos contenidos (funcionalidad, utilidad y pertinencia).
- Favorecer que los contenidos procedimentales se apliquen a diferentes ámbitos y contextos.
- Realizar una autoevaluación por parte del equipo docente en lo referente a enseñanza, aprendizaje y práctica docente.
- Unidad de criterios del equipo docente participante en cada una de las asignaturas.
- Trabajo en equipo del grupo de profesores/as, basado siempre en la cooperación, pero con cierta autonomía de acción.
- La acción de cada profesor/a representa un signo de identidad de cada actividad y una metodología

personalizada siempre en armonía con los principios metodológicos del pueblo.

Tras la realización de las actividades programadas, es muy recomendable realizar la evaluación en un tiempo cercano a la finalización de cada una de ellas, con el fin de ser críticos y objetivos con cada uno de los puntos a evaluar. Así, la evaluación puede centrarse en los siguientes puntos:

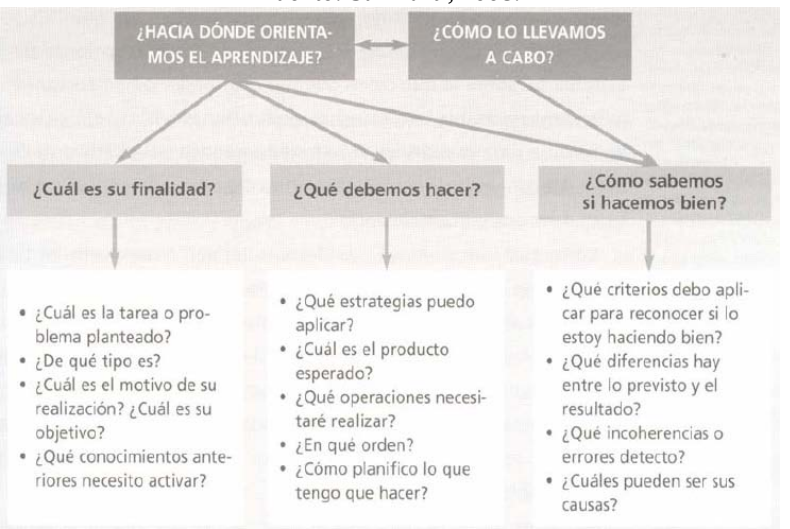
- La etapa de programación de la actividad.
- Los objetivos planteados.
- Las actividades realizadas.
- El grupo de estudiantes.
- La metodología didáctica llevada a la práctica.
- El trabajo individual y en el equipo de los profesores.
- Los recursos utilizados (tanto materiales como de los equipamientos e instalaciones).

Para una correcta evaluación es necesario que los profesores que han realizado la actividad en cuestión se reúnan (si fueran varios) y pongan en común todas las opiniones a cerca de cómo se ha desarrollado el transcurso de la actividad. Así se comentan:

- Las motivaciones.
- La participación e interés.
- Las ideas previas o creencias.
- Los conocimientos.
- Las habilidades o destrezas.
- Las actitudes o valores.
- El comportamiento.
- El resultado de los contenidos tratados en cada actividad de cada subgrupo.
- Los profesores que los acompañaban.

No obstante, durante el aprendizaje, es necesario que el alumno realice un proceso de autorregulación, según se muestra a continuación en la tabla 1 (Sanmartí, 2008).

*Tabla 1.Componentes del proceso de autorregulación. Fuente: Sanmartí, 2008.*




Los diferentes procesos de evaluación que se han comentado anteriormente, puede clasificarse en tres tipos de evaluación referidos a cada uno de los momentos en cuestión en que se realizan (antes, durante y después del proceso de aprendizaje), conforme se presenta en la tabla 2.

*Tabla 2. Clases de evaluación. Fuente: Elaboración propia.*

| | |
|---|---|
| Evaluación inicial o de diagnóstico (antes) | Para conocer el grado de aprendizaje previo que tiene el estudiante y poder adaptar el contenido. |
| Evaluación final o sumativa (durante) | Para conocer el aprendizaje que se ha logrado de cada una de las actividades y poder preparar nuevos programas de formación. |
| Evaluación del proceso (después) | Para modificar el programa de formación según los avances y las dificultades de cada estudiante. |

Todo lo destacable, tanto positivo como negativo, es importante apuntarlo en una ficha de evaluación que se rellena por cada actividad. Por ello, la evaluación no puede ser una actividad puntual y esporádica, sino un proceso permanente, como se ha comentado anteriormente y los instrumentos que en ella se recojan deben ser variados, a fin de que la información que nos aporten sea lo más rica y objetiva posible, porque podemos cometer en error de que al concentrar toda la información del proceso en un único instrumento, recopilemos esa información de forma sesgada. Por lo tanto, es necesario seleccionar los instrumentos que mejor se adapten a la dinámica real del proceso y cuya aplicación resulte fácil y ágil.

Los instrumentos de evaluación deben ser ajustados, es decir, han de aportar información sobre todos y cada uno de los criterios de evaluación. Deben de estar basados en tareas de aplicación de aprendizajes y en tareas de resolución de problemas en contextos determinados. La evaluación tiene que adaptarse a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y cumplir escrupulosamente la continuidad del proceso evaluador.

En cualquier caso, un instrumento de evaluación debe de plantear al estudiante la puesta en juego de los aprendizajes adquiridos para la resolución de tareas. Esto ayuda al profesor/a analizar cómo el estudiante utiliza esos aprendizajes para solventar determinadas tareas. De hecho, todos estaremos de acuerdo en que un aprendizaje que es capaz de aplicarse, es un aprendizaje que perdura más en el tiempo. Pues bien, esa es la forma en la cual se deben afrontar las tareas y esa también la forma de abordar la evaluación.

Además de la evaluación por parte del equipo de profesores, es posible contemplar la evaluación del programa por parte del grupo de participantes. Para ello tras la finalización de las actividades se plantean estrategias para recabar la opinión del grupo, en cuanto a los contenidos que se han desarrollado durante la actividad, la metodología empleada, los recursos e instalaciones, la forma de explicar o dinamizar, etc.

Cabe destacar que los resultados obtenidos en todas las actividades son positivos, cuando los diferentes grupos de participantes se ven involucrados e interesados en las actividades, lo que facilita el desarrollo de las mismas y la consecución de los objetivos de cada una de ellas.

# 3. Bibliografía:

**Libros de papel y electrónicos:**


- CASANOVA, Mª Antonia 2012): *La evaluación de competencias básicas*. La Muralla. Madrid.
- ESCUDERO, T. (1995): La evaluación de las actitudes científicas. Alambique 4. Zaragoza.
- MONEREO, Carles y POZO, Juan Ignacio (2007): *Competencias para (con)vivir con el siglo XXI*. In C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.) Competencias básicas. Cuadernos de pedagogía, nº 9. Barcelona.
- NIEDA, Juana y MACEDO, Beatriz (1997): *Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años.* OEI-UNESCO/ SantiagoEspaña. Madrid.
- PERRENOUD, Philippe. (1998): *L'évaluation des éléves: De la fabrication de l'excellence á la régulation des apprentissage*. De Boeck. Bruxelles.
- SANMARTÍ, Neus (2008): *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. GRAÓ, de IRIF. Barcelona.
- SARABIA, B. (1992): *El aprendizaje y la enseñanza de actitudes*. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, y E. Valls. Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid.


**Artículo:**


- DRIVER, Rosalind OLDHAM, Valerie (1986): *A constructivist approach to curriculum development in Science*. Studies in Science Education, 13, pp. 105-122.

# VII

# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y *COACHING* EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

**Genoveva Rosa Gregori** (U. Ramon Llull -España-)
**Gisela Riberas Bargalló** (U. Ramon Llull -España-)

Esta publicación presenta nuestra experiencia de trabajo sobre la competencia emocional como una de las áreas fundamentales para el desarrollo integral de los profesionales vinculados a la intervención social y, concretamente, a la relación de ayuda[1].

Partimos de la premisa que todo profesional que se dedica a la acción social ha de estar capacitado para ser próximo al usuario pero ha de saber protegerse para poder establecer una óptima relación de ayuda y prevenir el *burnout* ya que en muchos casos hablamos de situaciones multiproblemáticas. Para ello, como Viñas y Fabregó (2012) apuntan, es necesario iniciar en la formación de ambas titulaciones un camino de autoconocimiento y de auto observación de las emociones para poder ser profesionalmente competentes dada la complejidad de los casos sobre los que trabajan estos profesionales. Es necesario, por tanto, actuar desde la prevención de la propia salud del profesional así como desde la intervención más ajustada según las necesidades de los usuarios.

Presentamos este trabajo dando respuesta a esta necesidad y abordamos cómo la inteligencia emocional se puede plantear como una competencia transversal en las materias, de manera que se aborde un trabajo con los estudiantes que les capacite personal y profesionalmente para el establecimiento de climas positivos y

[1] La experiencia se desarrolla en los Grados de Educación Social y de Trabajo Social que impartimos en la Facultad Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull.

creativos ante situaciones complejas. Presentamos a su vez, cómo las herramientas del coaching pueden facilitar una metodología activa donde el rol del alumno sea participativo, reflexivo y agente de cambio: perfil que por otro lado es el que requiere la sociedad en un escenario cambiante.

## 1. La inteligencia emocional

La complejidad de las situaciones que afrontan y ayudan a afrontar los profesionales de la acción social requiere poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes y actuaciones estrechamente vinculadas a lo que Gardner (1987) denomina las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Estas dos dimensiones de la inteligencia configuran el concepto de inteligencia emocional, ampliamente estudiado en las últimas décadas y base de numerosas publicaciones sobre el papel de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. La mayoría de los estudios mencionan las teorías de Mayer y Salovey (1997), quienes definen la inteligencia emocional partiendo de sus cuatro componentes (percepción, asimilación, comprensión y regulación) como: "la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997: 10).

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional es más importante que el coeficiente intelectual y las habilidades técnicas para poderse desenvolver de manera efectiva en cualquier trabajo. La inteligencia emocional permite el desarrollo de la conciencia y el autoconocimiento de manera que se pueden gestionar las emociones, a la vez que permite un desarrollo óptimo de las habilidades sociales.

Concretamente autores como Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004), sostienen que las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás, por lo que según los mismos, la inteligencia emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. A su vez un elevado nivel de inteligencia emocional conlleva a un mejor control del estrés y a un aumento en el rendimiento académico.

Como apuntan Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003) existe una clara influencia entre las habilidades emocionales y estrategias de afrontamiento, como la supresión de pensamientos en la aparición del *burnout* y el desajuste emocional en el profesorado. Ello nos lleva a plantear que el programa de inteligencia emocional que queremos desarrollar puede servir a su vez a la propia acción del profesorado, puesto que pondrá en juego sus propias habilidades intrapersonales e interpersonales en la acción formativa si pretende trabajar desde la inteligencia emocional sus asignaturas. Establecemos pues un doble mecanismo: de adquisición de conocimientos y de autoconocimiento por parte del alumno y de prevención de *burnout* como futuro profesional con la adquisición de las herramientas necesarias.

## 2. La competencia emocional

La convergencia hacia el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES) conlleva una reorientación de la metodología hacia un sistema basado en el aprendizaje y en la revalorización de los elementos prácticos y aplicados. Garantizar el alcance de las competencias profesionales, no se suscribe únicamente mediante la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes, de manera que el proceso de formación ha de incluir necesariamente el desarrollo personal del alumnado. Hablamos pues de una nueva definición de las metodologías docentes. El nuevo modelo se centra en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesor porque se trata de desarrollar competencias más que hablar de transmisión de contenidos. A partir de plantear una actividad formativa centrada en el estudiante, donde la adquisición de competencias será uno de los retos principales de cada propuesta formativa, se genera la necesidad de disponer de instrumentos metodológicos que rompan con el paradigma del rol tradicional del profesor como instructor. Por otro lado, según Delors (1996), encontramos que los retos de la educación del siglo XXI se basan en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos dos últimos son los que tienen una relación directa con lo que trabajaremos en este artículo, la educación emocional. Como apunta Bisquerra (2003) conocer las propias emociones, la relación que guardan éstas con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos

de la educación, además de la necesaria incidencia sobre las relaciones interpersonales.

De este modo, el desarrollo de las competencias responde a una propuesta centrada en el alumno y en su capacidad de aprender; por ello se le exige más implicación y compromiso en un rol activo donde el profesor ejerce el papel de mediador, de observador y de facilitador como se muestra en la siguiente tabla, Úriz (1999):

| Funciones del profesorado | | |
|---|---|---|
| Como mediador | Como observador | Como facilitador |
| Diseña actividades<br>Organiza el material del aula, los grupos, ...<br>Asigna tareas | Interviene según dificultades<br>Dinamiza la cooperación<br>Valora el proceso de resolución y el resultado de la cooperación | Cede progresivamente el control de las actividades al alumno<br>Favorece la toma de decisiones<br>Exige que los alumnos valoren el resultado del proceso seguido |

Tabla 1: El papel del profesorado

Como podemos observar, la función de mediador responde a toda la tarea pedagógica que ha de desarrollar el profesor por lo que respecta al diseño curricular y a la organización de las clases. El rol de observador responde al momento de trabajo con los alumnos donde el profesor fomentará la cooperación entre iguales dando a los alumnos el protagonismo necesario en la adquisición de los conocimientos. Queda obsoleto, por tanto el concepto del profesor como transmisor de contenidos y como eje principal del proceso formativo en la universidad. El papel de facilitador guarda relación con esta nueva idea donde el profesorado se centra en el desarrollo del alumno fomentando en él su espíritu crítico y la toma de decisiones de manera que vaya adquiriendo autonomía y madurez.

La propuesta de una variada oferta de metodologías se apoya en la atención a la diversidad, ya que cada alumno aprende de una determinada manera y cabe tener presente esta variedad en las propuestas para cubrir la totalidad de los estilos de aprendizaje que cada uno posee. Con nuestro despliegue de las materias de los estudios de Educación Social y de Trabajo Social, (y como el 2006 sugería la Secretaria de Estado de Universidades e

Investigación) hemos impulsado una amplia diversidad de metodologías docentes que se recogen en las memorias verificadas de las titulaciones. Éstas posibilitan crear una variedad de actividades en las aulas en las que podremos trabajar desde el planteamiento descrito. Algunas de estas metodologías se concretan en: sesiones magistrales, exposiciones teóricas, estudio de casos, realización de simulaciones, análisis de documentación, desarrollo de tareas grupales, evaluación entre iguales, presentación de esquemas conceptuales y material específico, realización de debates, utilización de plataforma virtual, seguimiento personalizado del estudiante, vinculación con la praxis profesional y supervisión grupal entre otras.

Centramos nuestro estudio, según la clasificación de la tipología de competencias de Tobón (2005), en las competencias de carácter genérico que son las que a su vez engloban las transversales que, tal y como se recoge en los *Libros Blancos* de las titulaciones, se clasifican en: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias son las que permiten el traslado de una materia a otra. Concretamente hablaremos de lo que autores como Bisquerra denominan competencia emocional definida por el mismo como "factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social" (2003: 8). Para el autor, la competencia emocional se puede entender como el "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (2003: 22). Dentro de la competencia emocional podemos encontrar las competencias de autorreflexión o inteligencia intrapersonal y las capacidades de reconocer lo que los demás piensan y sienten, dicho de otra manera: la inteligencia interpersonal. Éstas, a su vez, se pueden agrupar en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2007).

## 3. El coaching educativo y académico

Hablamos del coaching como una técnica que acoge a la persona en el presente y la enfoca y la impulsa hacia el futuro, hacia la consecución de sus propósitos. El coaching se evoca para que la persona adquiera su máximo potencial y llegue a la autorrealización, desarrollando a la vez sus competencias intrapersonales e interpersonales. Cabero (2009) habla de

coaching emocional, definiéndolo como un proceso dirigido a la consecución de los objetivos emocionales, ya sean dirigidos a uno mismo, a la relación con los demás y al autoliderazgo emocional. Liderar las propias emociones repercute en la persona de manera muy positiva ya que la protege a la vez que la empodera.

El coaching es una disciplina pragmática, orientada a resultados de demostrada utilidad en ámbitos educativos y académicos. Sus cinco características esenciales son: *la concreción*: el coach se enfoca a conductas que pueden ser mejoradas utilizando un lenguaje directo; *el diálogo*: a través de conversaciones en las que se formulan preguntas y respuestas y se intercambian ideas; *la flexibilidad*: dado que el coach intenta adaptarse al máximo a las características del 'coachee', evitando recomendar recetas ajenas a la creatividad y a la voluntad de éste; *la responsabilidad compartida*: ya que en un clima de respeto mutuo los participantes deben contribuir a que la conversación sea lo más útil posible; y *la especificidad de las acciones*: atendiendo a objetivos claramente definidos y evaluables (Malagón, 2010). Del mismo modo, Malagón hace una distinción entre coaching educativo y coaching académico, atribuyendo al primero un nivel más general e inclusivo, propio de la educación formal y no formal e informal y al segundo un nivel que puede ser más ajustado a los estudios superiores u otros estudios muy especializados.

Las características del coaching nos permiten afirmar que siempre tiene un componente educativo, dado que contribuye de manera eficaz a la consecución de metas personales o grupales y que ello requiere una especial relevancia cuando aplicamos el coaching a la educación de colectivos con dificultades de integración social. Tanto el coaching educativo como el académico conducen al alumno a clarificar un problema o dificultad, a cuestionar sus valores, creencias y prácticas concretas, ayudando a identificar los frenos que impiden el desarrollo de las capacidades y a descubrir los recursos en los que puede apoyarse, para crear y aplicar soluciones personales eficaces que le permitan alcanzar sus objetivos.

Siguiendo la línea de la importancia del coaching en el trabajo de la competencia emocional, Sánchez y Boronat (2014: 225) lo definen como "un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y de descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia.

Pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo éste el protagonista de los pasos a seguir y de los resultados obtenidos".

## 4. Inteligencia Emocional y coaching en los Grados de Educación Social y Trabajo Social.

La mirada educativa, en la que centramos nuestro análisis, incorpora la necesidad de que educadores y trabajadores sociales minimicen los riesgos que pueden tener en el ejercicio de la profesión y se preparen para afrontarlos. En toda relación de ayuda, la inteligencia emocional tiene un papel muy importante, por lo que incidir desde esta dimensión en la formación universitaria prepara al futuro profesional para trabajar con un amplio abanico de recursos que le servirán en la mejora de sus intervenciones enriqueciendo, a su vez, sus relaciones y su competencia comunicativa, respetando los objetivos con los que trabaja y reforzando la autoestima del usuario a la vez que la suya.

Esto implica contribuir a que los niños, adolescentes, jóvenes o adultos con los que trabajamos estén en condiciones de superar las dificultades, pero también de aprovecharlas, si se dan las circunstancias, como trampolín de crecimiento y mejora. Esta perspectiva entiende las dificultades y conflictos como parte de la existencia humana, pero, lejos de aceptarlos resignadamente o intentar eludirlos, los afronta abiertamente como oportunidades para desarrollar las posibilidades y potencialidades que estén al alcance de cada persona (López, P.; Rosa, G. 2014).

### 4.1. *El coaching en el seguimiento del Prácticum*

Para poder generar espacios formativos que permitan este nivel de consecución, contamos en los dos Grados con la asignatura obligatoria del Prácticum como el espacio de aproximación a las profesiones en el que se fomenta la reflexión a partir del trabajo colaborativo y donde se trabajan las actitudes personales y profesionales. En el Prácticum, desde el primer curso el estudiante cuenta con un tutor/a que orientará su trayectoria académica y su preparación en competencias profesionales en un grupo reducido estudiantes (de 15 a 18), de manera que se enfatiza el acompañamiento en forma de seminarios prácticos en

primero y segundo curso y se completa con las prácticas en centros en tercero y cuarto. En las prácticas, la función tutorial se refuerza ya que el estudiante cuenta con el apoyo de un profesional en activo, con rol de formador de prácticas, además de la figura de un tutor/a supervisor/a de las mismas en la Facultad (Rosa, Riberas y Fernández, 2013).

El estudiante interviene en todo el proceso del Prácticum con implicación y autonomía creciente para alcanzar las capacidades relacionadas con las competencias profesionales. Por todo ello, lo planteamos desde una triple dimensión: capacitación personal, académica y técnica. Para asegurar realmente el aprendizaje y el desarrollo de competencias que giran en torno a esta triple dimensión, el Prácticum debe ser simultáneamente un espacio de ensayo, de inmersión profesional y un espacio vivencial y de autoconocimiento, donde el trabajo de las actitudes tiene un peso importante. Desde esta perspectiva, el estudiante adquiere todo el protagonismo en un proceso progresivo de crecimiento y de capacitación personal guiado por el tutor y acompañado por sus compañeros con los que creará espacios de intercambio y de ayuda mutua.

A continuación describimos de manera breve el contenido del Prácticum en las dos titulaciones: en primero se incide en el conocimiento del perfil profesional a través de la vinculación del estudiante a experiencias aportadas por profesionales de la acción social y en el uso de herramientas comunicativas a través de actividades que fomentan el trabajo cooperativo, la aplicación de herramientas comunicativas y contactos directos con profesionales y entidades del campo social. En segundo curso se orienta al análisis social de un territorio profundizando en los contextos de intervención (estudio de las redes existentes) y en la detección y análisis de las necesidades y las demandas de la población del territorio estudiado vinculado a tres casos reales que sirven de pretexto para profundizar y analizar cómo el territorio da respuesta a las diferentes necesidades sociales. En el Prácticum de tercero se inician las prácticas externas con supervisión en la Facultad, estas prácticas representan el conocimiento de las condiciones y características de la acción profesional allí donde se producen, y la socialización en la práctica a través del aprendizaje de las particularidades del ejercicio profesional en la misma realidad. En el entorno de prácticas, los estudiantes desarrollan una actividad sobre la solución de conflictos éticos de los profesionales con los que

encuentran en los centros que les lleva a conocer de primera mano aspectos trabajados en la asignatura de Ética y les aproxima al análisis de las situaciones de intervención y cómo los profesionales de la acción social previenen, se relacionan y toman las decisiones ante situaciones complejas. El Prácticum de cuarto se realiza de forma intensiva a lo largo del primer semestre, incluye prácticas y supervisión semanal. El estudiante diseña e implementa un plan de intervención con responsabilidad y autonomía. En este curso se les pide que analicen sus propios dilemas éticos para llevarlos a un mayor nivel de reflexión sobre lo que supone la práctica profesional y hacerles ver la necesidad del trabajo en red, así como la de protegerse ante las dificultades para evitar los conflictos profesionales y las consecuencias que pueden tener sobre su labor y sobre su salud.

La figura del tutor a lo largo de los cuatro cursos va dando cabida a partir de tercero a la de supervisor-coach, tanto para escoger la entidad donde realizará las prácticas según sus capacidades, habilidades e intereses como para acompañar en la elaboración de la vivencia personal que se produzca en esas prácticas. En cuarto curso el alumno desarrolla un rol profesional donde se evidenciarán sus fortalezas y áreas de mejora. A través de un plan de acción, el supervisor-coach guiará al alumno o 'coachee' a llegar a su objetivo obteniendo el máximo rendimiento personal y académico. De la misma manera se facilita la elección del tema y del ámbito sobre el que el alumno desarrollará su trabajo de final de grado.

### 4.2. *El coaching en las asignaturas procedimentales*

A continuación nos centraremos en la asignatura de Habilidades sociales (asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS que se imparte a estudiantes de segundo curso de las dos titulaciones en el primer semestre del curso) ya que es el punto de partida donde se sientan las bases del trabajo sobre la competencia emocional de los estudiantes. En esta asignatura, las herramientas del coaching tienen un papel imprescindible en la autopercepción o la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos, emocionales y del nivel competencial en las relaciones intrapersonales e interpersonales. Partimos de un modelo constructivista que integra los elementos del coaching en el desarrollo de la materia, de manera que el profesor asume el papel de líder-coach y el alumno el de 'coachee' y en algunos

casos de coach, cuando planteamos actividades entre iguales (teniendo en cuenta la distinción que hace Peris: 2014, en la que establece la diferencia entre coach y líder-coach diferenciándolos en cuanto que el primero se refiere a un mismo posicionamiento - una relación simétrica- y el segundo a cuando se da una situación de poder entre ellos - una relación asimétrica-).

A partir de la generación de una dinámica basada en la metáfora de *la fiesta de cumpleaños* (Navarro-Segura, L.; Rosa, G.; López, P. 2013) desarrollamos un programa en el que para la evolución de la asignatura es necesario establecer un compromiso entre el profesor y los alumnos, de manera que la corresponsabilidad es una condición para poder generar el contenido que se trabajará a lo largo del semestre. El aula se convierte en un espacio de ensayo-error en el que se requiere que los estudiantes tengan una actitud de implicación y de reflexión en el proceso formativo. Como novedad al programa planteado, se ha establecido este curso en uno de los grupos una dinámica que gira en las herramientas del coaching a partir de establecer actividades que llevan al alumno a un nivel más elevado de autoconocimiento.

Para ello, se trabaja desde la perspectiva de trabajo colaborativo donde se da aprendizaje y evaluación entre iguales y se realizan actividades como el role-playing, el estudio de casos y el modelaje para trabajar en todo momento la conciencia del proceso que cada alumno lleva a cabo, al situarse en una doble dimensión: como observador de sí mismo y como mentor de sus compañeros. La autopercepción sobre las propias competencias, la proyección hacia nuevas estrategias personales y la constante revisión de lo que ocurre en el aula genera procesos muy interesantes que despiertan el interés de los alumnos en la mejora de sus competencias personales y profesionales.

Habilidades sociales, por ser la primer asignatura procedimental que llevamos a cabo, es el punto de partida en el trabajo de la inteligencia emocional que, junto con las que forman parte de la misma materia configuran el trabajo de competencias transversales del perfil profesional. Estas asignaturas son, por un lado, las asignaturas procedimentales como: Técnicas de entrevista, Gestión de situación de crisis, Dinámica de grupos e Intervención social en grupos y, por otro lado, las optativas que trabajan esta dimensión emocional, como pueden ser: Abordaje estratégico de situaciones profesionales, Pasa ya a la acción sé tu propio coach, Educación musical y Educación plástica entre otras.

El estudio del nivel de satisfacción de los estudiantes con la formación recibida, nos indica que en los Prácticums se obtiene una puntuación que aumenta a lo largo de los cuatro cursos, situandose en más de un 90% en la mayoría de los estudiantes. Este grado de satisfacción se refleja así mismo en las asignaturas procedimentales, que son las más valoradas por los estudiantes dado su enfoque vivencial y su fácil transferibilidad a la acción profesional que ha llevado a los alumnos a una mejora cualitativa en su nivel de autoconocimiento, a la vez que les ha dotado de herramientas para poder mejorar su grado de conciencia a la hora de tomar decisiones. Cabe decir que el nivel de satisfacción de los alumnos con la formación recibida este curso con la asignatura de Habilidades Sociales, supera el 95%, por lo que garantiza un elevado nivel de efectividad de las herramientas propias del coaching utilizadas en la mejora de la práctica educativa.

## 5. Conclusiones

La experiencia de innovación metodológica sobre el coaching como estrategia formativa, los resultados obtenidos y el nivel de satisfacción de los estudiantes, nos hace creer que el modelo que aquí presentamos ha de ser planteado de manera transversal en las dos titulaciones para poder establecer una línea de trabajo que incida desde las diferentes materias de los Grados en una formación integral de nuestros estudiantes para poder generar así profesionales reflexivos que saben actuar desde la proximidad con los colectivos con los que interactúan pero con un especial sentido de la responsabilidad y del empoderamiento de los usuarios.

Como apuntan Sánchez y Boronat (2014), los estudiantes-'coachees' formados con esta metodología serán capaces de asumir retos y solucionarlos a la vez que crearán otros nuevos que generarán posibilidades e iniciativas que les harán seguir adelante y aprendiendo durante toda su vida. Consideramos a su vez que serán capaces de aplicar esta metodología con los usuarios con los que tengan que trabajar para conseguir con ellos un mejor resultado dado que contarán con una importante variedad de recursos que los llevarán a ser resolutivos y eficaces. Con ello reforzarán a su vez su autoestima y se protegerán minimizando las posibilidades de *burnout*.

Por su parte, trabajar desde la Universidad con profesores-coachs creemos que incrementa el impacto en el alumnado, por

transmitir conocimiento, entusiasmo, respeto y escucha activa (Sánchez y Boronat (2014). El uso de herramientas del coaching ayudará a que los alumnos puedan expresar sus opiniones y mostrar sus emociones desde el respeto, la escucha y la generación de soluciones creativas asumiendo los errores como poderosas herramientas de aprendizaje.

Desarrollar esta práctica educativa partiendo del coaching, aporta resultados positivos desde tres vertientes: metodológica, de prevención de situaciones de *bornout* y de promotora del cambio. Metodológica, porque trasciende la presentación clásica de materias y se convierte en una estrategia de integración y globalización que integra los conocimientos de diferentes materias, requisito imprescindible para el desarrollo de competencias complejas. De prevención, porque capacita el estudiante, futuro profesional, a gestionar sus emociones y las situaciones adversas con las que, a buen seguro se encontrará. Promotoras de cambio, porque serán estrategias que utilizarán en su actividad profesional para generar procesos de cambo y de transformación en las persona que atenderán.

Esto nos lleva a seguir trabajando para fomentar el desarrollo integral de los futuros profesionales desde una formación de calidad centrada en el crecimiento personal del estudiante, empoderándolo para ser un buen agente del cambio; desde una visión crítica con la que pueda poner en práctica todo su potencial para poder trabajar y ofrecer su ayuda a personas en situación de riesgo de exclusión social trabajando la resiliencia y creando planes de acción con los usuarios que les lleve a una mejora de sus condiciones de vida.

Paralelamente al trabajo realizado, se ha iniciado una línea estratégica de investigación: “Ética, responsabilidad social, competencias y técnicas en contextos complejos” que tiene por objeto, en primer lugar, el desarrollo de proyectos de investigación para verificar hasta qué punto la formación que reciben nuestros estudiantes a lo largo de los cuatro años es pertinente y suficiente en relación al tipo de competencias necesarias para desarrollar su actividad responsablemente y con eficacia en los entornos complejos donde trabajarán. En segundo lugar, se pretende conocer las necesidades formativas y de asesoramiento de los profesionales en activo frente a este mismo tipo de situaciones. Con los datos obtenidos pretendemos reorientar nuestros planes de estudio de grado y, a la vez, pensar propuestas de formación permanente para profesionales en forma

de máster o postgrado. En paralelo a la formación, proponer estructuras de soporte para los profesionales en activo como pueden ser investigaciones compartidas o espacios de supervisión y de asesoramiento (Riberas, Vilar, Rosa, 2014).

De momento, la primera acción que estamos desarrollando es la próxima publicación de un libro que, partiendo del trabajo realizado en las asignaturas de los grados, recoja las principales metodologías que facilitan el desarrollo de la inteligencia emocional. En segundo lugar, se está organizando una propuesta de titulación de postgrado: "Experto universitario en coaching de equipos y personas en el ámbito social y educativo" antendiendo la demanda de estudiantes, de profesorado y de responsables de centros de prácticas.

Con todo ello, creemos que estamos contribuyendo a crear una mirada que es capaz de transcender la perspectiva de las disciplinas clásicas y, de esta manera, estamos respondiendo de manera más eficiente y eficaz a la realidad compleja y siempre cambiante de los entornos profesionales.

## 6. Bibliografía

**Libros:**


- ANECA (2005): *Libro blanco de grado en Pedagogía y Educación social*. 2 vols. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf. Consultado el 16 de marzo de 2014.
- ANECA (2005): *Libro blanco de grado en Trabajo social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf Consultado el 16 de marzo de 2014.
- CABERO, MIREIA (2009): El Coaching emocional. Editorial UOC: Barcelona.
- DELORS, JACQUES (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana-Unesco. Disponible en: HTTP://WWW.UNESCO.ORG/EDUCATION/PDF/DELORS_S.PDF Consultado el 25 de marzo de 2014.

- GARDNER, HOWARD (1987): Estructura de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- GOLEMAN, DANIEL (1995): Inteligencia emocional. Kairós: Barcelona.
- MAYER, JOHN; SALOVEY, PETER (1997): What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN; CÁTEDRA UNESCO (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Disponible en: http://www.industriales.upct.es/pdfs/propuesta_renovacion_crue.pdf. Consultado el 3 de abril de 2014.
- TOBÓN, SERGIO (2005): Formación basada en competencias. Ecoe: Bogotá.
- ÚRIZ, NICOLÁS (coord.) (1999): Aprendizaje cooperativo. Lizarra: Pamplona.


## Capítulos o artículos en libros o revistas en papel:


- BISQUERRA, RAFAEL (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, nº 1, pp. 7-43 Disponible en: http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661 Consultado el 2 de marzo de 2014.
- BISQUERRA, RAFAEL; PEREZ, NÚRIA (2007): Las competencias emocionales. En *Revista Educación XXI*, nº 10 pp 61-82. Disponible en: file:///C:/Users/hp/Downloads/297-933-1-PB.pdf. Consultado el 8 de marzo de 2014.
- EXTREMERA, NATALIO; FERNÁNDEZ-BERROCAL, PABLO; DURÁN , AUXILIADORA (2003): Inteligencia emocional y burnout en profesores. En *Revista Encuentros de Psicología Social*, 1, 260-265. Disponible en: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf Consultado el 16 de febrero de 2014.
- LÓPEZ, PACO; ROSA, GENOVEVA (2014): El desarrollo de competencias para la promoción de la resiliencia: buenas prácticas y procesos formativos en Educación social. En

*Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*. N. 45 (en prensa).

- MALAGÓN, FRANCISCO JAVIER (2011): *Coaching educativo y académico un nuevo modo de enseñar y aprender*. En Revista Educación y Futuro 24, 49-66. Disponible en: file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-CoachingEducativoYAcademico-3632848.pdf Consultado el 19 de marzo de 2014.
- NAVARRO-SEGURA, LISETTE; ROSA GREGORI, GENOVEVA; LÓPEZ JIMÉNEZ, PACO (2013): Estrategias analógicas y sentido del humor en el aprendizaje de la competencia social de los profesionales de la educación social. En *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*. N. 53, 53-72. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/263656/351155 Consultado el 3 de abril de 2014.
- SÁNCHEZ MIRÓN, BEATRIZ; BORONAT MUNDINA, JULIA (2014): *Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales.* Educación XXI, 17 (1), 221-242. Disponible en: file:///C:/Users/hp/Downloads/10712-17561-1-PB.pdf Consultado el 8 de febrero de 2014.
- VIÑAS, ANNA; FABREGÓ, ESTER (2012): El professional com a persona. En *Revista Papers*, nº 24. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/bsf/01Departament/08Publicacions/Coleccions/Papers%20acci%C3%B3%20social/num_24/papers_24.pdf Consultado el 3 de enero de 2014.

**Artículos en publicaciones web:**

- EXTREMERA, NATALIO; FERNÁNDEZ-BERROCAL, PABLO (2004): El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 6, (2). Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205. Consultado el 3 de abril de 2014.
- PERIS, DAVID. (2014): El Coaching como herramienta de transformación para la educación social. En Revista Educación social. N. 18. Disponible en:

http://www.eduso.net/res/pdf/18/ex28_res_18.pdf Consultado el 17 de enero de 2014.

- RIBERAS, GISELA; VILAR, JESÚS; ROSA, GENOVEVA. (2014): "La ética en los grados de Educación Social y trabajo Social. Una mirada prospectiva". En SEECI 2014 (en prensa).
- ROSA, GENOVEVA; RIBERAS, GISELA; FERNÁNDEZ, CARME (2013): Evaluación de la percepción de las competencias del Prácticum de los Grados de Educación Social y de Trabajo Social. *2as. Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente*. 191-196. Bilbao: Universidad de Deusto, Comillas y Ramon Llull. Disponible en: http://www.aristoscampusmundus.net/wp-content/uploads/2013/08/II-JORNADAS-INTERUNIVERSITARIAS-INNOVACION-DOCENTE.2013.pdf Consultado el 28 de marzo de 2014.

# VII

# APLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD FICHA TÉCNICA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE PRODUCCIONES ANIMALES

**Mª Victoria Sarriés Martínez** (U. Pública de Navarra -España-)

*Este trabajo ha contado con el apoyo del Centro Superior de Innovación Educativa de la Universidad Pública de Navarra.*

## 1. Introducción

Uno de los retos que se persigue en las titulaciones universitarias españolas, es adaptarse a las exigencias del EEES. Para alcanzar este propósito, en los estudios del Grado de Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural (IAMR) de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos (ETSIA), en la Universidad Pública de Navarra (UPNA), se llevan a cabo diversas acciones y líneas de trabajo que pretenden adaptarse a los nuevos perfiles profesionales. En este sentido, en la citada titulación, se ha implantado en las distintas materias de los planes de estudio una serie de competencias genéricas que pretenden mejorar el desarrollo profesional del futuro egresado.

En este contexto, la presente experiencia de innovación educativa, muestra cómo la asignatura de Producciones Animales del 2º curso del citado Grado del curso académico 2013-2014, mediante la aplicación de una ficha técnica como herramienta didáctica de aprendizaje, pretende adquirir las competencias genéricas de comunicación oral y el trabajo en equipo.

## 2. Objetivos y competencias a desarrollar

El objetivo principal que se persigue alcanzar con la presente comunicación se fundamenta en mejorar las habilidades referidas a la comunicación oral y el trabajo en equipo en los estudiantes 2º curso del Grado en IAMR, mediante la aplicación de una herramienta didáctica de aprendizaje, basada en la realización de fichas técnicas aplicadas para el estudio y conocimiento de las razas vinculadas a las principales producciones animales.

## 3. Metodología

- **Selección de los trabajos para poner en práctica la actividad**

Los profesores encargados de la asignatura seleccionaron una serie de razas vinculadas a las principales producciones animales (Sañudo, 2011)

- **Elaboración de la ficha técnica**

Los profesores diseñaron dos fichas técnicas para poner en práctica la presente actividad. Una de ellas, sirvió como modelo de ejemplo (cuadro 1). En esta ficha, los estudiantes a modo de orientación, pudieron analizar los parámetros técnicos que son propios en la caracterización de una raza animal productiva. La otra ficha, fue diseñada como esquema orientativo, donde los estudiantes debían completar los parámetros e indicadores propios de las razas productivas (cuadro 2).

- **Formación de grupos**

Para la elaboración de las fichas técnicas se hicieron grupos formados por dos estudiantes elegidos al azar, de manera que cada uno de los estudiantes desempeñaba un rol determinado con objeto de que el trabajo fuese de forma cooperativa, de acuerdo a la metodología descrita por Valero y Ruiz (2007). A cada grupo se le asignó una raza productiva animal.

- **Trabajo individual del alumno de documentación y análisis**

El alumno tras el reparto de la raza productiva animal, realiza una labor de documentación y de análisis que le ha sido asignada. Para ello cuenta con el acceso desde el aula de ordenadores a los numerosos fondos bibliográficos de la

Biblioteca de la Universidad y a los recursos que pueda encontrar en Internet.

- **Puesta en común de la ficha técnica**

Los alumnos tomaron la ficha técnica "modelo" vinculada a una raza animal como instrumento metodológico y la emplearon como herramienta de aprendizaje para la creación de otra nueva ficha técnica adaptada a la raza animal que se le había asignado para ejecutar la actividad. Para la puesta en práctica de esta parte, cada alumno expone a su compañero la información que ha obtenido realizando un análisis y valoración de la misma.

- **Realización del trabajo y presentación oral**

Cada grupo diseñó una ficha técnica vinculada a una raza animal productiva completando sus parámetros técnico-productivos. A continuación realizó una exposición pública oral con los datos obtenidos al resto de compañeros, estableciéndose al final de las exposiciones una discusión conjunta.

## 4. Evaluación

Cada profesor realizó una valoración de los contenidos de las fichas técnicas a través de la evaluación de las competencias genéricas analizadas; trabajo del grupo y comunicación oral. Dicha evaluación se basó en un sistema de rúbricas (CTL, 1999).

Se utilizó una escala descriptiva correspondiente a unos criterios establecidos previamente, según un sistema de categorías en los que se recogieron aquellos elementos susceptibles de ser evaluados y considerados como relevantes desde un nivel de excelencia hasta un nivel de deficiente, asociados a valores de 8-10 (excelente), 5-7 (satisfactorio), 3-4 (mejorable) y 0-2 (deficiente).

## 5. Resultados

La realización de las fichas técnicas para estudiar las características productivas de las razas animales vinculadas a la producción animal, permite al estudiante conocer los parámetros e índices propios de las razas animales productivas y familiarizarse con la elevada diversidad de razas animales que se presentan en el sector ganadero.

El conocimiento de los parámetros e índices de las fichas técnicas ha permitido que los alumnos conozcan el tipo de mejoras técnicas que se han alcanzado en el sector ganadero.

Por otro lado, los estudiantes han podido aprender mediante la realización de fichas técnicas la elaboración de un análisis previo de las características y condicionantes particulares de la raza animal productiva que ha sido objeto del estudio. Para ello, de forma cooperativa han podido profundizar en todos los aspectos técnico-productivos relacionados con la raza animal. Ha sido importante el establecimiento de una serie de reuniones en las que se han discutido los progresos del trabajo y los puntos de vista de los integrantes del equipo. Así, aprenden a escuchar, a valorar las opiniones de los demás, a organizarse con disciplina el ritmo de trabajo, y a aceptar una posición consensuada por todo el equipo.

A partir de los resultados obtenidos, se observa que un 93% de los alumnos completaron la ficha técnica satisfactoriamente (valores alcanzados entre un 5 y un 7) (Figura 1) , por tanto, se puede afirmar que la aplicación de la presente herramienta de aprendizaje sirve para que el alumno tenga conocimiento de la amplitud y diversidad de características diferentes que son propias de las razas animales vinculadas con la producción animal. Además, la puesta en práctica de las competencias de trabajo en equipo y comunicación han sido útiles como herramientas metodológicas docentes.

## 6. Conclusión

La aplicación de las fichas técnicas para el aprendizaje de la alta diversidad de razas animales vinculadas a la producción animal ha sido útil para comprobar cómo el alumno puede asimilar los parámetros propios de las razas animales de una manera sencilla, adquiriendo una mayor comprensión de la información que han manejado.

Mediante la exposición oral, se ha logrado que los alumnos se expresen públicamente de manera clara y concisa y las explicaciones han estado abiertas a la intervención de cualquier alumno para establecerse diferentes intercambios entre los oradores y el resto de la clase, incluidos los profesores.

## 7. Referencias bibliográficas

- CTL, Center for Teaching and Learning (1999). Cooperative Learning: Students Working in Small Groups. Stanford University Newsletter on Teaching, 10, 2.
- Sañudo Astiz, C. Atlas Mundial de Etnología Zootécnica. ISBN: 978-84-92569-60-1
- Valero, J. M., Ruiz, S. (2007). "Técnicas de Aprendizaje Cooperativo". Pamplona: Centro Superior de Innovación Educativa, UPNA.

*Cuadro 1. Ficha Técnica "modelo" de una raza animal*

**Producciones Animales**

**ELABORACIÓN DE FICHAS TÉCNICAS DE**

**RAZAS ANIMALES DE APTITUD PRODUCTIVA**

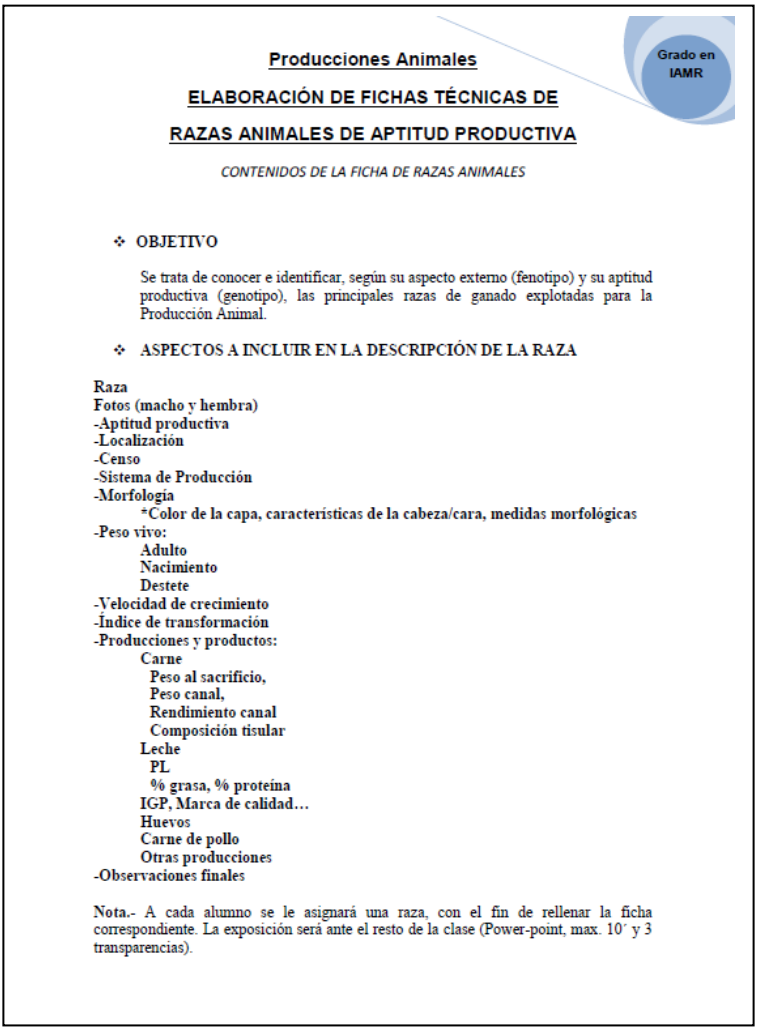
*FICHA: RAZA PIRENAICA*

**ASPECTOS A INCLUIR EN LOS TRABAJOS (p. e. Raza Pirenaica):**

**Raza** PIRENAICA
**Foto** macho y hembra

-**Aptitud:** CARNE
-**Localización:** Pirineos (Navarra, Aragón y Cataluña), País Vasco y otras regiones españolas.
-**Censo:** unas 20.000 cabezas de vacas madres (la mitad en Navarra)
-**Sistema de Producción**: extensivo, parto anual (primavera), destete a los 6 meses del ternero, después, cebo intensivo
-**Morfología**:
****Color de la capa**: capa Rubia trigueña
****Cabeza**: perfil sub-cóncavo, cuernos en lira o tirabuzón (hembras)
****Tamaño:** altura a la cruz, 1,35 m; longitud corporal, 1,70 m; profundidad de pecho, 0,90 m
-**Peso vivo adulto**: 600 kg las hembras y 900 kg los machos
-**Peso al nacimiento:** 40-45 kg
-**Velocidad de crecimiento:** 1,5 kg/día
-**Índice de transformación**: 4,5 kg ˙pienso/kg vivo
-**Producciones y productos**:
**Carne**: terneros cebados
**Peso al sacrificio:** 550 kg (370 días)
**Peso canal fría:** 350 kg
**Rendimiento canal**: 62-64 %
**Composición tisular**: % carne vendida: 75 % músculo a 550 kg
- **IGP / Marca de calidad:** Ternera de Navarra, Label Vasco de Calidad, "Q" de calidad de Aragón
-**Asociaciones:** CONASPI. (ASPINA, Navarra)
-**Observaciones** Raza española con libro genealógico más antiguo (1905)

Cuadro 2. Esquema para la realización de la actividad



**Producciones Animales**

Grado en IAMR

**ELABORACIÓN DE FICHAS TÉCNICAS DE**

**RAZAS ANIMALES DE APTITUD PRODUCTIVA**

*CONTENIDOS DE LA FICHA DE RAZAS ANIMALES*

- **OBJETIVO**

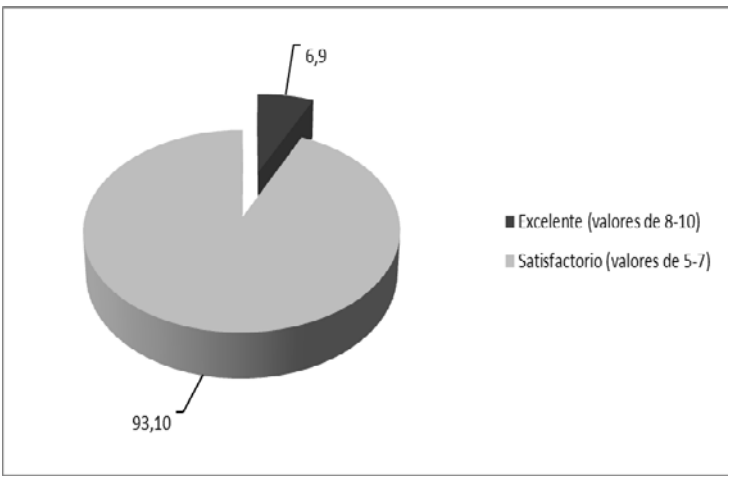
Se trata de conocer e identificar, según su aspecto externo (fenotipo) y su aptitud productiva (genotipo), las principales razas de ganado explotadas para la Producción Animal.

- **ASPECTOS A INCLUIR EN LA DESCRIPCIÓN DE LA RAZA**

**Raza**
**Fotos (macho y hembra)**
**-Aptitud productiva**
**-Localización**
**-Censo**
**-Sistema de Producción**
**-Morfología**
***Color de la capa, características de la cabeza/cara, medidas morfológicas**
**-Peso vivo:**
**Adulto**
**Nacimiento**
**Destete**
**-Velocidad de crecimiento**
**-Índice de transformación**
**-Producciones y productos:**
**Carne**
**Peso al sacrificio,**
**Peso canal,**
**Rendimiento canal**
**Composición tisular**
**Leche**
**PL**
**% grasa, % proteína**
**IGP, Marca de calidad…**
**Huevos**
**Carne de pollo**
**Otras producciones**
**-Observaciones finales**

**Nota.-** A cada alumno se le asignará una raza, con el fin de rellenar la ficha correspondiente. La exposición será ante el resto de la clase (Power-point, max. 10´ y 3 transparencias).

Figura 3. Resultados obtenidos en la rúbrica de valoración por la realización de las fichas técnicas



# VII

# COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA. ARTE Y ESTÉTICA DESDE LA LIBERTAD Y LA IGUALDAD

**José Gaspar Birlanga Trigueros** (U. Autónoma de Madrid España-)

## 1. Introducción y justificación de la propuesta

La Universidad como el arte son más hijos de su tiempo que la formación y la creatividad. Y, sin embargo, entre los cuatro hay, como veremos, profundas coincidencias.

Comencemos por la institución: la universidad no debe no solo no alejarse del nuevo marco de excelencia, interdisciplinar, pluralista, colaborativo, etc., característico de los *nuevos tiempos*. La formación universitaria debiera adaptarse a ellos más allá de la necesaria convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La introducción del enfoque competencial en este nuevo espacio proporcionó un lenguaje internacionalmente común para los nuevos planes de estudios y para los perfiles académicos y profesionales, pero también sigue siendo una ocasión para vivificar, máxime en tiempos de crisis, las *competencias transversales*. Estas, en el marco de una sociedad y cultura democráticas, no dependen de un ámbito temático específico, sino que, por su naturaleza y función, atraviesan los dominios de la actuación profesional y académica que se logran mediante *competencias específicas*. Y cabe hacerlo, como muestra esta experiencia, sin dotar al enfoque transversal de una excepcionalidad, ya sea en el tratamiento o en la excelencia, que

lo aleje de los parámetros exigidos cuando se trata de competencias específicas.

La propuesta aquí recogida parte de la experiencia docente, contrastada en los dos últimos cursos académicos, ha contado con la colaboración inestimable de los alumnos, implicados tanto en la experiencia educativa, cuanto en el debate y reflexión ulterior[1]. También pone de manifiesto cómo contribuye al conocimiento y puesta en valor de la *libertad y* de la *igualdad,* desde diferentes ópticas, sin menoscabo del rigor, e incluso excelencia, en el desarrollo de los contenidos y procedimientos impartidos respecto a o/y desde las distintas *expresiones estético artísticas.* Finalmente, la valoración se aprecia también en los resultados académicos y formativos alcanzados.

La asignatura se ofrece por igual en todas las facultades de la Universidad Autóma de Madrid y su diseño docente mima esa visibilidad igualitaria, pero también la libertad de desarrollo a partir de unos mínimos contenidos y fuentes. Así, este modo transversal de aprendizaje, funda una relación *simbiótica,* multipolar e incluso rizomática, entre profesor y alumnos cuya máxima aspiración es la efectiva ampliación de los horizontes académicos. La transversalidad es, así, una de las opciones más solventes de integración de disciplinas y valores ante las carencias de una formación universitaria actual todavía, en ocasiones, demasiada encorsetada en tics de acumulación informativa.

Esta asignatura apuesta por la integración y canalización de lo aprendido anteriormente por el alumno aplicándolo y desarrollándolo en relación a los dos valores matriciales de referencia, igualdad y libertad, utilizando, además, el arte y la reflexión estética, como correa de transmisión.

El arte, un elemento constante y transversal de la cultura y del hombre es caracterizado ampliamente. Su evolución puede rastrearse desde su origen como *tekné* hasta sus expresiones tecnológicamente soportadas más recientes. En ese devenir el arte se ha mostrado tan sugestivo como canónico, tan sosegante como

[1] En este sentido es de justicia señalar el papel muy particularmente de tres alumnos que han capitalizado la coordinación y el trabajo en cada una de sus áreas de conocimiento específicas y sin los que esta experiencia no hubiera sido, cuantitativa y cualitativamente, posible: Alba Beltrán Flaño (Lenguas modernas, cultura y comunicación), César Piedrahita Amorós (Matemáticas) y Encarnación Rico Álvarez (Filosofía). Sirva esta mención como gratitud y reconocimiento a su buen hacer.

alarmante, tan reminiscente como original, tan actual como tan clásico,… y la reflexión estética sobre él no solo ha enfatizado y matizado estas caracterizaciones sino que, sobre todo con la modernidad, y con la crisis de la gran teoría de lo bello, ha ampliado inusitadamente la reflexión sobre su naturaleza y funciones y sobre las prácticas artísticas contemporáneas. En estas últimas, muy especialmente, el marchamo de la libertad y la igualdad es incuestionable. En otras palabras, el arte aparece para profesor y alumno como el "sereno" que alerta y nos impele a recordar la presencia, o tal vez a reconocer la carencia, de tales valores como la libertad o la igualdad, en distintos ambientes o situaciones del día a día.

La experiencia, pues, ha de ser bipolar: aprender, pero también enseñar, disfrutando. La enseñanza *transversal*, bien diseñada e impartida de manera coparticipante es, confiesan los agentes implicados, una deleitante y memorable experiencia.

Ello es posible gracias, primero, al cambio esencial en la metodología que guía el trabajo del alumno y que se sirve de la investigación y del análisis relacional como motor que activa la comunicación entre docentes y alumnos: un ejercicio dialéctico y dialógico que mantiene el engranaje del entendimiento en el transvase continuado entre conocimiento y experiencia. Pero también, porque la libertad potencia aun más el patrón descubrimiento, reflexión y construcción (/*deconstrucción*) de perspectivas. Todos, siempre aprendemos *de* y *con* otros; este (*coworking)* será un procedimiento ineludible de esta asignatura, una suerte de, si se nos permite, *laboratorio simbiótico* donde humanidades, ciencias y artes tengan la posibilidad de, en condiciones de igualdad, ser libérrimamente objeto de relación y colaboración recíproca. Toda una oportunidad para satisfacer las cada vez más personales y diferentes inquietudes del alumnado sin preterir el bagaje formativo personal previo de su propia y específica formación. Más bien al contrario, exigiendo que lo "suba" libremente a la escena de la asignatura, y que sea expresión de los nuevos, y cada vez más culturalmente mestizos, tiempos interdisciplinares, contribuyendo al conocimiento y profundización de la estética y el arte desde sus distintas expresiones.

La situación es tan paradójica como complementaria. Siendo considerada, la educación universitaria, la vía más fiable, para que sus usuarios sean reconocidos, profesional y posteriormente, en la sociedad, el propósito de esta asignatura,

podría decirse, es que el propio alumno se reconozca como individuo libre e igual, y descubra en el arte, espejo y lámpara[2] de la sociedad, los elementos que le identifican, por similitud o contraste, y que en definitiva le caracterizan como tal ante los otros. No en vano, como recordaba Jaeger "La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad"[3]. Por ello el carácter transversal de esta asignatura anima aún más a que la atención deba recaer sobre el alumno de manera individual pero también de manera colectiva y colaborativa, aportando su bagaje formativo y construyendo desde y para la libertad e igualdad. O, por decirlo con Noam Chomsky, alejándose del *arte de la maquinación histórica.*

En esa línea se aboga, pues, por una educación en libertad e igualdad, democrática, que dote a los alumnos de los mecanismos reflexivos y críticos desde los que afrontar los *nuevos tiempos*. [4]

## 2. Objetivos, competencias y contenidos

[2] Nos servimos de la metáfora con la que M. H. Abrams titula su conocido libro (1977) (Barral, Barcelona) y con la que señala y contrapone la nueva sensibilidad romántica, ya no limitada a la imitación mimética, cual un espejo, clasismo, sino a revelar la expresión interior del artista.

[3] JAEGER, Werner (2001): *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE. México. Esta afirmación se sitúa al comienzo de su trabajo, justo después de la introducción, en "La posición de los griegos en la historia de la educación humana". La vigencia es inapelable: también hoy consideramos la comunidad constituida por individuos que modifican las costumbres y el entramado social. Individuos que transmiten a otros, los cambios establecidos por terceros. Es por tanto la educación una parte básica tanto de la política, como de la sociología, como de la antropología. Por ello en estas asignaturas de carácter transversal, hemos de centrarnos en los alumnos individualmente.

[4] CHOMSKY, Noam (2007): *La (des)educación.* Crítica. Barcelona. Experiencia colaborativa, bipolar,… en definitiva una sugerencia a ponerse en el lugar del alumno: "No hay que verlos como un simple auditorio, sino como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera participar constructivamente" (p. 29). No se trata tanto de, como profesores, impartir, sino de patir-con. O como dice en otro lugar, p. 41: "proporcionar a los estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaran las mentiras y el engaño. (…) la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia"

### *2.1. Objetivos y competencias*

Con esta asignatura se propone desde la justificación anterior un doble objetivo básico: el estudio de distintas manifestaciones estéticas y artísticas tanto como instrumentos para lograr una efectiva cultura igualitaria de paz y libertad, pero también como instrumentos críticos y de denuncia ante cualquier forma de discriminación, desigualdad y violencia.

Por y para ello, y desde la heterogeneidad de los alumnos que la matriculan, es necesario establecer, delimitar conceptualmente y recorrer los términos clave de la asignatura (*arte, estética, libertad, igualdad*) considerando sus distintas expresiones a la luz tanto de la antropología como de la sociología de los procesos estético-artísticos, en sí mismos y en su funcionalidad pedagógica, crítica y alternativa. Finalmente se hace preciso debatir y valorar reflexivamente esas *expresiones* en su efectiva contribución a una cultura democrática de libertad e igualdad. De esta manera este doble objetivo general de la asignatura se traducirá en la adquisición y/o desarrollo de:

a) Las distintas competencias: indicamos las más recurrentes en los tres ámbitos de consideración: conceptuales[5], básicas pero no exclusivos, procedimentales[6] y actitudinales[7]. En la docencia

[5] Adquirir un amplio entramado de referencias estético-artísticas, culturales y socio-políticas desarrollando una actitud crítica. Facilitar la comprensión y aplicación de los principios democráticos. Fomentar el conocimiento y desarrollo de los derechos humanos. Interpretar adecuadamente las distintas manifestaciones del ser humano, especialmente los estético-artísticos. Motivación y comprensión de la trascendencia de los valores éticos y estéticos. Expresar con claridad y convicción ideas y razonamientos, sentimientos y valoraciones. Ser capaz de integrar los conocimientos de diversas disciplinas.

[6] Fomentar la cultura de libertad, igualdad y paz entre hombres y mujeres. Desarrollar la apreciación y valoración crítica tanto la cultura y sensibilidad estético-artística propia como ajenas. Desarrollar la iniciativa y la creatividad, aplicando la teoría a la práctica. Razonar críticamente para la resolución de problemas y la argumentación de teorías racionalmente. Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y evaluarlo. Saber comunicarse de forma efectiva en el entorno laboral y como ciudadano.

[7] Adquirir una actitud crítica y un compromiso ético en la adquisición y gestión del conocimiento y la excelencia. Reconocer el carácter

efectiva se insistirá en la importancia de los segundos más allá de un mero hacer e incluso hacer "bien" y del carácter y valor adquirido de los logros como resultado mucho más del esfuerzo y del trabajo realizado que de las dotes innatas o connaturales de cada uno (aptitud).

b) Los logros o resultados desde las competencias específicas del aprendizaje. Didácticamente se han fijado en seis, uno de carácter global (analizar, criticar y valorar tanto las excelencias como las limitaciones de las distintas expresiones estético-artísticas, en sus múltiples aspectos, en su contribución efectiva a una realidad personal y social digna y cada vez más libre e igualitaria) y otros cinco, uno por cada unidad temática, forzando una mayor operatividad y reconocimiento:
    1) Conocer y diferenciar los conceptos clave de la asignatura —se expresan en su título— y el devenir histórico de su constitución hasta la actualidad.
    2) Conocer los componentes y lenguajes del arte, reconociendo su potencial libertario e igualitarista, y ser capaz de analizarlos desde las propuestas de la antropología y de la sociología del arte.
    3) Conocer las distintas lecturas y sensibilidades estéticas, al hilo de las distintas funciones del arte, sincrónica y diacrónicamente, reconociendo los valores de libertad e igualdad como constante ya sea como "aspiración a" o como "defensa de".
    4) Conocer y reconocer los distintos lenguajes artísticos en sí mismos y en sus aportaciones a los valores de la cultura democrática, muy en particular los de la libertad y la igualdad,

---

transversal de los valores implicados en los derechos humanos y del arte y la estética como medios de reconocimiento de aquellos. Desarrollar la crítica, la autocrítica y el compromiso ético. Escuchar efectivamente. Trabajar creativamente. Formarse en los valores de una sociedad democrática: igualdad de oportunidades entre los sexos, respeto, pacifismo y garantía de los derechos humanos. Mostrar una actitud cooperativa, abierta a la búsqueda de alternativas. Apreciar la diversidad social y cultural y entenderla como un componente enriquecedor personal y colectivo.

valorando la incidencia del arte en su constitución, consolidación y reconocimiento.

5) Conocer, analizar y valorar las distintas expresiones estético artísticas, desde las más locales, incluso marginales, a las más globales, entendiendo que todas ellas apelan e incluso implican distintas políticas artísticas para el igualitarismo y la libertad, aunque también como denuncia ante cualquier forma de discriminación, dominación, desigualdad…

### *2.2. Contenidos*

Para lograr los objetivos indicados con anterioridad desde el trabajo de esas competencias (comportamientos que se relacionan directamente con la utilización de conceptos, teorías o habilidades), los contenidos se distribuyen en cinco bloques temáticos, a los que les corresponden respectivamente cada uno de los cinco logros por unidades. Cada uno de estos cinco bloques está dividido siempre para una mejor organización en dos secciones.

*Unidad 1. Introducción. Marco conceptual. Aproximaciones*

(a) Arte y Estética; (b) Libertad e Igualdad

*Unidad 2. El arte. Las raíces antropológicas del arte y su condicionamiento social.*

(a) ¿Qué es arte? Los componentes del arte; (b) Lecturas desde la Antropología y de la Sociología del arte

*Unidad 3. Lecturas estéticas y funciones del arte.*

(a) Lecturas y sensibilidades: clásico vs moderno; moderno vs postmoderno; (b) Funciones del arte. Constantes y variables.

*Unidad 4. lenguajes artísticos y cultura democrática.*

(a) Los lenguajes del arte; (b) Culturas de Libertad e Igualdad.

*Unidad 5. De expresiones marginales a experiencias globales.*

(a) Políticas artísticas del/para igualitarismo y libertad; (b) Políticas contra. Expresiones estético-artísticas contra la discriminación, la dominación, la desigualdad…

Todos estos contenidos cuentan, obviamente, con un conjunto amplio de referencias y materiales de consulta iniciales, (bibliografía escrita, materiales audiovisuales, visitas a

exposiciones, seminarios…) aunque en el devenir docente estas referencias podrán ser aumentadas o/y matizadas o/y sustituidas en función de las prácticas, ejercicios o/y otros trabajos de investigación y de la demanda específica de los alumnos. En cualquier caso, siempre se deja constancia de aquellos materiales que se consideran prescriptivos.

## 3. Metodología. Principios, modalidades y pautas

La asignatura está planteada como un conjunto de actividades progresivas pero entrelazadas para que el estudiante reciba, por un lado, la información básica sobre aspectos teóricos fundamentales respecto de los distintos contenidos y, por otro, vea estimulada tanto su propia actividad de lectura, análisis y reflexión cuanto la puesta en práctica de esas capacidades y conocimientos también desde su capacidad investigadora. Para ello se combinarán los aspectos teóricos y prácticos, y frecuentemente se vinculará con la preparación de lecturas necesarias para los trabajos de investigación y consolidación, con y desde el apoyo de las tutorías y de la docencia en red (Moodle).

Todo el conjunto será evaluable, de manera que pueda efectuarse un seguimiento continuado del trabajo realizado. Por ello, de manera general, la metodología docente se ajustará básicamente a los siguientes principios:

1.- De motivación, para conseguir que el alumnado se cuestione el problema, entienda los términos de su planteamiento, comprenda el significado estético-artístico y democrático, y las consecuencias del mismo.

2.- De información, para lograr que el alumno/a reciba toda la información académica necesaria para un correcto planteamiento del tema y su problemática en todas sus dimensiones, y tenga un conocimiento riguroso y preciso de los conceptos fundamentales y de las posiciones más relevantes respecto a los conceptos claves de la asignatura.

3.- De actuación, con el fin de que el alumnado integre y exprese de modo personal mediante un conjunto de trabajos individuales todos los conocimientos y destrezas adquiridas en los momentos anteriores.

Estos principios requieren ampliar las modalidades docentes mucho más allá de las clases teóricas y propiciar la versatilidad de las prácticas (talleres, cine fórum, estudio de casos, visitas a exposiciones, asistencia a exposiciones, conferencias, eventos). Será capital el trabajo individual (y/o grupal) de investigación, así como la asistencia y participación activa en al menos los Seminarios obligatorios. En relación con ellos, la metodología mima los distintos trabajos individuales de fundamentación o consolidación (exposición / disertación crítica / ejemplificación / comentario,…) que tendrán como referencia los contenidos impartidos en las clases presenciales. Por último, la diversidad tanto del alumnado, como de los intereses de un mismo alumno, hace imprescindible respaldar estas modalidades, además de con las discrecionales, con unas mínimas tutorías programadas. Finalmente, la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje en un sistema de docencia en red no solo potencia el respaldo curricular sino que permite el acceso continuado a los objetivos en un marco de flexibilidad.

Considerando estas modalidades, y ahora de manera específica, la metodología docente podrá ajustarse a las siguientes pautas de actuación:

1.- Exposición teórica de los distintos temas indicados en el programa, de su problemática y de su terminología específica, en el contexto en el que se enmarcan, desde los materiales de trabajo indicados.

2.- Exposición y comentario de algunos textos y materiales audiovisuales representativos que pongan de manifiesto la caracterización realizada del tema o de la unidad temática en cuestión. Este proceso generalmente finalizará con la realización de un trabajo voluntario en la opción presencial, y obligatorio en la no-presencial, por parte del alumno.

3.- Exposición y comentario de los ejercicios presentados voluntariamente por los alumnos que optaron por el sistema presencial. Debate particular y *simposium* global del conjunto de trabajos; puesta en común del trabajo de análisis, investigación y discusión del conjunto de trabajos realizados, considerando las

aportaciones realizadas a los ejes temáticos de la asignatura.[8]

Ahora bien, a pesar de pautas y principios ya indicados, para comprender esta experiencia formativa, se ha de estar abierto a considerar al menos las distintas innovaciones que sucedan; dispuesto a celebrar las rupturas en la inercia del proceder convencional. La apuesta por la novedad, desde las dinámicas hasta las sesiones más magistrales, se incluyen en ese proceso de formación integral y autónomo (*paideia*), que va más allá de las aulas, a la sociedad, para traerla, si así se estima, dentro para su análisis, debate y valoración. Las clases como espacios transdisciplinares para los saberes interdisciplinares.

Es habitual la organización de clases prácticas, o seminarios, que invitan al diálogo y a la contribución y cotejo de ideas y perspectivas acerca de determinados materiales designadas por el plan docente, así como las visitas a museos, exposiciones, etc., que proporcionaban diversos recursos y fuentes en las que beber y reorientar mirada y trabajo en el aula desde el bagaje personal. Pero también para cruzar miradas y combinar lecturas. Aprendemos tanto del punto de vista ajeno como de la reconsideración del propio, asimilando conocimientos distintos, sin que ello tenga que significar contradicción, sino complemento, aprendizaje[9].

## 4. Evaluación y calificación

Es comprensible que la evaluación y el seguimiento de estos aprendizajes recorran, de igual manera, un camino paralelo al procedimiento metodológico de la asignatura. Ya no cuenta

[8] En este proceso, y considerando el conjunto de trabajos expuestos, y no solo el propio, se dará cuenta de la incidencia y valoración tanto de las distintas sugerencias de bibliografía y estudios monográficos, cuanto de las líneas de investigación y ampliación consideradas en las sesiones de tutorías.

[9] Aquí resulta especialmente capital la exposición oral de los trabajos finales de la asignatura pues pone de manifiesto que, aun partiendo de la misma base -igualdad-, cada uno, cabe, aun tomando caminos radicalmente distintos –libertad- confluencia y complementación. Muestra prístina del potencial que la diversidad de voces individuales alcanza a través de la comunicación, el diálogo, el debate y la puesta en común.

tanto la cantidad sino la calidad, tampoco la velocidad sino la evolución, no hay especialización aislada sino integración y colaboración. Ello es posible porque no hay que satisfacer las exigencias de cuestiones preconcebidas con respuestas igualmente acordadas, no se trata de acertar sino de crear, y para ello es preciso dejar a un lado las reservas y atre-ver-nos a ver qué resulta de la combinación de conocimientos.

De ahí que la filosofía de la evaluación no pueda ser sino inclusiva, en la medida en que opta por evaluar de manera permanente en el marco de su realización y de la evolución personal de cada alumno. Como se indica a continuación se utilizan distintos tipos de técnicas y recursos con los que apreciar y valorar los logros del alumno, pero sobre todo se fomenta una evaluación formativa, desde la interdisciplinariedad pero también desde la transdisciplinariedad. Con todo lo anterior se logra asimismo evaluar también para mejorar la calidad y la equidad del y en el proceso formativo.

Como adelantábamos, el diseño de la propuesta incorpora diferentes sistemas de evaluación adaptados a los nuevos métodos y objetivos del aprendizaje: evaluación continuada, tutorías colectivas e individualizadas, pequeños controles escritos, exposiciones orales, trabajos individuales (y/o grupales) y orientación y seguimiento en la elaboración del trabajo de investigación o consolidación, debate y puesta en valor de los logros obtenidos, o, en su defecto, examen final.

Queda claro que al examen final solo se recurre como última opción dentro de los procedimientos generales de evaluación, ya que ésta se centra sobre todo en el seguimiento de la asistencia y participación del alumno en clases teóricas y especialmente en las prácticas, en las tutorías programadas y en otras actividades de soporte virtual.

Muy en particular se será especialmente cuidadoso en el seguimiento de la preparación, realización y mejora que el alumno pueda hacer de sus trabajos individuales o colaborativos: disertaciones, comentarios, trabajo de investigación,... Este conjunto de tareas redundará en otras tantas calificaciones que serán la base fundamental de la calificación final (entre la mitad y dos tercios del global). Estos trabajos pretenden la consolidación de contenidos y procedimientos. Por tanto, en este repertorio de docencia presencial estos trabajos, si así lo deseara el alumno, podría sustituir el examen asignándose los porcentajes de este último al conjunto de trabajos individuales de consolidación.

El examen final, pues, solo se considera cuando no quede "otro remedio" o bien cuando el alumno por diferentes circunstancias haya optado por la opción no presencial. En ese caso, la prueba final versará sobre los contenidos del programa y su objetivo es el de conocer y valorar los conocimientos, teóricos y prácticos o aplicados[10], que el alumno tiene de la asignatura. Este examen será de mejora de nota sólo para aquellos alumnos que por su asistencia y por los trabajos que se describieron con anterioridad consideren que pueden mejorar su calificación, sin perjuicio de la calificación ya obtenida por el conjunto de sus trabajos y participaciones.

## 5. Algunas consideraciones sobre la experiencia y puesta en valor

Una buena caracterización de asignatura transversal adecuadamente diseñada, desde la experiencia acumulada, sería definirla como aquella que se encuentra a la misma distancia de toda la comunidad universitaria, esto es, cualquier estudiante, sea cual se quiera su punto de partida, tiene la oportunidad de realizar esta travesía.

Esta es una, no la única ni la más importante pero logra acotar el tipo de objeto, de las conclusiones compartidas en las reflexiones del grupo de trabajo. De la experiencia parece evidente que las características que han perfilado la formación permiten que el alumno deje de ser un receptor pasivo que asimila y reproduce la información que el docente designa para convertirse en un participante activo y necesario para el desarrollo de esta nueva empresa docente. El político y científico estadounidense Benjamin Franklin escribiría algo que ilustra con precisión lo que resulta de este modelo educativo: "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".

De hecho, la apuesta por la interdisciplinariedad y por la transdisciplinariedad desde la transversalidad garantiza un dinamismo que potencia aún más la versatilidad de la asignatura. Podría ilustrarse recurriendo a la visión caleidoscópica obtenida

[10] Por la naturaleza de la asignatura no tendría sentido no reservar un porcentaje (entre un tercio y un cuarto) de la calificación final para valorar el modo en que el alumno "conecta" sus conocimientos adquiridos en el ámbito de la estética y el arte con la idiosincrasia libertaria e igualitaria de sus distintas expresiones.

por las miradas de alumnos y profesores que vivan esta suerte de experiencia. Los valores que aquí están en juego, serán objeto de trabajo desde la perspectiva personal y académica inherente a cada individuo, pero es un hecho que *Expresiones estético-artísticas para la libertad y la igualdad* fue todo un en punto de encuentro de disciplinas tales como matemáticas, historia del arte, informática, literatura, historia y ciencias de la música, psicología, derecho y filosofía, y a juzgar por las potentes y activas aportaciones que se hacían a estudios relacionados con arte y estética, libertad e igualdad, parece claro que las capacidades que se pusieron en juego no eran privativas, por el contrario los puentes establecidos de unas a otras orillas resultaron tan sólidos como sorprendentemente innovadores.

Las enseñanzas basadas en asignaturas transversales pueden pues ofrecer a los alumnos la posibilidad efectiva de enriquecer la proyección profesional desde nuevas disciplinas. Así, su oferta no va en detrimento de las enseñanzas obligatorias, las complementa, y pensamos que ineludiblemente. El arte, y la reflexión estética sobre él, es, parafraseando a Schiller, "hijo de la libertad", pero también de la igualdad: cada alumno acude a la convocatoria de la transversalidad con su particular bagaje, conformado a lo largo de los años, estudios, lecturas, … y si los pasos son los adecuados, ciencias dispares del mapa académico se acoplarán sin interferencia. Continuando con Schiller: "¡Qué sorpresa tan agradable encontrar el mismo resultado en el espíritu libre de prejuicios, en el terreno de las ideas, a pesar de la diferencia de posición!."

Otro aspecto a destacar en esta valoración final es la comunicación, y cómo esta se cohesiona para hacerse inteligible entre unos y otros. Las enseñanzas se combinan gracias a engranajes comunes de carácter artístico y perspectiva libertaria e igualitaria, hacia nuevas investigaciones, aportando paradigmas y juicios en los que la tarea más intensa e interesante consiste en trazar los puentes consistentes que permitan caminar de una a otra orilla, avizorar nuevas formas de razonamiento y estructuras gnoseológicas accesibles a todos, hechas por todos.

De este modo se produce una suerte de docencia libre y flexible, trasvase de conocimientos entre iguales, debido a la metodología transversal, donde abandonamos la exclusividad del rancio baremo numérico que apela(ba) a una concepción de enseñanza competitiva, que no siempre competente, y que nos hace reiterar aquello de que "*La educación ha perdido el norte*

*(…) ha olvidado su objetivo fundamental: la formación de la personalidad*".[11]

El ámbito idóneo para esto es el universitario y los tiempos los nuevos. Momento de tránsito y estación adecuada del individuo para que poner sanamente en cuestión: una universidad, espacio de alternativas, de crítica constructiva, de colaboración u de valores democráticos. Lo cierto es que la experiencia transmite con claridad que sobre los pasos dados en ella se va con criterio, libres e iguales, a alguna parte.

[11] CAMPS, Victoria (2008): *Creer en la educación.* Península. Barcelona.

# VII

# UN ENCARGO DE COMUNICACIÓN REAL PARA FOMENTAR LA SIMULACIÓN DE ROLES PROFESIONALES EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

**Sílvia Espinosa-Mirabet** (U. de Girona- España)
**Celia Andreu-Sánchez** (U. de Girona - España)
**Alfons Jiménez Cortacans** (U. de Girona - España)

Luis Branda (2009), uno de los pioneros del modelo McMaster de ABP y actual profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Girona (UdG), considera que un proyecto de ABP (*problem based learning*) debe arrancar de un problema o una situación que requiera una solución. Para este profesor una situación controvertida o complicada que necesita ser resuelta implica identificar necesidades de aprendizaje que ayudan a comprender mejor el problema que hay que resolver. Así pues, a partir de este experto, un grupo de profesores de la Universidad de Girona que compartían alumnos en el 4º curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, idearon un proyecto de aprendizaje basado en este método docente y que implicaba 5 materias diferentes. Todas las asignaturas participantes fueron agrupadas bajo un mismo Módulo y se impartían con 4 profesores distintos. Se concibió el proyecto que los alumnos debían realizar para cambiar una situación problemática real y concreta de su facultad: la falta de visibilidad de la misma a pesar de haber conseguido la mención de Campus de Excelencia. Así metodológicamente se planificó un modelo que buscó eficacia y resultados y además en nuestro caso, simulaba roles profesionales reales, potenciando la inteligencia competitiva. *"(…) es un proceso iterativo –de aproximaciones sucesivas– que comprende las fases siguientes: 1) Identificación de necesidades de*

*inteligencia; 2) recogida de información y organización, 3) análisis de información y generación de productos de inteligencia para la acción; y 4) difusión de inteligencia y uso de ésta en la planificación estratégica y toma de decisiones"* (García-Alsina, Ortoll y López-Borrull, 2011. Pág. 506). Partiendo de este marco se analizaron los datos obtenidos en la investigación.

El aprendizaje por proyectos (APP) y el aprendizaje basado en problemas (ABP) son dos tipos de metodologías activas que se encuentran con asiduidad en muchos planes de estudios en instituciones de educación superior. Es bastante común no marcar diferencias entre uno y otro método puesto que ambos se replantean la fórmula tradicional de "enseñar". Si clásicamente una sesión en el aula empezaba por una explicación del profesor y después se planteaba un problema real que los alumnos debían de resolver; en un APP se invierten estos términos (Planella, Escoda & Suñol, 2009). Primero, se les plantea a los alumnos un Proyecto, un reto que deben abarcar y conseguir realizar. Se les pide que identifiquen los problemas que tendrán que superar para hacerlo, se les anima a descubrir qué tendrán que aprender (sus necesidades de aprendizaje) para poderlo llevar a término. El proyecto empieza con una búsqueda autónoma de documentación, más o menos guiada, que tiene que marcar el camino de ese proyecto y que, seguramente, ayudará a resolver los problemas iniciales que formaban parte del camino diseñado para poder llegar al objetivo que tienen planteado los estudiantes.

Trabajando de esta manera los alumnos se dividen en grupos cooperativos dependientes y que, forzosamente, deben desplegar habilidades que se adquirirán a través de su aprendizaje en competencias transversales. Según Valero-García (2007), en una asignatura de carácter convencional algunas de estas capacidades raramente se pondrían en marcha. Con el diseño de este plan, los matriculados aprenderían a trabajar mejor en equipo, mejorarían sus habilidades para seleccionar información, se esmerarían en ser creativos con la presentación del trabajo que estaban realizando i además ensayarían hasta la saciedad para mejorar su competencia oral, puesto que el encargo realizado por los docentes tendría que ser defendido delante de su cliente en este Juego de Simulaciones: en este caso, la Decana de la Facultad de Turismo de la UdG.

El modelo de APP que se describe en este artículo integró en un único Proyecto tanto los conocimientos específicos de cada una de las asignaturas que configuran el proyecto, como los

aprendizajes transversales y las competencias que se marcaron en origen. De esta forma las asignaturas independientes perdieron un poco su hegemonía y se integraron y trabajaron para un proyecto común, el Plan de Comunicación de la Facultad de Turismo que, forzosamente, se debía abordar desde una óptica más global (Mallart, 1998).

## 1. Un encargo real para fomentar la simulación de roles profesionales.

En el año 2011, la UdG, la Universidad de las Islas Baleares (UIB), el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y el Instituto Catalán de Investigación del Agua (ICRA) recibieron el galardón de Campus Euromediterráneo del Turismo y el Agua. Dicho reconocimiento comprendía también una serie de objetivos para las instituciones, entre otros, responder a retos locales y globales en materia de desarrollo de turismo, sostenibilidad y gestión del agua; así como consolidar el Campus como un referente internacional de docencia y transferencia de conocimiento en temas de turismo, agua, física, alimentación y salud.

Así, con un proyecto financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el marco del Programa Campus de Excelencia Internacional (CEI), la Facultad de Turismo de la UdG encarga formalmente a los alumnos del Módulo de Producción Audiovisual y Gráfica de 4º curso de Publicidad y Relaciones Públicas el diseño de una campaña integral de comunicación para la facultad, con un claro objetivo: obtener notoriedad a partir de dicho reconococimiento de CEI.

El alumnado, organizado en grupos de trabajo de cuatro estudiantes, tenía la misión de crear un proyecto integral de comunicación que se fue definiendo, mejorando y desarrollando dentro de cada una de las 5 materias del Módulo. Las premisas de trabajo las definieron los docentes responsables del Módulo y se hicieron llegar a los alumnos. Bajo el encargo semestral de la realización de una campaña de comunicación integral y una vez concretadas las peticiones, los grupos de alumnos debían asegurarse de que existiría una coherencia entre todos los elementos creados en las distintas asignaturas del Módulo. Dicha cohesión sería evaluada al final del proyecto. Además los

estudiantes debían preparar una presentación real de su campaña para su cliente, a final de semestre.

A partir del encargo y de la propuesta realizada por los docentes y publicada en la intranet de trabajo del Módulo y, contando además con que el alumnado tenía ya experiencia y ciertas aptitudes técnicas, por ser de último curso de carrera, se diseña esta experiencia. El Módulo en el que se ha desplegado este proyecto estaba formado por las asignaturas: Estrategia de creación de una marca (4 créditos ECTS), Taller de video, (4 créditos ECTS), Diseño de una campaña electoral (4 créditos ECTS), Taller de publicitad radiofónica (4 créditos ECTS) y Taller de comunicación online (4 créditos ECTS).

Las cinco asignaturas, pues, en realidad trabajaban conjuntamente para definir un sólo producto, una única campaña publicitaria. Los conocimientos de cada materia se complementaban para cubrir todos los aspectos necesarios para lanzar una estrategia de promoción de una imagen institucional a todos los niveles.

La materia de "Estrategia de creación de una marca" desarrollaba los conceptos básicos para entender y comprender la historia, el funcionamiento y los objetivos del producto que se deseaba promocionar. Los estudiantes pudieron comprender cómo en función del objeto que se tiene que publicitar se debe tener en cuenta una imagen, tradición e incluso relato anterior que no puede ser contradictorio con la nueva imagen que se pretende lanzar. En este taller se trabajó en la concepción de la idea central de la campaña y su imagen gráfica.

El "Taller de video" tenía como principal característica grabar, montar y postproducir un spot de tres minutos de duración. El video resultante debía estar acorde con toda la comunicación corporativa (sonidos, colores e imágenes) del conjunto de la campaña publicitaria.

"Diseño de una campaña electoral" era la asignatura más alejada de la concepción audiovisual del resto de materias del Módulo. Trabajando por proyectos fue posible sumarla al objetivo común, puesto que de otra manera quizás hubiese resultado un tanto peculiar que se sumara a este bloque de materias. Aquí se procuró que los alumnos distribuyesen en un marco temporal de 30 días, los actos de publicidad y publicidad institucional de la campaña de comunicación. Durante ese tiempo, la campaña alcanzaba el clímax de intensidad y debía conseguir llegar al

mayor número de personas, localizadas previamente y definidas como público objetivo.

En el "Taller de publicidad radiofónica" se trabajó durante todo el semestre para crear la publicidad radiofónica. A partir del análisis de modelos sonoros profesionales y a partir de las diferentes técnicas de publicidad radiofónica se buscaron nuevos modelos creativos aplicables en la campaña final.

En el "Taller de comunicación online" todas las piezas diseñadas por los estudiantes debían poder ser posicionadas en la red. Para lograr su visibilidad, los alumnos realizarían un plan de comunicación online para la campaña de la Facultad.

## 2. Creación de una campaña integral de comunicación a partir de distintas materias, una nueva fórmula para motivar el aprendizaje por proyectos.

La evaluación del Módulo de Producción Audiovisual y Gráfica ha sido continua. Las distintas asignaturas han trabajado para que parte de su evaluación correspondiese a un trabajo concreto realizado *ad hoc* para la campaña integral de comunicación del APP. A su vez, el resto de la evaluación de cada asignatura ha incumbido a contenido propio de la misma (exámenes, lecturas de libros, análisis de casos o de artículos específicos, entre otros), diferentes en cada materia del Módulo. Cada profesor ha tenido independencia para seleccionar qué actividades de su materia iban a ser evaluadas dentro del APP y qué otras actividades formarían parte en exclusiva de sus clases siendo ajenas al proyecto común. Además cada profesor ha tenido total albedrío para decidir los porcentajes de nota que corresponderían a cada una de las tareas evaluables dentro de la campaña integral de comunicación. En conclusión, cada asignatura tenía una nota final que era una proporción de acuerdo a su dotación de créditos ECTS. En este caso, el hecho de que cada materia valiese 4 créditos igualó el peso de las mismas en el cómputo final del módulo.

Así, observamos que, en total, los alumnos ejecutaron 15 actividades distintas para la campaña integral de comunicación requerida. Todas las tareas pero todas tenían interdependencia para que el proyecto final fuese lo más coherente posible.

| MATERIAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
|---|---|
| Estrategia de creación de marca | • Analizar la imagen corporativa de la Facultad de Turismo<br>• Crear de un logotipo con motivo del CEI para la Facultad de Turismo<br>• Adaptar el logotipo de la Facultad de Turismo creado a distintos medios y soportes |
| Taller de video | • Crear el guión de un video institucional para la Facultad de Turismo<br>• Crear el *storyboard* para dicho video<br>• Planificar el rodaje del video<br>• Grabar, editar y postproducir el video institucional |
| Diseño de campaña electoral | • Realizar una agenda de actos de campaña de una duración de 15 días<br>• Redactar 5 notas de prensa para la campaña<br>• Preparar 5 ruedas de prensa para la campaña<br>• Escribir el mensaje central de campaña integral<br>• Diseñar material de la campaña |
| Taller de publicidad radiofónica | • Producir y realizar de 6 cuñas radiofónicas para la Facultad de Turismo<br>• Diseñar una acción de notoriedad multisoporte para la Facultad de Turismo |
| Taller de comunicación online | • Diseñar de un plan de comunicación online de la Facultad de Turismo |
| | **TOTAL 15 ACTIVIDADES** |

*Trabajo realizado por los alumnos para superar el módulo. Fuente: Elaboración propia*

La principal novedad del plan aquí relatado ha sido el funcionamiento con roles de trabajo para acercar una práctica académica a una realidad profesional muy característica del ámbito de conocimiento de la publicidad y las relaciones públicas. Gairín *et al.* escribieron: "*la simulación o role playing consiste en la dramatización de una situación mediante la representación de roles diversos*" (Gairín *et al*, 2004. Pág. 74). El objetivo de esta estrategia metodológica de participación directa es ayudar a los estudiantes a representar papeles profesionales que, más adelante y fuera del ámbito universitario, serán capaces de reconocer y, por tanto, adoptar como rutina profesional.

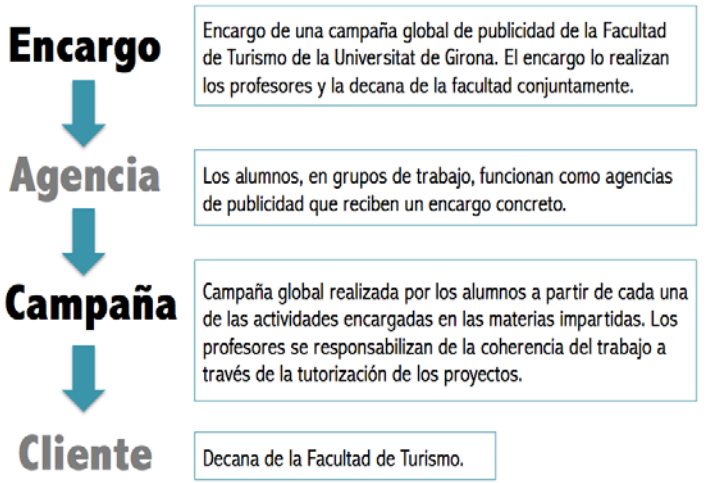
Para la formación de grupos, el alumnado pudo elegir los compañeros con los que prefería trabajar. Formar parte de un equipo implica compromiso, gestión, negociar y acordar, en definitiva aunar esfuerzos para producir desde el talento, por este motivo era tan indispensable que los matriculados tuviesen margen de maniobra para crear sus grupos de trabajo, puesto que la exigencia del propósito era muy alta y la dedicación horaria también: 20 créditos ECTS.

El proyecto despegó del modelo tradicional de rol empresarial cliente-agencia para llevar a cabo una simulación de roles, tal como se muestra en el esquema siguiente.

*Modelo tradicional de rol empresarial cliente-agencia. Fuente: Elaboración propia.*

Los grupos asumieron el papel de agencia de comunicación. Incluso se organizaron como expertos en los campos determinados que debían tratar en el proyecto. Los docentes, que actuaron como profesores en todo momento,

también asumieron el rol de responsables de la campaña, corrigiendo y asesorando en temas relativos a las áreas y materias tratadas. Así, los roles y las herramientas presentes en este proyecto han sido los siguientes.




*Modelo de trabajo en el presente módulo. Fuente: Elaboración propia.*

Hay que destacar que en todos y cada uno de los roles asumidos, se realizaron trabajos muy próximos a los propios del mundo profesional. Hay que resaltar la colaboración ofrecida por parte del cliente (Decanato de la Facultad de Turismo) con el avance de la asignatura que hizo posible la ejecución de reuniones de trabajo cliente-agencia con formato totalmente profesional. Esta colaboración se materializó en dos sesiones, principalmente. En la primera sesión de trabajo, se reunieron las agencias (alumnos) con el cliente (Decanato) con doble fin: por un lado, el cliente presentaba su empresa/producto y hacía una petición concreta a las agencias; por otro, las agencias presentaban al cliente dudas y cuestiones relativas al producto. Esta sesión se realizó al inicio de la asignatura y significó un contacto real de cliente-agencia para llevarse a cabo la petición concreta de la campaña.

En una segunda sesión de trabajo, al final de la asignatura y en la misma línea que la inicial, las agencias presentaron a su cliente las campañas de publicidad propuestas. Cada agencia tuvo un tiempo de 20 minutos para plantear a modo de *pitching*, o presentación de proyectos profesional, la idea central de su

campaña y las acciones y productos audiovisuales más relevantes de la misma. Al final de la sesión, el cliente habló con las agencias agradeciendo, corrigiendo, eligiendo y comunicando su conformidad o no con las campañas presentadas. En el momento de escribir este artículo, el Decanato de la Facultad está valorando cuántas y cuáles de las ideas concebidas por los alumnos podrían integrarse en el Plan de comunicación de la Facultad.

Terminada esta sesión, se llevó a cabo una reunión entre cada docente (tutoría de valoración), como si de los responsables de campaña se tratara, con los alumnos para corregir las presentaciones realizadas delante del cliente.

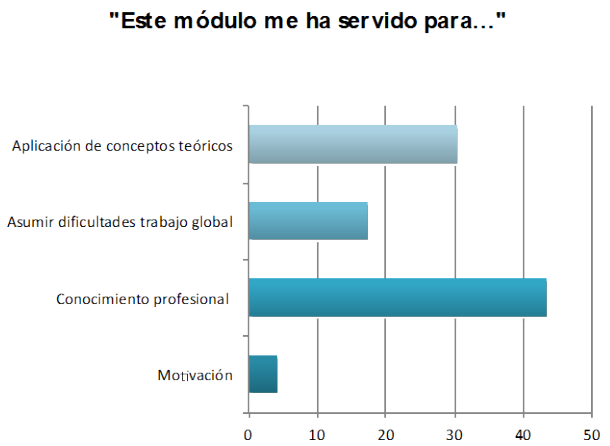
## 3. Resultados y conclusiones de la campaña de comunicación integral como método de aprendizaje por proyectos.

Para analizar los resultados obtenidos por los alumnos participantes en el proyecto, hay que diferenciar entre Resulados referentes a la Valoración de la experiencia por parte de los alumnos matriculados en el Módulo y también, y por otro lado, valorar las notas de los estudiantes.

Así pues, un total de 32 estudiantes del curso en el que se implementó la experiencia, 2012/2013, abordaron las encuestas anónimas al finalizar el módulo. En estos cuestionarios, eficaces tanto para conocer los puntos fuertes y potenciarlos, como para conocer las críticas e introducir mejoras, se planteaban las siguientes frases para completar:

- Este módulo me ha servido para…
- No sabía y he aprendido a…
- Me ha gustado especialmente…
- No me ha gustado nada y cambiaría…
- He echado en falta…

Los resultados a la primera pregunta “Este módulo me ha servido para…” son los siguientes: experiencia profesionalizadora (44%), trabajar conceptos teóricos ya aprendidos (30%), asumir las dificultades de un trabajo práctico grupal (17%), motivación (4%) y otros.




*Modelo de trabajo en el presente módulo. Fuente: Elaboración propia*

En la pregunta “No sabía y he aprendido a” la mayoría de los estudiantes han respondido que ha sido organizar una campaña integral de comunicación para un único cliente a partir de la unión de varias asignaturas. A los alumnos les “ha gustado especialmente”: la coordinación entre asignaturas (26%), el desarrollo de un proyecto con roles profesionales (35%), el diálogo práctico constante entre profesores y alumnos (30%) y el acto final de presentación (22%), entre otros.

*Modelo de trabajo en el presente módulo. Fuente: Elaboración propia.*

En la pregunta "No me ha gustado nada y cambiaría…" los estudiantes han criticado, sobre todo, que la campaña haya estado centrada en un producto institucional como una Facultad, argumentado que habría productos más atrayentes para realizar el mismo ejercicio aquí planteado. En general, los alumnos han contestado que se "Ha echado en falta…" poder empezar el proyecto más pronto, al inicio del semestre, porque el trabajo se realiza, sobre todo, en los últimos meses, cuando se han explicado los principales objetivos de la campaña de comunicación y se ha dotado a los alumnos de una base teórica para que puedan abordar el reto.

La potenciación de una articulación mayor de las diferentes asignaturas en un solo proyecto ha sido bien recibida por los estudiantes. Así lo expresaban en el cuestionario cualitativo: "*(me ha gustado) aprender a organizar una campaña teniendo en cuenta los problemas que pueden surgir, y que en el resultado final el trabajo se ha de estar muy bien coordinado*"; y "*(me ha gustado) saber crear una campaña desde cero, sin ser un trabajo simplemente universitario, sino un encargo real de un cliente real que valora nuestra campaña, no como estudiantes, sino como agencia de comunicación*", son algunos de los comentarios de los alumnos y reflejan el tono general de los mismos.

Los estudiantes, además, han aplaudido la atención individualizada del profesorado a un proyecto profesional, la utilización de la tecnología para potenciar la comunicación online y el hecho de poder utilizar los conocimientos adquiridos a lo largo de los cursos precedentes en el Grado para aplicarlos a un caso práctico integral. Así lo explicaba un alumno: "*Este módulo me ha servido para plasmar los conocimientos adquiridos durante mi formación universitaria, y hacerlo de manera global desde un principio en una campaña publicitaria*".

Atendiendo a las calificaciones obtenidas por los estudiantes se constata que ha existido una valoración media de notable, sin registrarse ningún suspenso entre los participantes en el APP, pero sin conseguirse tampoco ningún excelente como nota máxima. Esta es una situación de evaluación típica y bastante frecuente, a tenor de los ejemplos descritos en la bibliografía consultada referente al uso de metodologías activas en diferentes universidades españolas.

El modelo propuesto de creación de una campaña integral de comunicación a partir de distintas asignaturas ha servido para obtener una mayor y constante implicación por parte del

alumnado en su proceso de aprendizaje que, aunque guiado, es altamente autónomo, no en el objectivo de comunicación: conseguir notoriedad para la Facultad, pero si en la ideación, el método, la estructura y la presentación de su campaña de comunicación integral.

La apuesta del módulo por la flexibilidad de los alumnos para asumir roles profesionales y de los profesores para ejercer de tutores y responsables de campaña a la vez, ha obtenido resultados enriquecedores en la evolución de esta didáctica. La asunción de un rol ha servido para ayudar a los estudiantes a adoptar una rutina profesional que el mercado laboral les demandará. El proyecto basado en el trabajo grupal, ha hecho que los alumnos colaboraran con compañeros de trabajo para actuar como una agencia de comunicación que tenía un cliente y un encargo concreto, viéndose obligados a solucionar, dentro de *su agencia*, los conflictos generados por la diversidad de enfoques en la evolución de las diferentes piezas que integraron la campaña. Adoptando el rol tradicional cliente-agencia, los estudiantes han utilizado la integración de materias o áreas para mejorar sus campañas con sus responsables, ejercicio frecuente en el ámbito profesional.

La implicación de la Decana de la Facultad, ejerciendo como cliente, y con una doble presencia, al inicio y al final de la campaña, para hacer el encargo y para escuchar las propuestas, respectivamente, ha sido de gran importancia para el trabajo por roles. Los alumnos trabajaron teniendo en cuenta siempre a su cliente, que en la petición, se sometió a entrevistas con los estudiantes y que en la reunión final de entrega de proyecto, valoró y destacó los aspectos que le habían gustado más entre los proyectos presentados. Hay que añadir que el compromiso del Decanato con las campañas presentadas se ha traducido en el anuncio de querer usar algunas de ellas y de remunerar de algún modo, a los autores de las mismas, que serán encargados de desarrollarlas realmente.

Otra de las conclusiones que surge de esta investigación docente aplicada es relativa a la implicación y dedicación por parte del profesorado que trabaja con metodologías de esta índole. En este sentido, se constata una vez más que el desarrollo de modelos docentes lejanos a la docencia requieren de una gran dedicación por parte de todos los profesores implicados que invierten más horas de dedicación en el seguimiento de sus

pupilos, además de en impartir conocimientos o corregir las tareas demandadas, y todo ello, normalmente, sin ningún trato especial.

## 4. Bibliografía.

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- MALLART, Josep (1998): *L'educació activa*. Vic: Eumo Editorial.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- BRANDA, Luís A. (2009): El aprendizaje basado en los problemas. ¿Un inicio del aprendizaje a lo largo de la vida? en VVAA, *DPM: Avances en desarrollo profesional continuo en medicina*, octubre-diciembre, v. 2, n. 4, pp. 15-21.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- GARCIA-ALSINA, Montserrat; ORTOLL, Eva; LÓPEZ-BORRULL, Alexandre (2011): Aplicaciones emergentes de inteligencia competitiva en las universidades, en *El Profesional de la Información*, septiembre-octubre, v. 11, n. 5, pp. 503-509. Disponible en: http://hdl.handle.net/10760/16149. Consultado: 12/02/2014.
- GAIRÍN, Joaquín; FEIXAS, Mònica; GUILLAMÓN, Cristina; QUINQUER, Dolors (2004): La tutoria académica en el escenario europeo de Educación Superior, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, enero, v. 18, n. 49, pp. 61-78. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1057097 Consultado: 12/02/2014.

- PLANELLA, Jesus; ESCODA, Lluisa; SUÑOL, Joan Josep (2009): Análisis de una experiencia de aprendizaje basado en problemas en la asignatura de fundamentos de fisica, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, junio, v. 7, n.3, pp. 1-11. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/3/ Consultado: 12/02/2014.
- VALERO-GARCÍA, Miguel (2007): L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics, en *Perspectiva Escolar*, octubre, n. 318, pp. 42-50. Disponible en: http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/8883/1/valero_rosa_07.pdf Consultado: 12/02/2014.

# ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE APOYO A LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE (DOCENTIA)

**Tatiana Fernández Marcos** (U. Autónoma de Madrid -España-)

En los ochenta, a raíz de un mercado creciente y cada vez más exigente, empieza a considerarse la búsqueda de la garantía de la calidad en la institución universitaria.

Las universidades deciden implementar sistemas de evaluación de la calidad de sus procesos educativos y administrativos, mientras que las agencias nacionales e internacionales adquieren la labor de guiar a las universidades en este proceso enmarcado en una cultura de autoevaluación permanente y cuya meta es posicionarse y competir en el mercado educativo.

La *European Association for Quality Assurance in Higher Education (*ENQA), en los criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, recoge que las universidades tienen la responsabilidad sobre la calidad de sus estudios y representan el factor más relevante en la configuración de un verdadero Espacio Europeo de Educación Superior.

Uno de los indicadores de la calidad universitaria que más relevancia tiene a nivel internacional es el referido a la garantía de calidad del personal docente. Las universidades deben disponer de medios para garantizar que su profesorado está cualificado y es competente para el desarrollo de la docencia. Este indicador es el más utilizado, de entre 88 criterios, en la evaluación de la calidad universitaria que aplican los países de España, Reino Unido, Alemania, Francia, Australia, Estados Unidos, Suecia, Brasil, Italia, Noruega y Sudáfrica (ACAP, 2006).

A nivel nacional, en el contexto de la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, las universidades asumen una mayor responsabilidad en los procedimientos de contratación y nombramiento de su profesorado y, en consecuencia, en la valoración de su desempeño, así como en su formación y estímulo de cara a garantizar su calidad docente.

El Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA), pretende satisfacer las demandas de las universidades y la necesidad del sistema de educación superior de disponer de un modelo y de unos procedimientos para garantizar la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, 2003). El programa se pone en marcha a inicios del 2007, fruto de la colaboración de ANECA y las Agencias de Evaluación de las Comunidades Autónomas.

La utilidad del presente estudio radica en la posibilidad de ofrecer información relevante acerca de los criterios empleados en las universidades españolas para asegurar la calidad de la docencia.

## 1. Objetivos del programa DOCENTIA y principales criterios utilizados por las universidades para evaluar la calidad docente

El programa DOCENTIA pretende que las universidades respondan a las preguntas de *para qué* llevan a cabo una evaluación de la actividad docente del profesorado, *cómo* van a realizar esa evaluación y *qué* consecuencias se derivarán de dicho proceso.

El programa da libertad a las universidades en la elaboración del modelo de evaluación que utilizarán para evaluar a sus docentes, así cada universidad en su modelo de evaluación podrá considerar su filosofía y modelo educativo de centro, así como, su política de profesorado.

A su vez facilita las siguientes directrices que deberán ser recogidas en el modelo de evaluación:

- Dimensión estratégica de la evaluación docente
    - Finalidades y consecuencias de la evaluación docente
    - Ámbito de aplicación de la evaluación docente
    - Voluntariedad/Obligatoriedad de la evaluación docente
    - Periodicidad de la evaluación docente
    - Difusión del proceso de evaluación de la actividad docente
    - Agentes implicados en el procedimiento de evaluación
- Dimensión metodológica de la evaluación docente
    - Dimensiones para la evaluación docente (objeto de evaluación)
    - Criterios de evaluación
    - Fuentes y procedimientos de recogida de información
    - Especificaciones respecto al modelo DOCENTIA
    - Comités de Evaluación
    - Protocolo de evaluación
    - Informe de evaluación
    - Presentación de alegaciones por parte del evaluado
- Dimensión resultados de la evaluación docente
    - Procedimiento para la toma de decisiones derivadas de la evaluación docente
    - Procedimiento para el seguimiento de las acciones derivadas de la evaluación docente
    - Procedimiento para la difusión de los resultados de la evaluación docente
    - Sistemática para la revisión y mejora del proceso de evaluación de la actividad docente

Las universidades concretan la dimensión metodológica de la evaluación docente diseñando sus procedimientos de evaluación. La agencia indica que deben abarcar la planificación de la enseñanza que realiza el profesor, el desarrollo de la misma y los resultados. Así mismo, debe ser informado a través del auto-

informe del docente evaluado, del informe del responsable académico y de las encuestas a estudiantes.

*Dimensiones y Fuentes de Evaluación del Programa DOCENTIA*

| Dimensiones | Fuentes | | |
|---|---|---|---|
| | Estudiantes | Docente | Responsables académicos |
| **Planificación** | | | |
| **Desarrollo** | Encuesta | Auto-informe | Informe |
| **Resultados** | | | |

Una vez fijadas las directrices de la ANECA y de las agencias autonómicas, que pretenden encaminar los esfuerzos a poder determinar en qué medida en España contamos con buenos docentes, se desarrolla el trabajo de las universidades nacionales que han elaborado el modelo de evaluación de su profesorado.

De entre todos los criterios que han utilizado las universidades españolas para evaluar la planificación, desarrollo y los resultados, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo mediante análisis de documentos (Montero y León, 2005). Se han analizado los manuales de evaluación de la actividad docente del profesorado de distintas instituciones universitarias, documentos de acceso público a través de las páginas webs de las universidades. Entre ellas, Universidad de Salamanca, Universidad de Burgos, Universidad de Valladolid, IE Universidad... Se presenta, a continuación, la selección de los criterios que han sido utilizados de forma predominante y común a todos los centros universitarios.

*Principales Criterios Utilizados por las Universidades Españolas para la Evaluación de la Calidad de su Docencia*

| |
|---|
| **PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA** |
| Programación docente<br>- Actividades de aprendizaje previstas<br>- Sistemas de evaluación<br>- Resultados de aprendizaje previstos<br>- Materiales y recursos para la docencia |
| Diseño, adecuación y accesibilidad del plan docente |
| Organización y coordinación docente |
| Otras actividades de coordinación y planificación |
| **DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA** |
| Desarrollo de contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y |

| | |
|---|---|
| | sistemas de evaluación previstos |
| | Nivel de consecución del encargo docente: clases y tutorías, evaluación |
| | Docencia impartida respecto de la máxima |
| | Atención personalizada al alumno |
| | Otras actividades de desarrollo o enriquecimiento de la docencia |
| | **RESULTADOS** |
| | Objetivos formativos alcanzados por los estudiantes |
| | Rendimiento académico de los estudiantes |
| | Revisiones periódicas y actualizaciones de la programación docente |
| | Creación de materiales de soporte y publicaciones |
| | Reconocimiento externo de la actividad docente |
| | Implicación en actividades orientadas a la mejora de la actividad docente: formación, mejora, innovación y calidad docente |

Encontramos variabilidad de unas universidades a otras en el detalle de concreción de los criterios que dan cuenta de la planificación, desarrollo y evaluación.

Así mismo, algunas universidades incluyen una dimensión más bajo el nombre de encargo docente, que contempla los aspectos reflejados en la siguiente tabla.

*Dimensión Adicional "Encargo Docente"*

| | |
|---|---|
| | **ENCARGO DOCENTE** |
| | Participación y/o responsabilidad en programas de intercambio y movilidad. Intercambios doctorales |
| | Coordinación de acciones de ordenación y/o de mejora de la calidad docente reconocidas |
| | Participación en órganos y comisiones oficiales de planificación y/o evaluación docentes |
| | Actividades relacionadas con la transición secundaria-universidad |

# 2. El programa DOCENTIA como herramienta de mejora de la calidad de la docencia universitaria

## *2.1. En qué medida los modelos evalúan y discriminan adecuadamente: análisis de los criterios de evaluación*

Los criterios de evaluación que son considerados, son una potente herramienta para la evaluación de la calidad docente por su capacidad para recoger un gran número de aspectos distintos y relevantes por ser discriminativos del desempeño del docente.

Es importante la valoración que los evaluadores (estudiantes y responsables académicos) emiten de esta información relativa a cada docente. Esta valoración debe ajustarse a unos criterios de adecuación a los requerimientos de la universidad, satisfacción de los agentes implicados en la enseñanza, eficiencia y orientación a la innovación docente (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, 2007).

### *2.2. En qué medida los modelos evalúan y discriminan adecuadamente: análisis de las fuentes de información*

Las universidades a la hora de evaluar a un docente tienen en cuenta la evaluación que de él hacen los estudiantes, la evaluación del responsable académico y su auto-evaluación. El programa DOCENTIA pretende discriminar entre desempeño excelente, notable, aceptable y deficiente.

Este procedimiento permite contrastar diferentes opiniones. La de los estudiantes se recaba a partir de las encuestas docentes. Esta es una adecuada fuente de información por su fiabilidad dado que son los principales consumidores de la educación que se ofrece. Sus respuestas, a menudo, sí discriminan entre buenas y malas prácticas del profesorado. Sin embargo, nos encontramos con que en muchas ocasiones el porcentaje de alumnos que rellena las encuestas no es representativo.

La opinión de los responsables académicos es un dato con el que se cuenta ya que lo exige el programa DOCENTIA. Pudiendo ser una importante fuente de información, no está exenta de limitaciones: se encuentran dificultades a la hora de *"juzgar"* a otros profesores por falta de información objetiva sobre su labor docente, por desconocimiento de las consecuencias reales que su opinión tendrá…Por tanto, en muchas ocasiones esta fuente de información no está sirviendo para discriminar entre buenas y malas prácticas docentes.

Recoger la opinión de los propios docentes les da la oportunidad de explicar y detallar su metodología docente, sus programas, etc. Algunos estudios (Gonzales Miñán, 2013; Hernández, Maquilón, García y Monroy; 2010) han puesto en relieve la importancia de la percepción de autoeficacia individual y colectiva que tiene el profesorado universitario como criterio de impacto en la calidad de la institución universitaria. Se trata de una fuente útil, sin embargo, no puede ser la única, necesitamos la opinión de responsables académicos y estudiantes para contrastar dicha información. Aquí también juega un papel importante la motivación de los docentes a la hora de participar en el proceso.

### *2.3. En qué medida los modelos inciden en la mejora continua de la docencia*

El proceso de evaluación debe tener como fin la mejora y garantía de la calidad de la docencia universitaria. Evaluar nos permite ver las carencias y déficits en los que tenemos que trabajar. Esto debería ser tenido en cuenta por las universidades y transmitirse a su profesorado.

Aquí radica la importancia de motivar al profesorado para su mejora continua. La propuesta desde la ANECA, a través de la DOCENTIA, consiste en que las universidades tienen que diseñar unas consecuencias aplicables tras los resultados de la evaluación docente.

Estas consecuencias son un pilar fundamental del programa DOCENTIA, deben estar bien definidas y transformarse en acciones concretas. Estas consecuencias requieren ser lo suficientemente potentes para provocar cambios en la práctica de los profesores. Desde incentivos por buenas prácticas hasta formación u otras medidas que promuevan mejora para aquellos profesores que no han obtenido buenos resultados. Se trata de conseguir la motivación del profesorado para participar en DOCENTIA, que debe ir de la mano de su motivación por mejorar su enseñanza en la universidad.

## 3. Conclusiones

La mejora de la calidad universitaria española, y por ende, el resultado de egresados mejor preparados para la inserción

laboral, es una propuesta que se trata de llevar a cabo desde distintos programas que emprende la ANECA: la evaluación de la docencia, de la investigación, de las titulaciones universitarias y de la calidad institucional.

Desde las universidades es necesaria una actitud de mejora y, en concreto, una conciencia responsable con la formación que se ofrece a los estudiantes. La búsqueda de la calidad universitaria debe sobresaltar este aspecto.

## 4. Bibliografía


**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid —ACAP— (2006): *Estudio internacional sobre criterios e indicadores de calidad de las universidades.* Disponible en: http://unal.wikispaces.com/file/view/Estudio+ACAP.pdf Consultado el 16 de marzo de 2014.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación —ANECA— (2003): *Evaluación De la Calidad y Acreditación,* Madrid: autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación —ANECA— (2007): *DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario) Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación.* Disponible en:www.aneca.es/var/media/215773/docentia_orientaciones_070302.pdf Consultado el 16 de marzo de 2014.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- GONZALES MIÑÁN, M. D. C. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa,* 19 (1).
- HERNÁNDEZ, F., MAQUILÓN, J., GARCÍA M. P. y MONROY, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa,* 16 (2), 95-105.

- MONTERO, I. y LEÓN, O. G. (2005): Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.

# VII

# FACTORES CLAVE EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL GRADO EN TURISMO

**Ramón Fuentes** (U. de Alicante - España-)
**Begoña Fuster García** (U. de Alicante - España-)
**Adelaida Lillo Bañuls** (U. de Alicante - España-)

## 1. Introducción

En los últimos años el interés por los trabajos que analizan la eficiencia en la educación superior se ha visto incrementado. Estos análisis tienen una creciente relevancia dado que gran parte de las universidades se financian con recursos públicos y por tanto, deben ser empleados de manera eficiente. La mayoría de estos estudios se realizan teniendo en cuenta los tres pilares básicos de la actividad de las instituciones de educación superior, estos son: la investigación, la docencia y la transferencia de conocimiento.

Por otro parte, la implantación del plan Bolonia ha generado un crecimiento en la oferta educativa de grado y postgrado. En un contexto de mayor competencia en la oferta de educación superior, mayoritariamente pública, en los últimos años se trata de adaptar la Universidad Española a las nuevas demandas sociales y requerimientos formativos. Como hemos señalado anteriormente, es necesario un buen uso del gasto público en educación por ello una de las claves es evaluar los resultados de esta inversión en la educación universitaria.

El objetivo de nuestro trabajo es analizar la eficiencia docente en los estudios universitarios y concretamente en el caso de los estudios de Turismo, dada la creciente importancia que en los últimos años han adquirido las carreras y postgrados en Turismo en nuestro país. Para ello se realiza una encuesta a los estudiantes de la asignatura "Introducción a la economía:

prácticas" que se imparte en el primer curso del grado en Turismo en la Universidad de Alicante (España).

Para realizar este estudio utilizamos la metodología de Análisis Envolvente de Datos (DEA) para tratar de determinar qué indicadores son los más relevantes a la hora de tomar decisiones para mejorar el rendimiento en enseñanza superior. Al tratarse de un método no paramétrico busca optimizar el nivel de eficiencia de cada unidad de análisis sometida a evaluación, Decision Making Unit (DMU).

Este trabajo se presenta organizado en varias secciones, en la sección 2 se realiza una revisión de la literatura de las investigaciones previamente realizadas en estudio de la eficiencia en Educación Superior, en la sección 3 se explica la metodología DEA y se presentan los indicadores seleccionados para este estudio. La sección 4 muestra los resultados obtenidos y por último, en la sección 5, se plantean las principales conclusiones.

## 2. Revisión de la literatura

La mayor parte de la literatura sobre la eficiencia de la educación superior estudia de modo general el rendimiento de instituciones educativas, analizando la productividad de las universidades (Jonhes, 200); Glass *et al.,* 2006) o realizando comparaciones entre la eficiencia universitaria entre países, (Agasisti & Johnes, 2009; Joumady & Ris, 2005) o bien estudiando la eficiencia de titulaciones, facultades o departamentos ( Besley, 1995; Colbert *et al.,* 2000). Los trabajos de investigación dedicados al estudio del rendimiento en educación superior cuyo objeto de análisis de la eficiencia de la docencia y el aprendizaje de los alumnos son menos abundantes.

El objetivo este trabajo está centrado en analizar la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje por lo que veremos más específicamente en algunos trabajos recientes que tratan de identificar qué indicadores (*Key performace indicators*, KPIs) son más relevantes para evaluar la productividad docente, los resultados académicos y la satisfacción de los estudiantes en la educación universitaria. Dentro de este grupo es de destacar Montoneri *et al.* (2011 y 2012) y Montoneri (2014) que realizan una aplicación de una metodología DEA para explorar la eficiencia docente tratando de identificar qué inputs tienen un mayor impacto sobre los outputs en Educación Superior. En estos trabajos se hace utilizan como indicadores para medir y contrastar

la eficiencia docente y realizar comparaciones entre los grupos analizados: Desde la perspectiva de los inputs, las habilidades y capacidades docentes, la preparación y calidad de los materiales; la riqueza de contenidos del curso, así como desde el punto de vista de los outputs, el rendimiento en el aprendizaje de los alumnos, las calificaciones, la satisfacción de los alumnos con la titulación, el interés de los alumnos o la actitud docente del profesor.

A continuación vamos a exponer la metodología DEA utilizada en este trabajo así como la selección de indicadores inputs y outputs a incluir en el modelo, obtenidos de los datos aportados por la encuesta realizada al alumnado.

## 3. Metodología

La lectura y comentario de los trabajos previos que se ha llevado a cabo en el apartado 2 ha sido crucial para conocer los diferentes medios usados hasta ahora con los que se ha analizado la eficiencia docente así como las variables que se han ido usando para tal fin.

En lo referente al modelo usado, el Análisis Envolvente de Datos (DEA) ha sido el más habitual si bien otros métodos, como el Análisis de Frontera Estocástica (SFA), han sido también importantes. El método DEA posee una serie de características que lo hacen ideal para el fin señalado. Por ejemplo, es idóneo para evaluar la eficiencia de unidades (Decision Making Unit - DMU -) que utilicen más de un input y produzcan más de un output, no necesita de datos sobre precios de las variables y tampoco precisa de una definición previa de la función que relaciones las variables clave del proceso (Charnes et al., 1997b).

No obstante, también presenta inconvenientes: las DMUs deben ser lo más homogéneas posibles y no contempla la posibilidad de que las ineficiencias tengan un componente aleatorio, solo puramente determinístico (Coelli et al., 2005). En cualquier caso, ninguno de estos problemas es un inconveniente en el caso que atañe a este trabajo.

Desde el punto de vista de su funcionamiento, DEA persigue la obtención de una frontera eficiente, a partir de un conjunto de datos, mediante programas de optimización lineal. Dichos programas lineales son definidos con el fin de que las ponderaciones de cada caso particular favorezcan lo máximo posible la medida de eficiencia resultante para la unidad analizada

y, en ellos, la eficiencia es medida como un cociente entre la suma ponderada de los outputs y la de los inputs de cada DMU. Así, una DMU será eficiente cuando utilice una cantidad mínima de recursos para un determinado nivel de producción (orientación al input) o, desde el punto de vista contrario, logre el máximo nivel de producto a partir de un nivel determinado de recursos (orientación al output) (Charnes et al., 1997a).

Debido a las condiciones de financiación de la docencia universitaria pública en España, este estudio sigue una orientación al output. En particular, el sistema público de enseñanza universitaria español se basa en que los costes de formación son financiados casi en su totalidad por el Estado y transferidos a los centros. Por tanto, dado ese nivel de recursos, la finalidad es lograr el máximo nivel de output posible (orientación al output).

La revisión de la bibliografía llevada a cabo en el apartado anterior, aparte de ser crucial para la elección del modelo con el cual analizar la información disponible para este trabajo, también ha sido esencial a la hora de escoger las variables a utilizar.

En todo caso, además del tipo de inputs y outputs que se hubieran utilizado en estudios anteriores, también se tuvo especial cuidado en que existiera entre ambos grupos de variables una relación teórica directa de acuerdo con el principio de isotonicidad, la cual se pasó posteriormente a comprobar de forma empírica.

Desde esta perspectiva, puede verse que la selección de los recursos ha estado ligada a conceptos como la cantidad existente de financiación, el nivel de formación y preparación del profesorado. En este sentido, las variables concretas que se utilizaron en este trabajo fueron:

- Inputs
    - $I_1$: Satisfacción con el docente
    - $I_2$: Calidad de los materiales de enseñanza
    - $I_3$: Diversidad de los materiales de enseñanza
- Outputs
    - $O_1$: Satisfacción de los alumnos con la asignatura
    - $O_2$: Calificaciones finales de los alumnos

Los datos acerca de dichas variables se obtuvieron realizando una encuesta a los alumnos de la asignatura "Introducción a la economía: prácticas" que se imparte en el

primer curso del grado en Turismo en la Universidad de Alicante (España). Dicha encuesta fue realizada durante los tres años académicos del período 2011-2014.

El total de alumnos matriculados fue de 633 de los cuales el 91.3% proporcionó respuesta válida (ya fuera por email, en persona en el aula o tutorías o por medio del entorno virtual docente de la Universidad de Alicante - Campus Virtual -). Los cuestionarios incluían las 10 preguntas que todos los alumnos deben contestar al final para dar su opinión acerca del curso. Las preguntas coinciden con las sugeridas por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad (ANECA) y son oficialmente redactadas por el Secretariado de Calidad del Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad de la Universidad de Alicante. En el proceso, fueron desechados los cuestionarios que no recogían criterios mínimos calidad.

La unidad referencia para el análisis (DMU) fue cada uno de los grupos de la asignatura. En particular, cada año académico constó de 24 grupos cuyo profesor tuvo dedicación completa y con una frecuencia legal de clases de 1 hora por semana. El hecho de que cada curso contara con 24 grupos aseguró la holgura necesaria para la utilización de 5 variables en el estudio ya que el número de DMUs debe ser mayor que el triple de variables. De otro modo, el poder de discriminación del modelo DEA no estaría asegurado (Cooper et al., 2007). En este caso, el triple de las variables sería igual a 15 (menor que el número de DMUs = 24) con lo que se cumplió sobradamente dicho requisito.

También se cumplió el antes mencionado principio de isotonicidad a nivel empírico ya que, como puede verse en el cuadro 1, el test de correlación de Pearson realizado con el programa IBM SPSS Statistics 20 así lo corrobora.

Todas las correlaciones fueron significativas y con un rango de 0.64 a 0.86, lo cual supuso un alto nivel de correlación y, por tanto, el cumplimiento empírico del principio exigido por el DEA.

**Cuadro 1**

***Coeficientes de correlación de Pearson entre inputs y outputs.***

| OUTPUTS | CURSO | INPUTS | | |
|---|---|---|---|---|
| | | $I_1$ | $I_2$ | $I_3$ |
| $O_1$ | **11-12** | 0.80 | 0.81 | 0.71 |
| | **12-13** | 0.86 | 0.8 | 0.79 |
| | **13-14** | 0.64 | 0.64 | 0.64 |
| $O_2$ | **11-12** | 0.84 | 0.79 | 0.71 |
| | **12-13** | 0.78 | 0.77 | 0.69 |
| | **13-14** | 0.72 | 0.67 | 0.73 |

**$I_1$: Satisfacción con el profesor; $I_2$: Calidad de los materiales; $I_3$: Diversidad de los materiales; $O_1$: Satisfacción de los alumnos; $O_2$: Calificaciones finales. Nivel de significatividad: 99%.**

## 4. Resultados

El modelo DEA aplicado se basó en el hecho de todos los grupos estuvieron bajo las mismas condiciones contextuales en lo referente a la financiación y dotación de infraestructura por lo que se consideró pertinente optar por la prevalencia de los rendimientos constantes. En este sentido, se siguió un modelo CCR que es el tipo de modelo DEA que asume la existencia de rendimientos constantes y fue desarrollado originalmente por Charnes et al. (1978). La forma de este modelo fue la siguiente:

$$Max_{\varphi_o,\lambda,Si-,Sr+} \quad \varphi_o$$

$$S.A.$$

$$\sum_{j=1}^{n} \lambda_j \bullet X_{ij} + S_{i-} = X_{io} \qquad \forall i : 1 \ldots m$$

$$\sum_{j=1}^{n} \lambda_j \bullet Y_{rj} - S_{r+} = \varphi_o \bullet Y_{ro} \qquad \forall r : 1 \ldots s$$

$$\lambda_j, S_{i-}, S_{r+} \geq 0$$

donde:

$\varphi_0$ :parámetro que mide la eficiencia de la unidad evaluada.

$\lambda_j$ : ponderaciones obtenidas como solución del programa. Expresan el peso que posee cada DMU dentro del grupo de comparación (*peer group*) de la $DMU_o$.

$S_i^-$, $S_r^+$: variables de holgura de inputs y outputs respectivamente. Transforman las restricciones de desigualdad en igualdades.

Aparte de lo señalado, resultados fueron sometidos a un análisis de sensibilidad basado en el cálculo de la influencia de cada variable en el nivel de eficiencia. Todos los cálculos se realizaron utilizando el software Lingo 12.0. Los mismos se recogen en la tabla 1.

**Tabla 1.**

*Resultados del análisis de eficiencia***.**

| DMU | Curso | Nivel de eficiencia | Contribución de cada variable al valor de eficiencia | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | I1 | I2 | I3 | O1 | O2 |
| **1** | **11-12** | 1.0482 | 0.3381 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2051 | 0.0873 |
| | **12-13** | 1.0000 | 0.0000 | 0.0000 | 0.3636 | 0.3200 | 0.0000 |
| | **13-14** | 1.0000 | 0.1952 | 0.0000 | 0.1045 | 0.2857 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0161 | 0.1778 | 0.0000 | 0.1560 | 0.2703 | 0.0291 |
| **2** | **11-12** | 1.0688 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4453 | 0.1753 | 0.1077 |
| | **12-13** | 1.0000 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4000 | 0.0000 | 0.3419 |
| | **13-14** | 1.0000 | 0.2113 | 0.0163 | 0.0707 | 0.1684 | 0.1164 |
| | **Media** | 1.0229 | 0.0704 | 0.0054 | 0.3054 | 0.1146 | 0.1887 |
| **3** | **11-12** | 1.0366 | 0.3049 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2439 | 0.0000 |
| | **12-13** | 1.0068 | 0.1704 | 0.1430 | 0.0000 | 0.0000 | 0.0000 |
| | **13-14** | 1.0150 | 0.1442 | 0.0962 | 0.0192 | 0.2500 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0195 | 0.2065 | 0.0797 | 0.0064 | 0.1646 | 0.0000 |
| **4** | **11-12** | 1.2195 | 0.3049 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2439 | 0.0000 |
| | **12-13** | 1.0026 | 0.1418 | 0.1209 | 0.0000 | 0.0000 | 0.0000 |
| | **13-14** | 1.0410 | 0.1731 | 0.1154 | 0.0230 | 0.3000 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0877 | 0.2066 | 0.0788 | 0.0077 | 0.1813 | 0.0000 |
| **5** | **11-12** | 1.0959 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4215 | 0.1659 | 0.1020 |
| | **12-13** | 1.0690 | 0.1813 | 0.1546 | 0.0000 | 0.2800 | 0.0424 |
| | **13-14** | 1.0000 | 0.3333 | 0.0000 | 0.0000 | 0.0537 | 0.2499 |
| | **Media** | 1.0549 | 0.1715 | 0.0515 | 0.1405 | 0.1665 | 0.1314 |
| **6** | **11-12** | 1.1423 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4080 | 0.1605 | 0.0987 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **12-13** | 1.0013 | 0.0024 | 0.2883 | 0.0000 | 0.0962 | 0.1827 |
| | **13-14** | 1.0125 | 0.2113 | 0.0561 | 0.0561 | 0.3103 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0520 | 0.0712 | 0.1148 | 0.1547 | 0.1890 | 0.0938 |
| **7** | **11-12** | 1.1271 | 0.0000 | 0.5123 | 0.0000 | 0.2016 | 0.1239 |
| | **12-13** | 1.0131 | 0.1531 | 0.1306 | 0.0000 | 0.2365 | 0.0358 |
| | **13-14** | 1.0935 | 0.1577 | 0.0921 | 0.0268 | 0.1499 | 0.1156 |
| | **Media** | 1.0779 | 0.1036 | 0.2450 | 0.0089 | 0.1960 | 0.0918 |
| **8** | **11-12** | 1.0408 | 0.0000 | 0.0000 | 0.3717 | 0.1463 | 0.0899 |
| | **12-13** | 1.0315 | 0.0932 | 0.2167 | 0.0000 | 0.2499 | 0.0455 |
| | **13-14** | 1.0886 | 0.2016 | 0.0000 | 0.0806 | 0.2426 | 0.0270 |
| | **Media** | 1.0536 | 0.0983 | 0.0722 | 0.1508 | 0.2129 | 0.0541 |
| **9** | **11-12** | 1.0736 | 0.0000 | 0.0000 | 0.3976 | 0.1565 | 0.0962 |
| | **12-13** | 1.0544 | 0.1593 | 0.1359 | 0.0000 | 0.2461 | 0.0372 |
| | **13-14** | 1.1159 | 0.1869 | 0.1308 | 0.0000 | 0.3044 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0813 | 0.1154 | 0.0889 | 0.1325 | 0.2356 | 0.0445 |
| **10** | **11-12** | 1.0000 | 0.0000 | 0.4348 | 0.0000 | 0.2500 | 0.0000 |
| | **12-13** | 1.0430 | 0.1557 | 0.1328 | 0.0000 | 0.2405 | 0.0364 |
| | **13-14** | 1.0000 | 0.1988 | 0.0000 | 0.0825 | 0.1574 | 0.1108 |
| | **Media** | 1.0143 | 0.1182 | 0.1892 | 0.0275 | 0.2160 | 0.0491 |
| **11** | **11-12** | 1.0645 | 0.0000 | 0.4436 | 0.0000 | 0.1746 | 0.1073 |
| | **12-13** | 1.0795 | 0.1463 | 0.1312 | 0.0078 | 0.2271 | 0.0478 |
| | **13-14** | 1.0160 | 0.1833 | 0.0486 | 0.0486 | 0.2692 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0533 | 0.1099 | 0.2078 | 0.0188 | 0.2236 | 0.0517 |
| **12** | **11-12** | 1.0959 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4215 | 0.1659 | 0.1020 |
| | **12-13** | 1.0654 | 0.1263 | 0.1837 | 0.0169 | 0.2453 | 0.0698 |
| | **13-14** | 1.1003 | 0.3178 | 0.0076 | 0.0000 | 0.0794 | 0.2200 |
| | **Media** | 1.0872 | 0.1480 | 0.0638 | 0.1461 | 0.1636 | 0.1306 |
| **13** | **11-12** | 1.0834 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4514 | 0.1777 | 0.1092 |
| | **12-13** | 1.0313 | 0.2093 | 0.0000 | 0.0807 | 0.2670 | 0.0058 |
| | **13-14** | 1.1518 | 0.1822 | 0.1215 | 0.0243 | 0.3158 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0889 | 0.1305 | 0.0405 | 0.1855 | 0.2535 | 0.0383 |
| **14** | **11-12** | 1.0450 | 0.3371 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2044 | 0.0870 |
| | **12-13** | 1.0396 | 0.2230 | 0.0000 | 0.0860 | 0.2845 | 0.0062 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **13-14** | 1.0160 | 0.1833 | 0.0486 | 0.0486 | 0.2692 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0335 | 0.2478 | 0.0162 | 0.0449 | 0.2527 | 0.0311 |
| **15** | **11-12** | 1.0324 | 0.3441 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2087 | 0.0888 |
| | **12-13** | 1.0635 | 0.2193 | 0.0000 | 0.0846 | 0.2797 | 0.0061 |
| | **13-14** | 1.1905 | 0.0000 | 0.1373 | 0.2157 | 0.3333 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0955 | 0.1878 | 0.0458 | 0.1001 | 0.2739 | 0.0316 |
| **16** | **11-12** | 1.0516 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4045 | 0.2326 | 0.0000 |
| | **12-13** | 1.0458 | 0.1577 | 0.1415 | 0.0084 | 0.2448 | 0.0515 |
| | **13-14** | 1.0000 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2593 | 0.0826 | 0.1578 |
| | **Media** | 1.0325 | 0.0526 | 0.0472 | 0.2240 | 0.1867 | 0.0698 |
| **17** | **11-12** | 1.1029 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4242 | 0.2439 | 0.0000 |
| | **12-13** | 1.0030 | 0.1805 | 0.0977 | 0.0000 | 0.2632 | 0.0000 |
| | **13-14** | 1.0439 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2923 | 0.0932 | 0.1779 |
| | **Media** | 1.0499 | 0.0602 | 0.0326 | 0.2388 | 0.2001 | 0.0593 |
| **18** | **11-12** | 1.0507 | 0.0000 | 0.5253 | 0.0000 | 0.2067 | 0.1271 |
| | **12-13** | 1.0189 | 0.1450 | 0.1301 | 0.0077 | 0.2251 | 0.0474 |
| | **13-14** | 1.0236 | 0.1303 | 0.0869 | 0.0173 | 0.2258 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0311 | 0.0918 | 0.2474 | 0.0083 | 0.2192 | 0.0582 |
| **19** | **11-12** | 1.0646 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4258 | 0.1676 | 0.1030 |
| | **12-13** | 1.0571 | 0.1846 | 0.1000 | 0.0000 | 0.2692 | 0.0000 |
| | **13-14** | 1.1446 | 0.1457 | 0.2065 | 0.0000 | 0.0000 | 0.3200 |
| | **Media** | 1.0888 | 0.1101 | 0.1022 | 0.1419 | 0.1456 | 0.1410 |
| **20** | **11-12** | 1.0013 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4172 | 0.1642 | 0.1009 |
| | **12-13** | 1.0000 | 0.3182 | 0.0000 | 0.0000 | 0.1770 | 0.1191 |
| | **13-14** | 1.0604 | 0.2444 | 0.0189 | 0.0818 | 0.1949 | 0.1347 |
| | **Media** | 1.0206 | 0.1875 | 0.0063 | 0.1663 | 0.1787 | 0.1183 |
| **21** | **11-12** | 1.0740 | 0.0000 | 0.0000 | 0.4131 | 0.1626 | 0.0999 |
| | **12-13** | 1.0000 | 0.0000 | 0.1444 | 0.1600 | 0.2068 | 0.0780 |
| | **13-14** | 1.0385 | 0.1442 | 0.0962 | 0.0192 | 0.2500 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0375 | 0.0481 | 0.0802 | 0.1974 | 0.2065 | 0.0593 |
| **22** | **11-12** | 1.0897 | 0.3205 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2564 | 0.0000 |
| | **12-13** | 1.0295 | 0.1178 | 0.1714 | 0.0158 | 0.2289 | 0.0651 |
| | **13-14** | 1.0000 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2857 | 0.0000 | 0.2553 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Media** | 1.0398 | 0.1461 | 0.0571 | 0.1005 | 0.1618 | 0.1068 |
| **23** | **11-12** | 1.1280 | 0.3049 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2439 | 0.0000 |
| | **12-13** | 1.0000 | 0.0024 | 0.2879 | 0.0000 | 0.0961 | 0.1824 |
| | **13-14** | 1.0000 | 0.0000 | 0.1593 | 0.1492 | 0.0000 | 0.2797 |
| | **Media** | 1.0427 | 0.1024 | 0.1491 | 0.0497 | 0.1133 | 0.1541 |
| **24** | **11-12** | 1.0000 | 0.0000 | 0.4545 | 0.0000 | 0.0000 | 0.2941 |
| | **12-13** | 1.0069 | 0.1503 | 0.1282 | 0.0000 | 0.2322 | 0.0351 |
| | **13-14** | 1.0588 | 0.0000 | 0.1248 | 0.1961 | 0.3030 | 0.0000 |
| | **Media** | 1.0219 | 0.0501 | 0.2358 | 0.0654 | 0.1784 | 0.1098 |
| **MEDIA** | **11-12** | 1.0724 | 0.0939 | 0.0988 | 0.2084 | 0.1899 | 0.0802 |
| | **12-13** | 1.0276 | 0.1349 | 0.1183 | 0.0513 | 0.2048 | 0.0599 |
| | **13-14** | 1.0505 | 0.1477 | 0.0651 | 0.0876 | 0.1933 | 0.0902 |
| | **Media** | 1.0501 | 0.1255 | 0.0941 | 0.1158 | 0.1960 | 0.0768 |

**$I_1$: Satisfacción con el profesor; $I_2$: Calidad de los materiales; $I_3$: Diversidad de los materiales; $O_1$: Satisfacción de los alumnos; $O_2$: Calificaciones finales.**

Las dos primeras columnas de la tabla anterior muestran los grupos y el curso. La tercera columna, refleja los valores de eficiencia. Además, cada celda incluye cuatro cifras de forma que las tres primeras se refieren a los años académicos y la última a su promedio.

Como el DEA utilizado posee una orientación al output, todos los valores de eficiencia deben ser mayores o iguales que uno, excepto para las unidades ineficientes. En particular, las ineficientes presentarán valores mayores a la unidad y las eficientes valores iguales a uno. En el primer caso, la diferencia con la unidad permite calcular el porcentaje de aumento del nivel de outputs que dicho grupo tendría que experimentar para llegar a ser eficiente. Por tanto, cuanto mayor sea el valor, más ineficiencia presenta dicho grupo. Por ejemplo, el nivel de eficiencia de la DMU5 durante el curso 11-12 fue de 1.0959, lo cual implica un 9.59% de ineficiencia y que el grupo 5 tendría que aumentar sus outputs en un 9.59% con el fin de ser eficiente (Charnes et al., 1997b).

Además, desde la columna cuarta hasta la octava se incluyen los valores de la contribución de cada variable al valor de eficiencia de cada grupo, es decir, los resultados del análisis de sensibilidad de los resultados de eficiencia ante variaciones de los niveles de las inputs y outputs. Así, a mayor valor, mayor

influencia relativa de la variable sobre el nivel de eficiencia. Por ejemplo, para el caso de la unidad 5 durante 11-12, se observa que fue $I_3 = 0.4215$ (Diversidad de los materiales) la variable que más incidió en su nivel de eficiencia seguida de $O_1 = 0.1659$ (Satisfacción de los alumnos).

Finalmente, al final del cuadro 1, existe una fila adicional que muestra los promedios de cada columna para el total de los 24 grupos con el fin poder observar la tendencia general de los resultados.

## 5. Conclusiones

Los resultados logrados a partir del análisis DEA permiten obtener conclusiones tanto individuales como generales acerca del nivel de eficiencia su evolución.

A nivel individual, análogamente a como se ha ido explicando para la DMU 5 durante el curso 11-12, es posible conocer el nivel de corrección necesario en los niveles de eficiencia así como identificar aquellas variables que más han influido en alcanzar dicho nivel para cada unidad. De este modo, estas variables deberían ser las elegidas por los profesores en el futuro a la hora de centrar sus estrategias. En el caso de la DMU 5, como ya se comentó, $I_3$ (Diversidad de los materiales) y $O_1$ (Satisfacción de los alumnos).

Desde una perspectiva de conjunto, es posible realizar el mismo tipo de conclusiones pero considerando la evolución de todas las DMUs en todos los cursos en media, lo cual da una idea más acertada y fiable acerca de las variables que deberían ser consideradas como clave. Además, también es posible averiguar cuáles podrían ser las razones que justificaran su prevalencia mediante entrevista con aquellos grupos que resultaron ser más eficientes.

Para conocer cuáles fueron las variables más influyentes a nivel medio, es necesario atender a los resultados de la última fila de la tabla 1 referida a las contribuciones (columnas 4 a 8). Así, puede observarse que para el conjunto del período y el conjunto de DMUs, destaca como clave el $O_1$ (Satisfacción de los alumnos) seguido del $I_1$ (Satisfacción con el profesor) si bien el nivel de importancia relativa entre los inputs no fue muy distinto ya que apenas difieren en tres décimas en el peor de los casos. Desde este punto de vista, la estrategia a seguir debería basarse en centrar la atención y los esfuerzos en mejorar los niveles de la variable $O_1$

sin olvidar prestar atención a los inputs, siendo $I_1$ el más importante entre ellos.

En cualquier caso, es también clave poder extraer conclusiones acerca de la evolución de la importancia de cada variable a lo largo de los cursos. Así, a partir de los promedios para cada curso de la tabla 1, puede verse que $O_1$ ha presentado una influencia bastante estable a lo largo del tiempo pero los inputs han tenido un comportamiento variable. En concreto, mientras que $I_3$ e $I_2$ han ido modificando su influencia aumentando y disminuyendo de un curso a otro para finalmente presentar una tendencia a la baja en relación al curos inicial, $I_1$ ha ido aumentando su importancia. Es decir, los alumnos han ido estimando como input más importante a la satisfacción con el profesor frente a la calidad y diversidad de los materiales.

Lo anterior puede deberse al hecho de que los materiales ya han llegado a un nivel de calidad y presentación elevado. Se han estado mejorando durante años y, actualmente, se utilizan todos los medios físicos y virtuales disponibles y se han adaptado lo máximo posible al nivel medio ofrecido por alumnos que proceden de enseñanzas que no han hecho hincapié en la economía o las matemáticas.

De este modo, tan solo la habilidad del profesor para ser cercano, comunicativo, motivador, solícito y meridiano ha quedado como factor en el que los alumnos puedan centrar sus opiniones.

Para corroborar estas ideas, se entrevistó al alumnado de los grupos más eficientes. Las entrevistas fueron de respuesta abierta e individuales en el despacho del profesor. Se les solicitó que voluntariamente opinaran sobre los factores que a su juicio podrían ser los más importantes a la hora de mejorar la eficiencia de los grupos (sin sugerir ningún tipo de variable por parte del entrevistador) y que razonaran sus opiniones.

Las respuestas obtenidas así supusieron un 65% del alumnado de tres de los mejores grupos (DMU 23 del curso 13-14, DMU 2 del 12-13 y DMU 24 del 11-12, respectivamente). La gran mayoría del alumnado entrevistado coincidió en las variables mencionadas. En particular: la claridad de explicación, la atención del profesor, su disposición a solucionar problemas incluso ajenos a las clases.

En todo caso, mejorar la satisfacción del alumnado con los docentes suele estar influido por las características particulares de las tareas que debe asumir el profesor ya que existen factores que

influyen sobre la capacidad de enseñar del profesorado y que han sido ampliamente desarrollados en la literatura sobre el tema: la carga docente, la investigación, los cargos administrativos o la experiencia influyen sobre la eficiencia de la docencia universitaria.

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- COELLI, Timthy J.; RAO, D. S. Prasada; O'DONELL, Christopher J. y BATTESE, George E. (2005): *An introduction to efficiency and productivity analysis* (2nd ed.). Springer. New York.
- COOPER, William. W.; SEIFORD, Lawrence M. y TONE, Karou (2007): *Data envelopment analysis. A comprehensive text with models, applications, references and DEA-solver software* (2nd ed.). Springer. New York.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- AGASISTI, Tommaso y JOHNES, Geraint (2009): Beyond frontiers: comparing the efficiency of higher education decision-making units across more than one country, en *Education Economics*, nº 17(1), 59-79.
- BESLEY, John E. (1995): Determining teaching and research efficiencies, en *The Journal of the Operational Research Society*, nº 46, 441-452.
- CHARNES, Abraham; COOPER, William W.; LEWIN, Arié Y. y SEIFORD, Lawrence M. (1997a): Basic DEA models, en CHARNES et al.: *Data envelopment analysis: Theory, methodology and applications* (2nd ed.). Kluwer. Norwell.
- CHARNES, Abraham; COOPER, William W.; LEWIN, Arié Y. y SEIFORD, Lawrence M. (1997b): Introduction, en Charnes et al.: *Data envelopment analysis: Theory, methodology and applications* (2nd ed.). Kluwer. Norwell.
- CHARNES, Abraham; COOPER, William W. y RHODES, Edwardo (1978). Measuring the efficiency of decision making units, en *European Journal of Operational Research*, nº 2, 429–444.

- COLBERT, Amy; LEVARY, Reuven R. y SHANER, Michael (2000): Determining the relative efficiency of MBA programs using DEA, en *European Journal of Operational Research*, nº 125, 656-669.
- GLASS, J. Colin; McCALLION, Gillian; McKILLOP, Donal; RASARATMEN, Syamarlah y STRINGER, Karl (2006): Implications of variant efficiency measures for policy evaluations in UK higher education, en *Socio-Economic Planning Sciences*, nº 40, 119-142.
- JOHNES, Jill (2006): Data envelopment analysis and its application to the measurement of efficiency in higher education, en *Economics of Education Review*, nº 25, 273-288.
- JOUMADY, Oythaman y RIS, Catherine (2005): Performance in european higher education: A non-parametric production frontier approach, en *Education Economics*, nº 13(2), 189-205.
- KHAN, Shafqat Hussain y SAEED, Muhammad (2010): Evaluating the quality of Bed programme: Students´views of their college experiences, en *Teaching and Teacher Education*, nº 26, 760-766.
- MONTONERI, Bernard; LEE, Chia-Chi.; LIN, Tyrone. T. y HUANG, Shio-Ling (2011): A learning performance evaluation with benchmarking concept for English writing courses, en *Expert Systems with Applications*, nº 38(12), 14542-14549.
- MONTONERI, Bernard; LIN, Tyrone. T. LEE, Chia-Chi y HUANG, Shio-Ling. (2012): Application of data envelopment analysis on the indicators contributing to learning and teaching performance, en *Teaching and Teacher Education*, nº 28(3), 382-395.
- MONTONERI, Bernard (2014): Teaching improvement model designed with DEA method and management matrix, en *The IAFOR Journal of Education*, nº 2(1), 125-156.

# VII

# LA COLABORACIÓN INTERNACIONAL UNIVERSIDAD-EMPRESA PARA EL ESTUDIO DE SOLUCIONES DE VIVIENDA SALUDABLE

**Antonio Galiano Garrigós** (U. de Alicante – España)
**Víctor Echarri Iribarren** (U. de Alicante – España)
**Mª Isabel Pérez Millán** (U. de Alicante – España)

*Esta experiencia es fruto de la colaboración establecida entre la Fundación Marjal y la Universidad de Alicante (UA), la Hogeschool van Amsterdam (HvA) y la Beuth Hochschule für Technik de Berlin (BHFT) a través de la Cátedra Internacional Marjal Healthy.*

## 1. Introducción

La situación actual del mercado residencial permite afirmar que éste se encuentra inmerso en la recesión más intensa y larga de la historia más reciente de España (Bernardos, 2009). La burbuja inmobiliaria entre 1998 y 2005 fue consecuencia de la demanda de viviendas. La oferta aumentó generando un elevado aumento de los precios hasta que empezó a experimentarse una recesión a lo largo del 2006 que llega hasta nuestros días.

Ante la situación que estamos viviendo, la sociedad demanda nuevas alternativas en el mercado de la vivienda. Recordemos la iniciativa por ejemplo de Eduardo Torroja tras la Segunda Guerra Mundial, con la que pretendió que la innovación en la vivienda fuese motor de su progreso al servicio de la sociedad. Fue un distinguido hito en la historia del progreso de la construcción española en unos momentos de insuficiencia de

recursos tanto económicos como materiales (Azorín, Cassinello & Sortí, 2013).

Es en estos momentos de crisis económica cuando Universidad y Empresa deben trabajar estrechamente en pro de la investigación, de la innovación desde la enseñanza en las carreras técnicas, proponiendo nuevas iniciativas tanto para el mercado de las viviendas como para la formación de los nuevos arquitectos. Para ello se considera fundamental y necesario la relación entre todos los agentes intervinientes; el trabajo y diálogo entre investigadores, profesionales, constructores y la universidad en el que se compartan y desarrollen nuevas experiencias en aras de la diferenciación, de dar un valor añadido a la formación y al diseño de las viviendas.

La dramática situación del mercado inmobiliario, que arrastra a la mayoría de arquitectos a tomar difíciles decisiones, como cambiar de país, se completa con la necesidad de la adaptación del título de Arquitecto a los nuevos estándares europeos. Estas dos situaciones obligan a asumir una renovación en la forma de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño de nuevas metodologías docentes, basadas en la participación activa del alumno que permita el desarrollo de competencias y capacidades, se plantean como una respuesta a la demanda de la sociedad en una búsqueda de salidas profesionales para los arquitectos y como herramientas para la adaptación a la convergencia europea.

## 2. El trabajo colaborativo y el aprendizaje a través del proyecto como herramienta en la docencia en Arquitectura

El trabajo colaborativo es una herramienta esencial en la adaptación a los nuevos planes de estudio de Arquitectura. El enfoque multidisciplinar se plantea como un entrenamiento para la realidad que encontrarán los futuros arquitectos. La enseñanza a través de los proyectos (Project Based Learning) se establece como un medio para que el alumno desarrolle una sólida capacidad de análisis crítico y metodología de trabajo bien jerarquizada, que le permita afrontar el diseño integrado de la obra arquitectónica. Las nuevas demandas que el mercado exige a este tipo de profesionales nos obligan a plantear nuevos sistemas que permitan dar respuesta a la formación académica de los

futuros arquitectos mediante la adquisición de las competencias oportunas.

El diseño de una actividad docente fundamentada en el aprendizaje cooperativo a partir del desarrollo de un proyecto sitúa al alumno en un contexto bajo unas condiciones de trabajo equivalentes a las que serán su cotidianeidad en un futuro.

Los resultados derivados de esta metodología docente evidencian que existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes. Estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza meramente expositiva para enfocarse en un trabajo más complejo pero más enriquecedor. Utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo (Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994) se convierten en puntos de partida necesarios. El aprendizaje por proyectos incorpora estos principios (ver Fig. 1).

*Fig. 1. Trabajo colaborativo. Taller desarrollado en la Hogeschool van Amsterdam dentro del 5th Healthy Housing Workshop, Marzo 2011.*
*Fuente: AntonioGaliano Garrigós*

## 3. El concepto de sostenibilidad en la arquitectura

La evolución actual de la vivienda como espacio arquitectónico para el bienestar de las personas demanda especialmente conceptos como sostenibilidad, economía, producción limpia de energía o energía cero. Entre los términos

que entran en juego en las diversas estrategias para hacer más sostenibles las edificaciones podemos encontrar:

- Estudio de la reducción del consumo de recursos no renovables o renovables (racionalización y reciclaje, como por ejemplo la disminución del peso de las edificaciones por unidad de superficie o el desarrollo de sistemas y tecnologías que reduzcan principalmente la extracción de materias primas).
- Estudio de la reducción del consumo energético en la arquitectura (mediante sistemas pasivos, energías alternativas).
- Estudio del diseño y construcción enfocado para una larga vida útil teniendo en cuenta parámetros de calidad, durabilidad o mantenimiento, y de la mejora de las prácticas constructivas en el sector de la construcción.

Estos ejemplos son, entre otras muchas, algunas herramientas que se pueden plantear para mitigar el impacto sobre el medio ambiente y evaluar la sostenibilidad de la arquitectura actual (Acosta & Cliento, 2005).

No obstante, cabría afirmar que el concepto de sostenibilidad se encuentra seriamente manipulado en función de los intereses del agente que lo maneje y que el umbral de sostenibilidad depende, entre otros muchos factores de las condiciones climáticas y la tradición en la adopción de políticas medio-ambientales.

Exportar el concepto de arquitectura sostenible a un ámbito docente pasa por la innovación en el proceso de aprendizaje del alumno y por el desarrollo de actividades docentes integradas. “Construir bien desde el principio” (Carter 1995) implica un proceso que comienza en la fase del proyecto, del diseño del edificio, desde el que se toman el resto de las decisiones importantes para la construcción de la edificación.

La demanda de arquitectos con nuevas especializaciones realizada por la sociedad a través del mercado inmobiliario justifica nuestro interés por la formación de profesionales del futuro con nuevas alternativas y nueva conciencia ante la situación actual de la arquitectura, ante la innovación y la sostenibilidad, trabajando conjuntamente y estrechamente con la empresa del sector de la construcción.

# 4. Los Premios de Edificación Sostenible

La creación en el año 2007 de los Premios de Edificación Sostenible es el punto de partida de la relación entre la Fundación Marjal y la Universidad de Alicante en el ámbito de los Estudios de Arquitectura. Esta colaboración se establece en virtud del interés mutuo de ofrecer a la sociedad una alternativa a las soluciones habituales que se pueden encontrar en el mercado inmobiliario.

Las primeras cuatro ediciones de los premios tuvieron un carácter local, es decir, estudiantes españoles realizan trabajos de investigación en el ámbito de la vivienda sostenible sobre una localización en la costa mediterránea. El usuario de la vivienda debía ser una familia proveniente del Norte de Europa que desea establecer su residencia en esta zona.

Desde un sistema docente basado en el trabajo colaborativo a través de un proyecto, estudiantes de diferentes titulaciones obtuvieron una formación multidisciplinar al trabajar todos juntos en la realización de un proyecto cuyos resultados conceptuales eran recibidos por la Fundación Marjal y evaluados para su aplicación en sus nuevos proyectos.

Empresa y Universidad trabajan estrechamente para dar una respuesta a una demanda actual por parte de la sociedad, viviendas diferentes. La Fundación Marjal, encuentra en la universidad y en esta metodología docente nuevos retos aplicables a sus soluciones arquitectónicas en la búsqueda de nuevos productos que justifiquen el uso de energías renovables y una mejor integración con el medio-ambiente. La obtención de nuevas soluciones constructivas, de interés para la empresa, es el resultado de la integración de los conocimientos técnicos en fases proyectuales, del trabajo en equipo y del seguimiento y evaluación periódico docente (ver Figs. 2 y 3).

Por otra parte, el proceso docente adoptado se basa en una nueva relación entre profesor-alumno y en una mayor participación de éste en el proceso de aprendizaje. El alumno no es un sujeto pasivo sino activo, conoce la información disponible, la selecciona, la analiza, experimenta, reflexiona, sintetiza los conocimientos y los aplica, desarrollando todas sus capacidades: creatividad, experimentación, indagación, síntesis, etc.

Con el objetivo de motivar si cabe aún más al alumno, se opta, además del trabajo reglado en una asignatura, por la organización de un concurso de ideas semejante a los concursos

de arquitectura: Premios de Edificación Sostenible. Un jurado externo al equipo docente elije las propuestas ganadoras otorgando una serie de premios. Se establece una competitividad como aliciente a la calificación del trabajo muy enriquecedora para la formación del alumno.

*Fig. 2. Vivienda en La Romana, Vista general. Mención 6th Healthy Housing Awards. Alumna: Mª José Ramos Mira.*
*Fuente: Universidad de Alicante.*

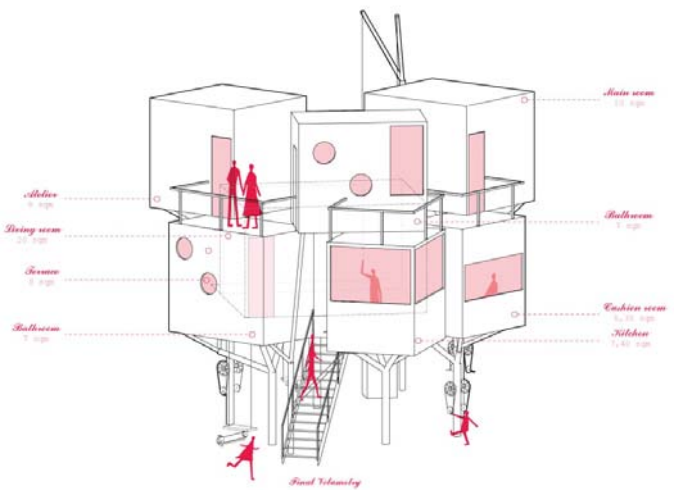


*Fig. 3. Vivienda en La Romana, Esquema de funcionamiento. Mención 6th Healthy Housing Awards. Alumna: Mª José Ramos Mira.*
*Fuente: Universidad de Alicante*

Para el éxito de la implantación de esta nueva actividad docente fue necesaria una correcta inserción en los planes de estudio de Arquitectura. La rigidez que el Plan de Estudios de 1996, en extinción, limitaba especialmente las posibilidades de desarrollo de un proyecto docente que traspasaba los límites entre materias e incluso los límites entre titulaciones. Se optó en una primera instancia por llevar a cabo el trabajo con alumnos matriculados en la asignatura Acondicionamiento y Servicios II de 4º curso de Arquitectura. Esta decisión vino motivada por la relación existente entre los sistemas de acondicionamiento interior y la edificación sostenible a través del ahorro de energía existente por la implantación de soluciones renovables.

De este modo y durante cuatro cursos académicos, una media de 90 alumnos matriculados, desarrollaron en la parte práctica de la asignatura propuestas de viviendas sostenibles que, posteriormente, además de obtener su correspondiente calificación y recompensa en créditos, fueron evaluados por un jurado independiente formado por especialistas provenientes del mundo académico y profesional.

Con el objetivo de enriquecer el proceso formativo se contó además con la participación de estudiantes de otras titulaciones especialmente de Arquitectura Técnica (ver Fig. 4).

*Fig. 4. Esquema docente Premios de Edificación Sostenible. Fuente: Cátedra Internacional Marjal Healthy de la Universidad de Alicante.*

## 6. Agotamiento del concepto de sostenibilidad

La parálisis del mercado inmobiliario y la perversión del concepto de sostenibilidad, que lleva a la aparición de todo tipo de viviendas que cumplen este requisito, obliga a un replanteamiento del concepto de vivienda respetuosa con el medio ambiente. Una vivienda no puede ser sostenible únicamente desde el punto de vista de ahorro de energía. Debe abarcar un ámbito más grande y alcanzar la forma de vida de las personas. Se considera una vivienda saludable todo aquel edificio que además de tener una correcta relación con el medio-ambiente fomenta hábitos de vida saludables y posibilita unas adecuadas relaciones con el entorno urbano más cercano y las personas que lo habitan.

De este modo, y después de una experiencia de cursos académicos, la Fundación Marjal y la Universidad de Alicante, optan por una modificación de la actividad docente ampliando su rango de investigación hacia la denominada edificación saludable. De este modo, la actividad docente pasa a denominarse Proyecto de Vivienda Saludable adquiriendo asimismo el rango de internacional. El concurso de estudiantes también cambia su denominación a Healthy Hosuing Awards (ver Fig. 5 y 6).

*Fig. 5. 5ht Healthy Housing Awards. Fuente: Fundación Marjal.*

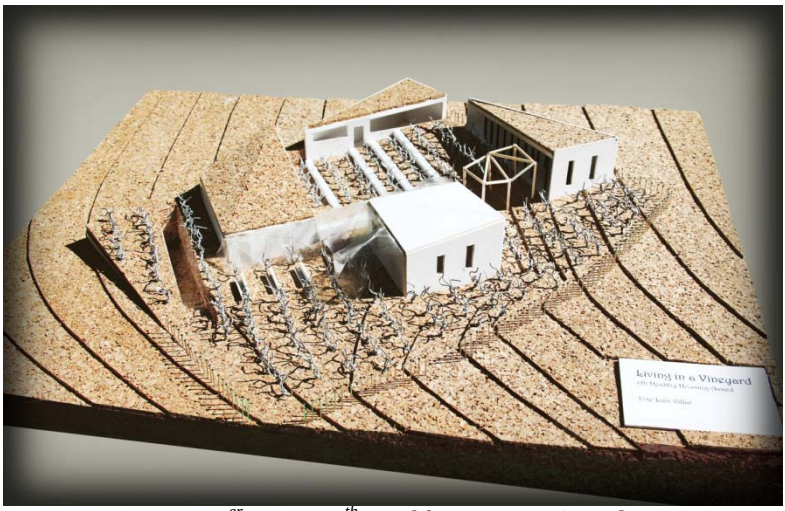



*Fig. 6. 1er premio 6th Healthy Housing Awards.*
*Alumno: José Luis Villar Pastor. Fuente: Universidad de Alicante.*

La modificación del objeto del trabajo docente ocasiona la participación de docentes de otras especialidades y por lo tanto se produce un refuerzo en el trabajo colaborativo multidisciplinar.

Asimismo, este enfoque dado por docentes no-arquitectos se refuerza con la participación de la Hogeschool van Amsterdam (HvA) y la Beuth Hochschule für Technik (BHFT) como socios internacionales. De este modo, no sólo docentes de la Universidad de Alicante son responsables del diseño de la actividad sino que profesionales de Holanda y Alemania ofrecen su visión de la temática objeto de estudio.

## 7. Importancia de la internacionalización

La elevación del trabajo colaborativo a un rango internacional genera una serie de ventajas para el alumno y el docente participante. El intercambio cultural, con la posibilidad de aprendizaje en un entorno climático y cultural diferente, se convierte en valores añadidos muy atractivos para el alumno dada la necesidad de internacionalización que la crisis de la construcción en España obliga. El proceso de aprendizaje en un entorno desconocido, con una cultura y un clima diferente, es una herramienta muy válida que complementa a las utilizadas en los estudios reglados de Arquitectura.

*Fig. 7. Trabajo tutorizado. Equipos internacionales con docentes de diferentes países. Fuente: Antonio Galiano Garrigós.*

La formación multi-disciplinar se refuerza con la participación de docentes y profesionales de diferentes especialidades y países que cubren todo el proceso que garantiza la calidad de vida de los ciudadanos que toman la decisión de adquirir una vivienda (ver Fig. 7). De este modo, no sólo la titulación de Arquitectura, en su parte de diseño y construcción de viviendas se ve involucrada, sino que especialistas en calidad del espacio urbano, especialistas en turismo y especialistas en sociología pasan a formar parte del cuerpo de docentes que garantizan un enfoque novedoso de docencia universitaria. Por otra parte una lengua extranjera para todos los participantes, inglés, se convierte en vehicular añadiendo un reto común para todos los alumnos.

## 8. Los Proyectos de Edificación Saludable – Healthy Housing Awards

El resultado de los trabajos desarrollados por los alumnos, tutorizados por los profesores de diferentes países, forman parte del curriculum de las titulaciones de arquitectura participantes en el programa. Son proyectos en los que se puede observar una gran carga de trabajo con el profesor y donde puede apreciarse la influencia de docentes de diferentes especialidades (ver Fig. 8).

La composición de los equipos por parte de estudiantes de diferentes nacionalidades garantiza el intercambio cultural y

fomenta relaciones que en muchos casos se transforman en estancias en el extranjero a través del programa Erasmus.

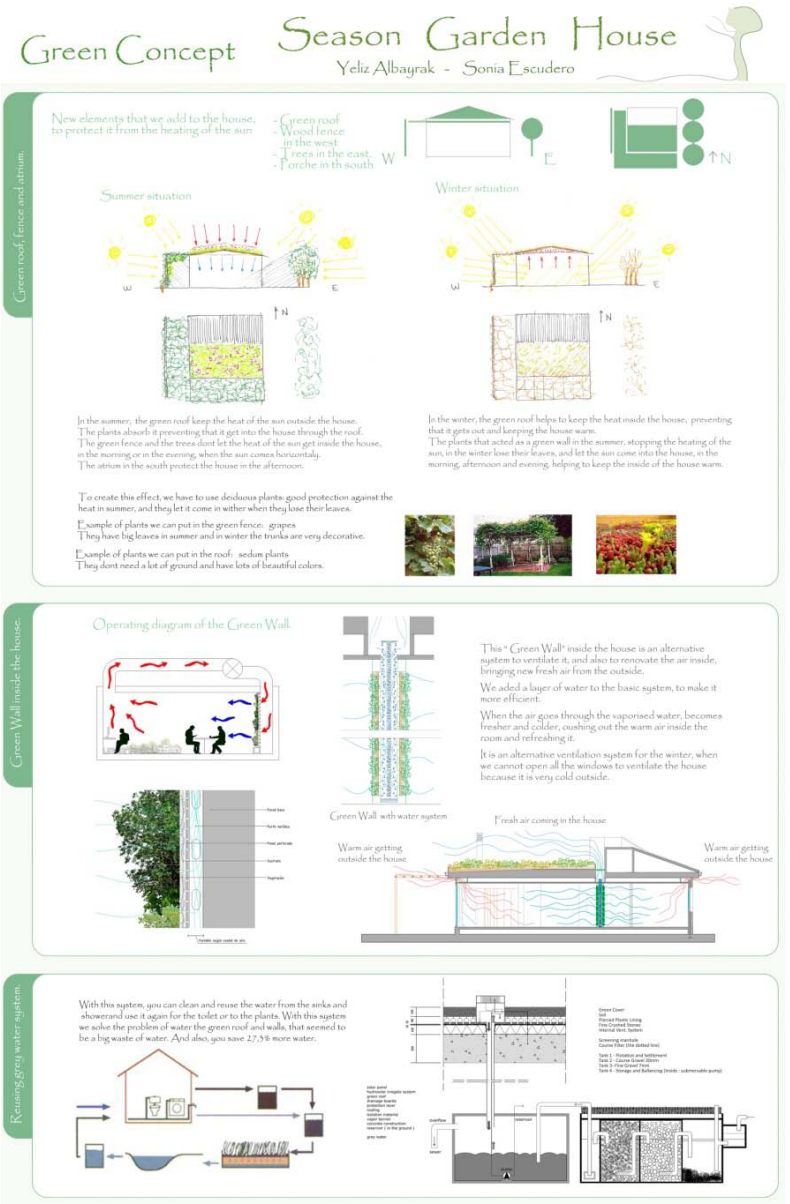



*Fig. 8. Proyecto de Edificación Saludable desarrollado en la HvA. Alumnos: Yeliz Albayrak y Sonia Escudero. Fuente: Hogeschool van Amsterdam.*

Es a partir de la transformación de la actividad y su ampliación del objeto de trabajo hacia la edificación saludable cuando se reclama un cambio en la inserción en el plan de estudios.

La participación de universidades europeas en la actividad docente choca frontalmente con la rigidez de los planes de estudio vigentes en España. La capacidad de estas instituciones de adaptar moderadamente sus planes de estudio a diferentes actividades no tiene su correspondencia en los planes de estudio vigentes en España. La participación de la HvA y la BHFT en los premios de edificación saludable se realiza a través de talleres de corta duración, creados al efecto, y en los que los estudiantes holandeses y alemanes pueden participar como parte de su programa docente oficial. La necesidad de adaptación a esta situación obliga a un traslado de la actividad docente dentro de la Universidad de Alicante, a la asignatura Proyecto de Cerramientos y Cubiertas Singulares, asignatura optativa, de último curso, y con un descriptor que permite modificaciones y un ámbito de trabajo más abierto.

Desde el curso 2010/2011 una media de 150 alumnos pertenecientes a las tres universidades europeas socias han desarrollado propuestas sobre la temática de la edificación saludable y recibido créditos oficiales además de un posible reconocimiento en forma de galardón.

Es de reseñar, que la internacionalización obliga al uso de la lengua inglesa como vehicular y permite la participación de alumnos visitantes pertenecientes a otras instituciones socias del programa Erasmus. De este modo, alumnos de 18 nacionalidades han tomado parte en la actividad incrementando el intercambio cultural y el enfoque multidisciplinar.

Las particularidades que desde el punto de vista tienen las competencias profesionales del arquitecto en Europa, condicionan los planes de estudio a los que estos alumnos pertenecen. Esta variedad permite a todos los alumnos entender las tradiciones y formas de trabajar en Europa y mejoran el bagaje con que estos alumnos finalizan la actividad docente y les aporta conocimiento ante posibles salidas profesionales en el extranjero (ver Fig. 9).

La extinción del Plan de Estudios de 1996 y la implantación del nuevo Grado en Arquitectura ha permitido la creación de asignaturas ya adaptadas al formato de esta actividad,

denominadas talleres, con el objetivo de acercar posturas con los formatos utilizados en el resto de universidades socias.

En resumen, se puede afirmar que la trayectoria de la relación entre la Universidad de Alicante y la Fundación Marjal a través de los premios de Edificación Sostenible, después Saludable, ha permitido que alrededor de 900 alumnos hayan recibido formación a través del trabajo colaborativo a través del proyecto, con un enfoque multidisciplinar y multicultural, que además ha tenido la posibilidad de ser trasladado al campo profesional.

*Fig. 9. Esquema Docente Cátedra Internacional Marjal Healthy. Healthy Housing Awards. Fuente: Cátedra Internacional Marjal Healthy de la Universidad de Alicante.*

## 9. Cátedra internacional universidad-empresa Marjal Healthy de la Universidad de Alicante

El éxito de la experiencia docente, primero a través de los Premios de Edificación Sostenible y posteriormente a través de los Healthy Housing Awards, hace que en el curso académico 2013/14 la relación entre la Universidad de Alicante y la Fundación Marjal entre en un nuevo nivel. La Cátedra

Internacional Marjal Healthy de la Universidad de Alicante, primera cátedra universidad-empresa de carácter internacional, nace con la intención de además de potenciar la docencia integrada en soluciones saludables, fomentar investigaciones en este campo cuyos resultados tienen garantizado su traslado a la Fundación Marjal.

Se propone una estructura de trabajo que acometa de una forma global todos los ámbitos de la vida de las personas. Las características particulares de los residentes de la costa mediterráneas, muchos de ellos extranjeros, y las necesidades que pueden presentar, bien familiares o de edad, justifican un plan de trabajo que debe acometerse a diferentes escalas con el objetivo de cubrir todos los factores que llevan a una persona a tomar la decisión de trasladar su residencia a la costa mediterránea.

La decisión de este traslado no se justifica únicamente en virtud de la bonanza del clima, debe ser objetivo de la Cátedra trabajar con los factores objetivos y subjetivos que condicionan esta decisión y aportar estudios sobre los valores añadidos que los nuevos residentes y la sociedad pueden encontrar en su proceso de asentamiento en la zona.

El estudio de las motivaciones socio-culturales y el estudio de percepciones del entorno más cercano son dos factores subjetivos que condicionan a los diferentes colectivos en su decisión de fijar su residencia en la costa mediterránea. Ambos parámetros complementan los tradicionales factores físicos y permiten ampliar el rango de análisis que lleva a obtener hábitos de vida saludable desde el conocimiento obtenido de las personas.

Dentro de las actividades de la Cátedra sigue siendo un valor añadido para el futuro residente la posibilidad de encontrar construcciones que aporten un factor diferencial a lo que el mercado inmobiliario pueda ofrecer. Edificios que ofrezcan soluciones saludables, hagan una gestión responsable de los recursos, se integren en su entorno de una forma adecuada y permitan un uso óptimo, tanto para familias como para personas con necesidades especiales, son uno de los pilares de la vida saludable de las personas.

Además de posibles trabajos de investigación se plantea la continuidad de la actividad docente Healthy Housing Awards con nuevas indicaciones y experiencias docentes basadas en el trabajo colaborativo y en el aprendizaje a través de proyectos (ver Fig. 10).

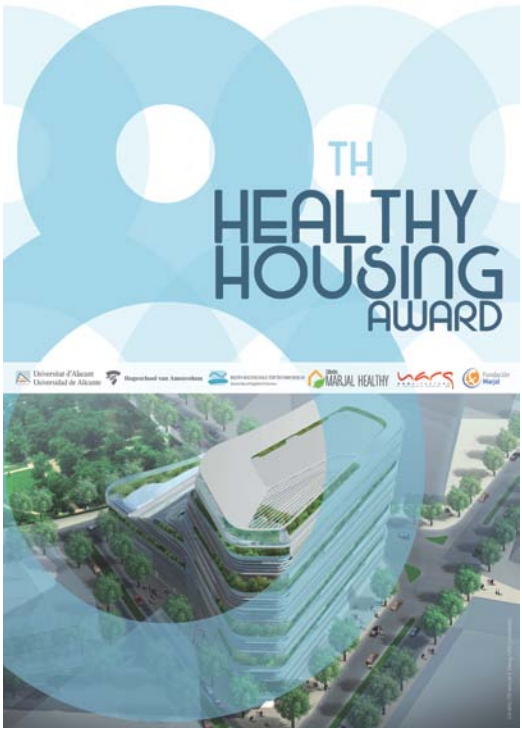



*Fig. 10. 8th Healthy Housing Awards.*
*Fuente: Cátedra Internacional Marjal Healthy de la Universidad de Alicante.*

La Cátedra debe ser además un espacio de reflexión que debe ayudar a regenerar el concepto de vivienda respetuosa con el medio ambiente en un momento en el que la sociedad persigue soluciones sostenibles a cualquier precio. Es por lo tanto razonable considerar hasta qué punto estas medidas son adecuadas y conocer el impacto que estas medidas tienen en la vida saludable de las personas y hasta qué punto condicionan la forma en la que éstas utilizan sus casas.

Como evolución natural de la relación establecida entre la Fundación Marjal y la Universidad de Alicante, la Cátedra Internacional Marjal Healthy permite buscar sinergias tanto en líneas docentes como investigadoras y permite ampliar el ámbito de trabajo desarrollado hasta el momento. Las propuestas objetivas se complementan con subjetivas y permite relacionar soluciones diferenciales en materia de vivienda a través de la innovación en la docencia y a través de soluciones integradas en

investigación, todo ello con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las personas.

## 10. Conclusiones

La relación Empresa - Universidad, ha supuesto un importante complemento docente que ha enriquecido la formación de los futuros arquitectos a la vez que ha supuesto un beneficio para la empresa.

La estrategia pedagógica capaz de promover la capacidad de "aprender a aprender" y "aprender a hacer", al construir y poner en práctica los conocimientos adquiridos, potencia la capacidad de concentración del alumno y educa la vocación de solventar problemas. Pone en práctica el trabajo en equipo y ayuda a desarrollar la inteligencia social. La internacionalización ofrece un enfoque diferencial y muy necesario a la vez que satisface una demanda del alumno en la cada vez más necesaria búsqueda de trabajo en el extranjero.

El concurso de proyectos que desemboca en los Healthy Housing Awards establece una nueva variable a la metodología del aprendizaje a través del proyecto que fomenta una competitividad sana entre el grupo. Despierta en los alumnos un mayor interés y establece una nueva realidad paralela a la calificación final.

El éxito de la experiencia desarrollada por la Universidad de Alicante y la Fundación Marjal y que tuvo como inicio los Premios de Edificación Sostenible ha desembocado en una figura estable que debe desarrollar actividades docentes y de investigación. La Cátedra universidad-empresa se convierte en una herramienta que debe canalizar las actividades ya consolidadas, proyectos de edificación saludable, con otras nuevas iniciativas y que debe seguir fomentando un acercamiento del mundo universitario al mundo profesional.

## 11. Bibliografía


- ACOSTA, Domingo; CLIENTO SARLÍ, Alfredo (2005). “Edificaciones sostenibles: estrategias de investigación y desarrollo”, en *Tecnología y Construcción.* Vol. 21-1: pp. 15-30.

- ANDERMAN, L.H., & MIDGLEY, C. (1998). *"Motivation and middle school students [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education"* Disponible en: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed421281.html Consultado el 10 de febrero de 2013.
- AZORÍN, Virtudes; CASSINELLO, Pepa.; CASSINELLO, Natalia.; SORTÍ, Ángela. (Eds.) (2013). *Resúmenes y Actas, Jornadas Internacionales de investigación en Construcción. Vivienda: pasado, presente y futuro.* Instituto de Ciencias de la Construcción Eduardo Torroja, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 21-22 noviembre de 2013. Disponible en: http://161.111.231.211/files/FilesRoge/Abstracts_jorIntconst_2013.pdf Consultado el 29 de marzo de 2014.
- BERNARDOS DOMÍNGUEZ, Gonzalo (2009). "La creación y destrucción de la burbuja inmobiliaria en España", en *ICE, La primera crisis global: procesos, consecuencias y medidas*, Nº 850: pp. 23-40. Disponible en: http://www.revistasice.com/cachepdf/ice_850_23-40__d61ad153da611cb998035c2497d74303.pdf Consultado el 1 de abril de 2014.
- CARTER, G. (1995) "Save Energy: Build it Right First Time", en *III International Congress Energy, Environment and Technological Innovation. Proceedings*, Vol. 1: pp. 405-409.
- LUMSDEN, L.S. (1994). Student motivation to learn (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. Disponible en: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370200.html Consultado el 20 de febrero de 2013.

# OPERATIVA DE LAS AULAS VIRTUALES EN LOS ESTUDIOS DE TURISMO EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID.

**AUTORES**

**Raquel García Revilla**
( U. a Distancia de Madrid - UDIMA, Madrid, España)
**Richard Mababu Mukiur**
(U. a Distancia de Madrid - UDIMA, Madrid, España)

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de los estudios universitarios de turismo a distancia cuenta con un gran número de ventajas y en definitiva el diseñar desde la perspectiva de que las aulas y los estudios puedan ser lo más prácticas posible, resulta una mejora para la oferta del sector y un beneficio para los usuarios. Nuestro objetivo entonces, es garantizar la correcta formación y desarrollo de la enseñanza a distancia teniendo en cuenta los beneficios de gestionar la calidad de este tipo de formación. Dichos estudios universitarios de turismo a distancia permiten el aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias o limitaciones de localización. Hace que los estudios puedan ser atendidos sin dificultad por quienes tienen necesidades especiales de horarios. Se consigue por tanto la universalización de la universidad. La mejor fórmula para describir la facilidad del aprendizaje y su accesibilidad es sin duda describir detalladamente cada una de sus características para ayudar a elegir la universidad, en este caso se han diseñado las enseñanzas

de forma estandarizada y siguiendo los requisitos legales.

El objetivo principal de este trabajo es dar a conocer la operativa de las aulas virtuales en los estudios de Turismo en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Se pretende demostrar que los estudios de turismo gracias a las diversas herramientas e instrumentos con los que se cuenta en la enseñanza virtual están alcanzando el desarrollo y la calidad esperados. El turismo es una actividad que destaca en nuestro país y su desarrollo debe ser asumido para una mejora en la formación de los agentes que desarrollan la actividad. Nuestro objetivo entonces, es garantizar la correcta formación y desarrollo de la enseñanza a distancia teniendo en cuenta los beneficios de gestionar la calidad de este tipo de formación. A tales efectos, el proceso de planificación de los estudios de turismo bajo estándares y principios que contemplen la plena adaptación de las enseñanzas es fundamental. Se trata por tanto de desarrollar acciones y normas que aseguren la igualdad de posibilidades de acceso para todos nuestros estudiantes. Intentamos con nuestro esfuerzo el hacer posible una enseñanza sobre materias de turismo actual, con equilibrio e integración. Por todo lo expuesto buscamos conseguir un impulso mediante la correcta adecuación de las aulas y también el desarrollo de programas de formación y capacitación que permitan al personal del sector atender efectivamente las necesidades de los usuarios con las competencias adquiridas en su proceso formativo. Buscamos contribuir a una mejora de la calidad y desarrollo de la enseñanza a distancia y a un aumento de la conciencia ciudadana sobre la importancia de ésta y de las posibilidades de formación en el sector turístico. Los objetivos específicos que se persiguen son: crear una auténtica cultura de acceso a la universidad e integrar dicho acceso. La principal conclusión es que los alumnos de la enseñanza a distancia tienen unas necesidades específicas pero las mismas expectativas convencionales, y suponen un potencial de mercado prometedor que debería ser aprovechado por el sector, tanto aquellos empresarios que afrontan la oferta desde el diseño para todos encuentran un inexplorado y amplio mercado con una gran ventaja competitiva. Además, este trabajo propone algunas

reflexiones y recomendaciones para mejorar el trabajo colaborativo *online* de los alumnos. En la misma línea, expone los problemas que se presentan para desarrollar el trabajo colaborativo en un aula virtual y propone algunas estrategias que promueven el trabajo colaborativo entre los alumnos ubicados en zonas geográficamente dispersas.
Pasemos ahora a analizar gracias a un estudio que se ha realizado sobre la operativa de las aulas virtuales en el caso de los estudios de turismo en la Universidad a Distancia de Madrid. Se pretende demostrar que los estudios de turismo, gracias a las diversas herramientas e instrumentos con los que se cuenta en la enseñanza virtual, han alcanzado el desarrollo y la calidad esperados.

La docencia ha do evolucionando y transformándose de la mano de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC). Los estudios universitarios de turismo no se ven ajenos a esta realidad. Además, partimos de la importancia que tiene el turismo como actividad económica en nuestro país. Así, derivado del alto grado de desarrollo de este sector, resulta necesario introducir mejoras continuas en la formación de los profesionales del turismo en el ámbito universitario. Las NTIC permiten una docencia de calidad y sin barreras.

Los puntos que desarrollaremos en este trabajo son, de un modo muy sumario, los siguientes:

- Exponer las actividades didácticas (tanto síncronas como asíncronas) que contribuyen a un aprendizaje eficiente, dinámico y colaborativo entre los estudiantes de turismo de la UDIMA.
- Describir los recursos interactivos de las aulas virtuales que introducen mejoras en las enseñanzas a distancia relacionadas con turismo.
- Mostrar la importancia que tiene atender a las sugerencias de mejora de nuestros estudiantes.

Resaltar la importancia que tiene la enseñanza de calidad en las enseñanzas universitarias y, específicamente, en los estudios

de turismo.
Explicar los recursos didácticos de las aulas virtuales.

La experiencia que vamos a exponer con estas páginas, se refiere a diversas asignaturas de los estudios de Turismo de la UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid), tanto de Grado como de Máster. En concreto:

- Grado en empresas y actividades turísticas:
  - Asignaturas:
    - Gestión hotelera departamental
- Máster en gestión de empresas hoteleras
  - Asignaturas:
    - Energías renovables y sostenibilidad
    - Gestión hotelera departamental
    - Taller Práctico 1: Análisis de la Gestión Empresarial del Negocio Hotelero
    - Planificación y Gestión de la Calidad en los Establecimientos Hoteleros. Implementación de la "Q" de Calidad.
- Máster en gestión y planificación turística

# 2. DISEÑO Y RESULTADOS PRINCIPALES

## *2.1. Una aproximación al concepto de aula virtual como entorno de enseñanza-aprendizaje*

Como señalábamos en la parte introductoria de nuestro trabajo, tanto la metodología como la práctica de la educación a distancia han ido transformándose gracias a las NTIC. En los nuevos escenarios educativos es prácticamente imposible concebir la docencia y el aprendizaje sin aludir a las TIC, puesto que estas nuevas tecnologías proporcionan al docente los recursos y herramientas didácticas necesarias para favorecer esta educación. Así, el punto de encuentro clave es el aula virtual.

En resumen, el aula virtual es el punto de encuentro entre el docente y el grupo de estudiantes, por ello la palabra clave es la interactividad. Dentro del aula se puede producir dos tipos de interacción, dependiendo de si es en tiempo real o en tiempo diferido:
Interacción sincrónica (la que se produce en tiempo real)
Interacción asincrónica (la que se produce en tiempo diferido)

Esta característica dará lugar a diferentes tipos de actividades. La filosofía subyacente a la operativa de las aulas virtuales es la intención decidida de ofrecer a distancia las mismas potencialidades comunicativas que se producen en la enseñanza presencial.

### *2.2. Análisis de los recursos síncronos y asíncronos en las aulas virtuales de los estudios de turismo de la UDIMA. Valoración*

Como señalábamos en el apartado anterior, el aula virtual se configura como el punto de encuentro entre el docente y el grupo de estudiantes. La palabra interacción, por tanto, adquiere aquí un protagonismo especial, pudiéndose producir dos tipos de interacción dentro del aula dependiendo de si es en tiempo real (interacción sincrónica) o en tiempo diferido (interacción asincrónica).

Los servicios sincrónicos son aquellos recursos en los que el emisor (por ejemplo, el docente) y el receptor del mensaje (por ejemplo, el alumno) están presentes en el mismo espacio temporal. Dos ejemplos serían las videoconferencias y los chats.

Por el contrario, los servicios asincrónicos de las aulas virtuales son aquellos en los que el emisor y el receptor del mensaje no comparten el mismo espacio temporal, no están presentes al mismo tiempo. Ejemplos de esta tipología de servicios serían las páginas web, los correos electrónicos y los foros de discusión.

Uno de los objetivos de nuestra comunicación es la explicación de los servicios sincrónicos y asincrónicos que están alojados en las aulas virtuales de los estudios de turismo.

Podemos anticipar que estos servicios favorecen las siguientes situaciones para los estudiantes de turismo (algo que sería extrapolable a otros estudios universitarios):

- El aprendizaje colaborativo y dinámico de los estudiantes.
- El fomento de la atención a la diversidad, puesto que se trata de servicios que pueden ser utilizados de manera didáctica por aquellos estudiantes que tienen necesidades especiales.
- La universalización de la institución universitaria.
- La actualización rigurosa y constante de los contenidos.
- El favorecimiento del tránsito entre la universidad y el mundo laboral.

## 3. NUEVAS AULAS, NUEVOS ROLES

Si analizamos los problemas que podrían encontrar los alumnos a la hora de adaptarse a las nuevas tecnologías en el Aula vemos que a la hora de adaptarse a las nuevas tecnologías con las dificultades propias del cambio de modelo, es decir, el paso del método tradicional de enseñanza presencial al método basado en la integración de las tecnologías en el aula.

Estas dificultades originan los problema que pueden estar:

1.- Derivados del "impacto del cambio" en las personas. Esto significa que los estudiantes en ocasiones son reacios a los cambios del modelo educativo, por considerar que no va a ser un cambio a mejor.

2.- Derivado de la ausencia o déficit de habilidades digitales por parte del grupo de alumnos. Es decir, cuando un grupo de estudiantes ha estado inmersos en un tipo de educación tradicional, presencial, no siempre disponen de las habilidades digitales que les permiten seguir una serie de materias impartidas con el protagonismo de las TICS.

Para paliar estos problemas tendría que:

- gestionar el "miedo al cambio"

- poner al día a los estudiantes en el uso de las TICS y del ordenador

## 4. LA REVOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Sin ninguna duda, los nuevos medios tecnológicos nos han conducido a un nuevo paradigma educativo, que favorece enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediatizado por las NTIC. Esto es algo común a los profesores y a los alumnos: a los profesores, porque cuentan con nuevas herramientas didácticas que facilitan el proceso de transmisión de conocimientos. Por parte del alumno, porque gracias a las TIC, se convierten en "protagonistas de su propio aprendizaje". Por otra parte, los medios tecnológicos en las aulas también facilitan el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Lógicamente, es preciso tener en cuenta la diversidad existente en las aulas. El profesor debe ser consciente de estas cuestiones, y lograr que la clase se mantenga en un mismo nivel de aprendizaje a pesar de estas contingencias. Hemos de reconocer que *" Sin menospreciar el componente "artístico" de la tarea docente, resulta evidente que la tecnificación de los procesos educativos es un hecho irreversible. La educación se apoya cada vez más en principios científicos y técnicos, tendiendo a identificarse con un modelo tecnológico de información y comunicación" tal y como argumenta el profesor* Camacho*(1995, p.416)*[1]. La "estrategia" original sigue siendo válida: realizar una enseñanza gratificadora; utilizar la secuenciación adecuada en cada momento y según las características de la materia a compartir; evitar pasar al estrato superior del conocimiento sin haber afianzado el básico; fomentar la creatividad y evitar, de esa manera, la rutina y el aprendizaje encorsetado; animar a buscar diferentes soluciones ante un problema específico; proporcionar a cada alumno la actividad que su ritmo requiere, ya sea con elementos de refuerzo, o bien de

1 CAMACHO PÉREZ, S. (1995): "Formación del profesorado y nuevas tecnologías", en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., SÁENZ BARRIO, O. y otros (1995):*Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. (pp. 413-442), Alcoy, Marfil.

ampliación e investigación. *"Por una parte se trataría de situar, con plena conciencia, al docente y al discente en el contexto tecnológico. Y por otra, sugerirle los recursos tecnológicos más adecuados para el apoyo y la potenciación de la relación educativa". (*Alonso, C., 1993, *p.8)*[2]. Si analizamos al profesor observamos que las nuevas herramientas le asombran y animan. Creo que, desgraciadamente, la utilización de estas nuevas vías de aprendizaje priorizan la forma ante el fondo. A nuestro parecer, será necesario un gran trabajo de equipo docente. Pero, aunque la tarea sea difícil, tenemos el convencimiento de que, cuando se utilicen correcta y exhaustivamente, las nuevas tecnologías serán la base para conseguir que el alumno comprenda y, de esta manera, aprehenda.
Sin ninguna duda, las TIC en la educación forma mejores profesionales para el futuro, y esto es por un doble orden de motivos. Como primera premisa, cabe señalar que las TIC deben estar incorporadas a las aulas desde los estadios más iniciáticos de la educación, del sistema educativo, para que los alumnos vayan interiorizando el uso de estas herramientas. Esto facilitará que, cuando se incorporen al mundo laboral, tengan todo tipo de destrezas digitales. Pensemos que a día de hoy la mayor parte de los ~~lso~~ trabajos se realizan utilizando en mayor o menor medida el ordenador y las herramientas digitales en general.
Los motivos por los cuales las TIC forman mejores profesionales para el futuro son los siguientes:

- Las TIC facilitan que el estudiante incorpore a su formación la “cultura en red” y las habilidades digitales.
- Las TIC hacen que el estudiante adquieran todas las habilidades digitales necesarias para ser un profesional completo. Además, ese aprendizaje se ve facilitado por la ausencia de barreras tiempo y espacio.

Si analizamos el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación vemos como con respecto a la inclusión de las

---

2 ALONSO, C.M. y GALLEGO, D.J. (1993): *Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación.* Madrid, CECE-ITE.

Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación se manifiesta una necesidad de dar respuesta a las demandas sociales en una sociedad tecnológica. Dado que la escuela forma parte de la estructura social, no puede dar la espalda a ésta, ello le obliga a integrar los avances tecnológicos que la sociedad genera. El desarrollo de las Nuevas Tecnologías nos permite tomar conciencia de los problemas que giran en torno a los avances científicos y nos capacita en el uso de las herramientas tecnológicas para poder enseñar de una forma mucho más eficiente. Si la escuela educa para formar en la sociedad, también tiene que enseñar a hacer un uso correcto de los nuevos recursos. No se puede tener desconocimiento de esta materia ya que sería como cerrar los ojos a la sociedad. La modernización de la enseñanza pasa necesariamente por el empleo en ámbitos formativos de las herramientas de progreso que la sociedad desarrolla. Mejorar los procesos educativos y por tanto la calidad de la enseñanza, ya que el uso de los medios facilita la mejor captación de la información y tiene un gran poder de seducción y por tanto de actualización en la formación del profesorado. Fomentar la capacitación tecnológica de los futuros docentes se convierte en algo ineludible. El uso de las TIC favorece el aprendizaje a lo largo de la vida, y esto es por un motivo muy concreto que paso a desarrollar: en el escenario anterior (educación tradicional) existía un impedimento temporal y espacial para formarse a lo largo de la vida. Esto es porque el trabajador tenía que cumplir un horario laboral, y no siempre disponía del tiempo necesario para formarse, por no poder acudir a un centro de formación tras su jornada laboral. Sin embargo, en este nuevo escenario mediatizado por las TIC, no existen barreras "espacio-temporales", y cualquier persona que tenga conexión a internet y un mínimo de destrezas digitales puede seguir cursos formativos cómodamente desde su casa, sin necesidad de desplazarse a ningún lugar. Esto hace que sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje y consciente de sus éxitos académicos. En este sentido, dadas las comodidades que ofrecen las TIC en este nuevo paradigma educativo, favorece que una persona pueda formarse a lo largo de toda la vida, al margen del lugar donde se encuentre y de sus circunstancias personales. Por

esta razón también se dice que las TIC son mecanismos inclusivos. Así centraremos el escrito en un público objetivo. A lo largo de la vida hemos ido adquiriendo una serie de actitudes básicas que hemos ido consiguiendo a lo largo de nuestro desarrollo como estudiante y ya desde la etapa infantil. Aspectos como:desarrollar progresivamente la memoria, con juegos nemotécnicos, memorización de poesías…; organizar inteligentemente el tiempo…, despertar la curiosidad del entorno; exigir disciplina de hábitos básicos (orden, aseo, pulcritud en las realizaciones);, y así sucesivamente, son imprescindibles para el desarrollo continuo y creativo de la potencialidad del ser humano. Esta evolución la hemos conseguido paulatinamente, y llegada la adolescencia y madurez, quizá sería más conveniente utilizar el término "estrategia de aprendizaje". En este sentido y para el proceso de la mejora continua las nuevas tecnologías representan la herramienta fundamental. Pero el uso de estas tecnologías será válido si permiten la progresión individual al ritmo personal de cada individuo; si guían hacia un trabajo posterior.
Si entendemos por "nuevas tecnologías" como que sustituyen el papel escrito por un texto que aparece en la pantalla, que transmite la sensación de soledad, podemos caer en el error de pensar que han supuesto la panacea universal para revolucionar la metodología tradicional. Es posible que, en nuestros días, nos hayamos dejado maravillar por la espectacularidad y atractivo que estos nuevos medios ofrecen. La metodología se mantiene sin cambios, en realidad, lo único que varía es el soporte con el que se cuenta, es el apoyo.

Se pretende por tanto promover una actitud crítica ante los mensajes que se reciben a través de los medios de comunicación que eviten la manipulación del receptor. Generar un modelo educativo distinto y acorde con las necesidades del momento, como alternativa al modelo clásico o tradicional en el que se ha venido asentando la enseñanza en el ámbito institucional.

Si pasamos a analizar los aspectos considerados como positivos en cuanto al uso de las Nuevas Tecnologías en los

procesos educativos, podemos enunciar los siguientes:
- Conexión con la sociedad y sus demandas, son muy útiles para la vida social.
- Actualización, nuevos modos de aprender.
- Aplicación práctica: posibilidad de manipular, instrumento de apoyo en la comunicación educativa, facilitan la labor del docente y ayudan a un mayor y mejor refuerzo en el aprendizaje con ayuda de la imagen, así se dice que una imagen vale más que mil palabras. Permite el uso de imágenes y sonidos. Ayuda a la comprensión de conceptos que con la explicación verbal no quedan suficientemente claros.
- Función motivadora ya que hace que sea más fácil el captar la atención de los alumnos y por tanto que la clase sea más amena.
- El empleo de imágenes nos acerca a la realidad y hace que el aprendizaje sea más eficaz, disponen todos los sentidos para la recepción de informaciones produciendo un aprendizaje mucho más completo, favorece el aprendizaje significativo, facilita el acceso a la información, permite una información más ágil.
- Aumenta la participación e interacción en clase, hace más flexible el agrupamiento de los alumnos.
- Promueve la creatividad tanto de alumnos como de profesores a la hora de abordar un problema potenciando la imaginación y la investigación así como una mayor autonomía en los alumnos.
- Cambia significativamente el papel del profesor que pasa de la mera transmisión de la información a ser quien facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si analizamos ahora los aspecto negativas vemos entre ellos los siguientes:
- Desconocimiento del profesorado de gran parte de los recursos de los que dispone para vehicular su mensaje didáctico.
- La falta de capacitación en el uso por parte del profesorado y por tanto el uso inadecuado e indiscriminado que de los medios se hace. Enseñar con los medios desde modelos tradicionales en los que prima la mera transmisión de información previamente elaborada.
- Falta de equipamiento y dotación en los distintos centros. En algunos centros están desfasados o son muy escasos debido a dificultades económicas por el elevado coste de los materiales.

- Algunas resistencias del profesorado entre las que cabe destacar el riesgo a la pérdida de relación entre profesores y alumnos, la pérdida de tiempo no sólo en la elaboración de materiales sino también en la preparación y "puesta en escena" en el aula, la desorganización de la clase y falta de control sobre los procesos y los alumnos. Problemas de carácter técnico en el dominio de instrumentos tecnológicos. Dificultades en su adaptación a la situación real de la clase.
- Pasividad del alumno en la recepción de mensajes, el mal uso de algunos medios inhibe la participación de los alumnos. Distracción del alumno ya que lo pueden cosiderar como un juego.
- El abuso de un determinado recurso didáctico pasa a hacer de la comunicación algo monótono y rutinario, perdiéndose el efecto novedoso que en un principio la inclusión de un recurso pudiese generar.
- La posible manipulación a la que se somete al alumno frente a los mensajes.

En virtud de lo expuesto anteriormente en cuanto al empleo de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación se pueden concretar como aspectos deseables los siguientes. ÷

- Formación y actualización del profesorado en el uso de los medios didácticos y su adecuación a los distintos niveles educativos.
- Amplio conocimiento de los distintos recursos para su mejor explotación y aprovechamiento en las aulas.
- Interés por parte de los profesores por explorar las posibilidades que ofrece el empleo de los recursos en el aula.
- Dominio de estrategias de intervención en el manejo de materiales desde planteamientos que promuevan la creatividad, investigación y la autonomía de los alumnos.
- Conocer algunos criterios de selección y evaluación de los diferentes recursos tecnológicos al servicio de la educación.
- Fomentar la alfabetización en las nuevas tecnologías para su posterior aplicación con futuros alumnos.
- Conocimiento de aplicaciones de medios para las distintas áreas curriculares. "Saber que técnica es la más adecuada para cada nivel educativo".

- Mayor tiempo y dedicación.
- Capacitación crítica.
- Manipulación y uso frecuente de las herramientas tecnológicas desde planteamientos didácticos. "Posibilidad de poder combinar diferentes aparatos a un mismo tiempo".
- Posibilidad de que el alumno acceda a la producción de materiales.

## 5. CONCLUSIONES

La principal conclusión que podemos anticipar tras nuestro estudio es la constatación de los alumnos de la enseñanza online y, específicamente, los alumnos de los estudios de turismo de la UDIMA manifiestan las mismas necesidades que los alumnos "convencionales" (es decir, los alumnos de la formación universitaria presencial), pero estas necesidades están matizadas por los condicionamientos específicos que tiene la enseñanza a distancia, como, por ejemplo, la necesidad de una cuidada formación en las herramientas tecnológicas.

Otra de las conclusiones fundamentales que se deducen de nuestro estudio tiene que ver con las necesidades de los alumnos con dificultades específicas. Así, en la enseñanza on-line se hace necesario que el profesor se presente como cercano y el aula como accesible, puesto que todas las enseñanzas a distancia suponen un cierto tipo de aislamiento. Para lograr una socialización completa en el ámbito de la enseñanza on-line se hace necesario que el aula esté configurada de manera didáctica, eficiente, y que los recursos y herramientas digitales se presenten como "próximos" y sencillos en el manejo.

Por último, querríamos señalar que la valoración final de las aulas virtuales de los estudios de turismo es a todas luces positiva, como se puede ver a partir de las calificaciones de los estudiantes y de las valoraciones que ellos mismos han hecho hacia la tarea del profesor. Este escenario nos lleva a seguir por el mismo camino, pero introduciendo continuas mejoras y

actuaciones futuras en el campo de los estudios de Turismo de la UDIMA.

## 7. REFERENCIAS


ALONSO, C.M. y GALLEGO, D.J. (1993): *Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación.* Madrid, CECE-ITE.

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos.* Barcelona, Paidós.

CAMACHO PÉREZ, S. (1995): "Formación del profesorado y nuevas tecnologías", en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., SÁENZ BARRIO, O. y otros (1995):*Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. (pp. 413-442), Alcoy, Marfil.

CHIU, Ming. (2008): Effects of argumentation on group micro-creativity. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 383 – 402.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1995): "La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y el sistema escolar", en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., SÁENZ BARRIO, O. y otros (1995):*Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. (pp. 397-412), Alcoy, Marfil.

FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (1991): "La investigación y la formación del profesorado", en *Revista del Centro Asociado UNED de Cuenca (Anexo 4).* (pp. 153-173). UNED, Cuenca.

FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (1994): "La investigación-acción: entre la teoría y la práctica educativa", en *Docencia e Investigación, Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo.* Año XIX, julio-diciembre (pp. 65-77).

GRAU, J.E. (1995): *Tecnología y Educación*. Buenos Aires, FUNDEC.

HERNÁNDEZ, Nuria, GONZÁLEZ, Mercedes y MUÑOZ, Pablo (2014): La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación,* 42 (XXI), 25-33.

IBORRA CUÉLLAR, Alejandro e IZQUIERDO ALONSO, Mónica (2010): ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241.

JOHNSON, David W., y JOHNSON Frank P. (1999): *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

MORENO, F.; BAILLY-BAILLIÈRE, M. (2002). Diseño instructivo de la formación on-line. Barcelona: Ariel.

PANITZ, Theodore. y PANITZ, Patricia (1998). *Encouraging the use of collabotive learning in Higher Education.* NY: Garland Publishing.

# VII

# EL CUIDADO DEL OTRO. PERSPECTIVA UNIVERSITARIA: COMPARATIVA EN UN CONTEXTO TRANSFRONTERIZO (LUSO-ESPAÑOL)

**Esperanza Begoña García Navarro** (U. de Huelva –España-)

## 1. Introducción

Durante el desarrollo de la Enfermería como ciencia, el desarrollo curricular de la misma ha ido evolucionando con las nuevas competencias y necesidades de los profesionales del cuidado respecto al abordaje sociocultural de la salud y la enfermedad. Durante los años de la Diplomatura Universitaria (primer ciclo académico) existió una incipiente presencia de asignaturas dedicadas a la Antropología de la Salud y Antropología de los Cuidados; asignaturas principalmente optativas o de libre elección, de modo que fueron ofertadas para cubrir intereses personales del alumnado por dichos temas, pero no como enseñanza obligatoria (González Gil, Martínez Gimeno, Luengo González. 2006 Pág. 157). El corto periodo de formación básico de los profesionales de Enfermería (tres años) obligaba a centrar el plan de estudios en una formación más clínica. Durante el segundo ciclo universitario, la licenciatura de Enfermería (como título no homologado oficialmente) se ofertaba como materia obligatoria, en su mayoría, la Antropología de los Cuidados. En la actualidad, el Grado en Enfermería apuesta por un perfil profesional generalista, que responda a las competencias asociadas con los valores profesionales y la función enfermera. Esto nos hace pensar que, igual que hasta ahora, la perspectiva antropológica de los cuidados ganaría especial presencia en la formación postgrado, tanto a nivel de especialización (máster)

como de investigación (programas de doctorado); dejando para la formación reglada, asignaturas que esbozan la idea del cuidado transcultural sin profundizar en las competencias que deben adquirir los futuros profesionales para poder afrontar su práctica clínica con eficacia en la sociedad actual, dada las nuevas demandas de salud generadas con el fenómeno de la inmigración. La cultura, el conocimiento de la diversidad cultural, es la clave que permite un mejor adecuamiento de las prácticas sanitarias a las necesidades de la sociedad contemporánea y es aquí donde la Antropología presta su colaboración a la enfermería (Tarrés Chamorro, 2001 Pág. 17).

La enfermería transcultural es, en palabras de Madeleine Leininger (Leinnenger, 1999 Pág. 6), su fundadora: un "*área formal de estudio y trabajo centrado en el cuidado y basado en la cultura, creencias de la salud o enfermedad, valores y prácticas de las personas, para ayudarlas a mantener o recuperar su salud, hacer frente a sus discapacidades o a su muerte"*.

La modificación en el perfil cultural de las personas a las que la Enfermería cuida está creando tensiones y malestar entre este colectivo. Los profesionales sanitarios de los cuidados se ven obligados a tratar con estos pacientes sin conocer las características de su cultura de procedencia, así como el mismo paciente quien debe adaptarse a hábitos, costumbres y situaciones completamente desconocidas para él. Esta nueva situación está siendo vivida por gran parte de los profesionales de enfermería como un problema y como el origen de conflictos en vez de cómo un interesante reto personal y profesional (Plaza del Pino, 2008); este conflicto de actitudes que originan conductas no competentes culturalmente pueden gestionarse desde la formación de Grado Universitario.

Estudios de diferentes universidades internacionales (Turras, 2009 Pág 37; Núñez Vázquez, Pág 49; Mur Villar, Iglesias León, Aguilar Cordero, Quintana Santiago, Cortés Cortés. 2010 Pág. 8) consultados que analizan actitudes y comportamientos hacia el "otro" concluyen que a pesar de existir un cierto grado de optimismo en cuanto a la evolución de la actitud en los estudiantes universitarios, lo cierto es que discrepan de los obtenidos por otros autores (Gutiérrez, Leite, Erdmann. 2001. Pág. 536), que constatan un deterioro de la actitud y un aumento de los sentimientos y conductas xenófobas en estudiantes de formación preuniversitaria. Cabe pensar que la "socialización profesional" en la que se sumergen los alumnos, la

"cultura de la enfermería" que reciben en su proceso de formación, incide en una toma de conciencia más favorable respecto a sus propias actitudes y al reto que supone conocer y cuidar a las personas con rasgos y manifestaciones culturales diferentes. De esta manera, ser conscientes de sus propias "limitaciones", ser más críticos con sus propias actitudes, les brinda la posibilidad de reconocer en si mismos y en los demás los diversos modelos culturales y desarrollar una mayor sensibilidad hacia el respeto y la necesidad de valorar el bagaje cultural de las personas y el compromiso con la responsabilidad de comprender la diferencia. En consecuencia, la labor del profesional de enfermería no puede estar mediatizada por actitudes negativas hacia las diferencias étnicas y culturales de las personas a las que cuida.

En la Universidad de Huelva, el Departamento de Enfermería se siente comprometido con la adecuación de la formación impartida respecto a la coherencia con el momento social y cultural que coexiste y que éstas, respondan a las necesidades sociales actuales, viviendo como imprescindible que los alumnos/as lleguen a ser profesionales competentes y comprometidos con estas necesidades. En este sentido desde el departamento se puso en marcha desde hace varios años la asignatura "Enfermería ante los nuevos retos en salud" con la finalidad de llenar el vacío curricular sobre problemas de salud emergentes, recursos sociales y sanitarios y su integración en la práctica profesional, así como dilemas éticos ante los nuevos problemas de salud ante una nueva sociedad multicultural. A pesar de ser una asignatura de 6 créditos, el bloque dedicado a esta competencia es exclusivamente de tres horas, por lo que es insuficiente para sensibilizar culturalmente al alumnado en esta materia. Como buena parte de la sociedad, los estudiantes de enfermería tienen una actitud hacia las personas procedentes de otros orígenes culturales, determinada por estereotipos y prejuicios generados, en gran parte, por desconocimiento, lo que puede dificultar su labor profesional futura si no se planifica una intervención educativa competente. Tras las conclusiones aportadas por los investigadores de la literatura revisada, parecía pertinente en este estudio no solo explorar y conocer las actitudes de los alumnos de nuestro centro, sino realizar una comparativa con otro contexto intercultural con mas experiencia en el proceso de inclusión de ciudadanos inmigrados; un ejemplo de ello es nuestro país vecino, Portugal, concretamente la región del

Algarve, para aprovechar el espacio transfronterizo con nuestra universidad. El Algarve tiene una trayectoria de asentamientos migratorios muy diferente al resto del país Luso, reproduciendo lo que ocurre en las zonas turísticas de nuestro país que como denominándose "Inmigraçao de Luxo" (Franca 1996. Pág 196) caracterizada por ser de naciones de la Europa comunitaria –nacionalidad británica y alemana- y mayores de 60 años; siendo esta comunidad el 19.93% de la población mayor de 65 años de la región algarviana. Al margen de la inmigración de élite, aceptada por esta sociedad por su "grande poder de compra", esta región tambien tiene injerencias migratorias económicas de países del PALOP, Brasileiros y actualmente también está recibiendo flujos migratorios incipientes de países del este, destacando Ucranía. Esto favorece la comparativa transfronteriza en cuanto a las actitudes de los autóctonos portugueses con los autóctonos españoles.

En definitiva, se considera que investigar sobre las actitudes hacia la diversidad es relevante, ya que se trata de un tema de actualidad, debido al aumento de la inmigración en el sur de Europa, por lo tanto cobra más relevancia la comparativa de nuestro país respecto al país vecino, y aún más interesante si lo realizamos en la zona transfronteriza de ambos países. Teniendo en cuenta que las actitudes se pueden modificar o cambiar, la finalidad de esta investigación es conocer la actitud que los estudiantes universitarios de muestran frente a la diversidad. Por ello es necesario describir cómo está instaurada la diversidad cultural en el curriculum académico de la titulación de Grado en Enfermería en el país Luso, más concretamente en la zona transfronteriza del Algarve, Universidad do Algarve, para así poder entender el comportamiento y las actitudes de los alumnos de enfermería y realizar la comparativa con los alumnos de la Universidad de Huelva. A partir de los resultados de nuestra investigación, y en función de si éstos son positivos o negativos, se podría llevar a cabo una intervención para mejorar dichas actitudes e incluso poder reproducir aquellas estrategias que sean efectivas de uno u otro país.

## 2. Objetivos

- Conocer si existen diferencias entre las actitudes hacia la diversidad cultural mostradas por estudiantes universitarios de grado en enfermería en función del

contexto en el que se encuentren dentro del espacio transfronterizo (Algarve-Huelva).

Para describir estas actitudes nos planteamos como objetivo más concreto:

- Conocer las patologías y problemas de salud que asocian los alumnos de grado de enfermería a los extranjeros en función de la cultura y si existe alguna diferencia en cada uno de los países

- Conocer si existen diferencias entre las actitudes hacia la diversidad cultural mostradas por estudiantes universitarios de grado en enfermería en función de los conocimientos que tienen sobre ésta (conocimientos adquiridos durante la carrera universitaria), el sexo, la edad y la zona de residencia.

## 3. Metodología

Se trata de un estudio observacional descriptivo de poblaciones mediante encuestas según la clasificación de Montero y León (Montero; León. 2002. Pág. 506).

### *3.1. Muestra*

La Población sujeta a estudio son estudiantes de Grado en Enfermería de la Universidad de Huelva y de la Universidad do Algarve. Se constituye una muestra de 180 alumnos universitarios cuyo único criterio de inclusión era pertenecer a una de las dos universidades elegidas como objeto de estudio y haber cursado la asignatura de referencia sobre diversidad cultural. De los seleccionados se diferenciaron en 95 españoles y 85 portugueses; hombres y mujeres, igualados tanto en la variable edad (España: media de 22.5 y desviación típica de 5.72; Portugal, de 21.39 y desviación típica de 4.77), como en curso académico y hábitat de residencia (rural o urbano), con un rango de edad para ambas nacionalidades de 18 a 59 años y distribuidos proporcionalmente. La muestra total quedó subdividida como sigue: 96 españoles, de los cuales el 84% son mujeres y el 16% restante son hombres, y 83 portugueses, de los que el 81.2% son mujeres y el 18.8% son hombres. La media de edad para la muestra española es de 22.5 años, similar a los portugueses con un promedio de 21.39 años).

La población de donde se obtuvo la muestra estaba compuesta por estudiantes de universitarios de Grado en Enfermería de la Universidad de Huelva y de la Universidad do Algarve, ubicados en Huelva y Faro respectivamente.

### *3.2. Recogida de Datos*

Para la obtención de los datos, se elaboró un cuestionario, basado en varias teorías sobre actitudes Tal como afirman Sales y García (Sales; García; 1997) "la actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas, objetos sociales y situaciones". Así pues, es considerada como algo que se adquiere y, por lo tanto, se puede modificar. De esta forma se justifica la importancia de nuestra investigación puesto que, estudiando las actitudes hacia la diversidad, en función del resultado, se podría llevar a cabo una intervención para cambiarlas o mejorarlas.

Figura 1. Modelo para la formación de actitudes de Fisbein y Ajzen (Sales y García, 1997)

*Imagen1*

A partir de éste pretendemos evaluar distintos factores que nos ayuden a que la información recogida en nuestra investigación responda adecuadamente al problema planteado desde un principio, es decir, comprobar si existen diferencias entre las actitudes hacia la diversidad mostradas por estudiantes universitarios en función del espacio cultural donde se encuentren (algarve-Huelva).

La recogida de datos se realiza paralelamente en ambos países, ambos departamentos eligen la realización de trabajo de campo cuando acaban las asignaturas relacionadas con la diversidad cultural. Febrero 2013. Es la decana de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad do Algarve la que realiza la adaptación del cuestionario a la cultural lusa, además de

supervisar personalmente la recogida de los datos, en la Universidad de Huelva es la investigadora principal de la investigación la que lo supervisa, con constante relación en ambos equipos para unificar criterios.

Para el desarrollo de la investigación se elaboró un consentimiento informado y una hoja de información al alumnado y se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas pertinentes observado los principios enunciados en la Declaración de Helsinki.

## 4. Resultados

A continuación presentamos los resultados en función de los objetivos planteados en el estudio, como se especificó en ese apartado, para valorar actitudes generamos categoríasque serán cruzadas cada una de ellas con la variable independiente ***Nacionalidad*** *(luso-española*), además de esto, las cruzamos con otras variables independientes: edad, sexo, curso, y hábitat de residencia de los sujetos de estudio.

PATOLOGIAS PREVALENTES

Esta categoría se construyó para conocer las diferencias que los alumnos asumen en cuanto a enfermedades prevalentes de la población extranjera. Como el objetivo de este estudio es analizar las actitudes ante la diversidad cultural, era más significativo no solo analizar lo que los sujetos de estudio opinan como enfermedades comunes en la población inmigrada, sino como se sitúan éstas frente a la población española o portuguesa, es decir, frente a la población autóctona. De esta manera, conoceremos la actitud frente a algunas enfermedades reflejadas en “el otro” como proyección de lo que no queremos para nuestra propia población. Para el cálculo de esta variable se tuvo en cuenta la posición media que consideraron los estudiantes de Grado en Enfermería sujetos de estudio, que ocupaban cada una de las patologías en una escala de 0 – 10 en cuanto a prevalencia de las patologías en cada una de las poblaciones, realizando después el diferencial entre la posición de los extranjeros y los autóctonos, por lo que los valores positivos indican que el sujeto valora con mayor prevalencia de esa enfermedad analizada a los extranjeros frente autóctonos, y los valores negativos, a la inversa.

Los diferenciales más significativos analizados en esta categoría son los referentes a las patologías infectocontagiosas; Los alumnos españoles valoran estas patologías 3 veces más

prevalentes en la población extranjera que en los pacientes españoles, sin embargo, en Portugal no es tan evidente esta diferencia, siendo 1.5 veces más prevalente (la mitad que los españoles). Con las enfermedades cardiovasculares ocurre lo contrario, es más valorado en la población autóctona que en los extranjeros, coincidiendo con el país vecino. La brecha más importante se produce en el análisis de los problemas nutricionales, donde los españoles lo vemos claramente como un problema de la población extrajera, mientras que en Portugal, lo ven solamente un 0.66 por encima de su población. (*Tabla 1)*

| | | NACIONALIDAD | | | PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Total | ESPAÑA | PORTUGAL | T DE STUDENT |
| Diferencial en la valoración de enfermedad ginecológica en población extranjera y autóctona | Media | ,12 | ,03 | ,16 | P=0.782 |
| | Desv. Tipo | 3,21 | 3,54 | 2,85 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 18,00 | 16,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades nefrológicas en población extranjera y autóctona | Media | -,30 | -,73 | ,14 | P=0.036 |
| | Desv. Tipo | 2,78 | 2,93 | 2,56 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 16,00 | 13,00 | 16,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades traumatológicas en población extranjera y autóctona | Media | ,07 | -,33 | ,52 | P=0.094 |
| | Desv. Tipo | 3,42 | 3,51 | 3,25 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 19,00 | 19,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades neumológicas en población extranjera y autóctona | Media | ,36 | ,22 | ,51 | P=0.557 |
| | Desv. Tipo | 3,28 | 3,44 | 3,08 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 19,00 | 18,00 | 16,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades infectocontagiosas en población extranjera y autóctona | Media | 2,28 | 3,02 | 1,49 | P=0.012 |
| | Desv. Tipo | 4,10 | 4,64 | 3,21 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 18,00 | 15,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades cardiovasculares en población extranjera y autóctona | Media | -1,64 | -2,45 | -,72 | P=0.003 |
| | Desv. Tipo | 3,90 | 4,41 | 2,98 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 18,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades nutricionales en población extranjera y autóctona | Media | 1,76 | 2,73 | ,66 | P=0.001 |
| | Desv. Tipo | 4,29 | 4,39 | 3,89 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 19,00 | 18,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades urológicas en | Media | -,24 | -,13 | -,36 | P=0.532 |
| | Desv. Tipo | 2,57 | 2,41 | 2,73 | |
| | N | 180 | 96 | 85 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| población extranjera y autóctona | válido | | | | |
| | Rango | 18,00 | 15,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades hematológicas en población extranjera y autóctona | Media | -,25 | -,28 | -,21 | P=0.874 |
| | Desv. Tipo | 2,94 | 3,17 | 2,66 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 17,00 | 16,00 | 17,00 | |
| Diferencial en la valoración de las enfermedades salud mental en población extranjera y autóctona | Media | -1,04 | -1,32 | -,69 | P=0.268 |
| | Desv. Tipo | 3,81 | 3,81 | 3,80 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 18,00 | 18,00 | |

*Tabla 1. Patologías prevalentes/Nacionalidad*

PROBLEMAS DE SALUD

Esta categoría sigue el mismo comportamiento que la anterior, la única diferencia que en esta lo que se está analizando no son las patologías frecuentes sino aquellas características que tienen los extranjeros en su perfil que atraen problemas de salud como la drogadicción, vih, hepatitis, planificación familiar etc. *(tal y como muestra la tabla 3)*. Para el calculo de esta variable se tuvo en cuenta la posición media que consideraron los estudiantes sujetos de estudio, que ocupaban cada una de los problemas de salud en una escala de 0 – 10 en cuanto a la prevalencia de éstos en cada una de las poblaciones, realizando después el diferencial entre la posición de los extranjeros y los autóctonos, por lo que los valores positivos indican que el sujeto valora con mayor importancia ese problema de salud analizado en la población extranjera frente la población autóctona, y los valores negativos, a la inversa. Los resultados analizados, ven en esta categoría una gran diferencia entre las actitudes de los españoles y los portugueses a la hora de valorar aquellas características que tienen los extranjeros que plantean un problema de salud, las más significativas son las relacionadas con el embarazo, parto y puerperio, en la cual los españoles evidencian claramente una media superior para la población extranjera y los portugueses la ven como inferior, es decir para ellos la población lusa ocasiona más problemas que la portuguesa en esta variable, también ocurre esto mismo para los problemas de planificación familiar. Otro hallazgo destacable sería como los estudiantes de ambas nacionalidades evidencian que los problemas de salud mental son mas prevalentes en la población autóctona que en la extranjera, puntuándola los españoles 3 puntos por encima que los portugueses, tal y como se refleja en la tabla 2.

| | | NACIONALIDAD | | | PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Total | ESPAÑA | PORTUGAL | T DE STUDENT |
| Diferencial en la valoracion de planificacion familiar en poblacion extranjera y autoctona | Media | ,12 | -2,23 | ,07 | P=0.00 |
| | Desv. Tipo | 3,21 | 3,39 | 3,32 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 16,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoracion de drogadiccion en poblacion extranjera y autoctona | Media | -,30 | -2,28 | -,45 | P=0.002 |
| | Desv. Tipo | 2,78 | 4,13 | 3,49 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 16,00 | 17,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoracion de vih/sida en poblacion extranjera y autoctona | Media | ,07 | 1,83 | ,49 | P=0.009 |
| | Desv. Tipo | 3,42 | 3,75 | 3,01 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 19,00 | 18,00 | 19,00 | |
| Diferencial en la valoracion de hepatitis b y c en poblacion extranjera y autoctona | Media | ,36 | 1,43 | ,51 | P=0.056 |
| | Desv. Tipo | 3,28 | 3,16 | 3,26 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 19,00 | 19,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoracion de vacunaciones en poblacion extranjera y autoctona | Media | 2,28 | 1,07 | ,76 | P=0.540 |
| | Desv. Tipo | 4,10 | 2,97 | 3,77 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 15,00 | 19,00 | |
| Diferencial en la valoracion de malnutrinicion en poblacion extranjera y autoctona | Media | -1,64 | 2,91 | 1,07 | P=0.001 |
| | Desv. Tipo | 3,90 | 3,77 | 3,36 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 16,00 | 17,00 | |
| Diferencial en la valoracion de embarazo, parto y puerperio en poblacion extranjera y autoctona | Media | 1,76 | -,94 | ,61 | P=0.001 |
| | Desv. Tipo | 4,29 | 2,98 | 3,43 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 19,00 | 17,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoracion de tuberculosis en poblacion extranjera y autoctona | Media | -,24 | 1,54 | ,52 | P=0.031 |
| | Desv. Tipo | 2,57 | 3,15 | 3,17 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 17,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoracion de higiene en poblacion extranjera y autoctona | Media | -,25 | 1,66 | ,67 | P=0.057 |
| | Desv. Tipo | 2,94 | 3,48 | 3,43 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 17,00 | 15,00 | 18,00 | |
| Diferencial en la valoracion de reduccion de ansiedad, depresion y estrés en poblacion extranjera y autoctona | Media | -1,04 | -3,79 | -,80 | P=0.00 |
| | Desv. Tipo | 3,81 | 4,40 | 3,50 | |
| | N válido | 180 | 96 | 85 | |
| | Rango | 18,00 | 18,00 | 19,00 | |

*Tabla 2. Problemas de Salud/Nacionalidad*

ESTRATEGIAS DE ENFERMERIA ANTE LOS CUIDADOS TRANSCULTURALES

Esta categoría nos la planteamos para conocer la posición que ocupa para los alumnos encuestados los cuidados a la población extranjera, y cómo debe de situarse la enfermera ante estos. Previsiblemente no sólo ha sido significativos los resultados en la variable independiente principal nacionalidad hispano-lusa sino también en la variable año académico cursado, siendo más integrador el alumno más maduro y no el que acaba de cursar las asignaturas que versan sobre diversidad cultural, tal y como se reflejan en las dos tablas siguientes (*tablas 3 y 4)*.

| | | NACIONALIDAD | | | | | | PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | TOTAL | | ESPAÑA | | PORTUGAL | | |
| | | n | % | n | % | n | % | CHI-CUADRADO |
| CONOCER SU CULTURA, PERCEPCION DE SALUD | Si | 145 | 81,0 % | 78 | 81,3 % | 68 | 81,0 % | P=0.959 |
| | No | 34 | 19,0 % | 18 | 18,8 % | 16 | 19,0 % | |
| UTILIZAR UN MEDIADOR INTERCULTURAL QUE NOS TRADUZCA | Si | 51 | 28,5 % | 33 | 34,4 % | 19 | 22,6 % | P=0.083 |
| | No | 128 | 71,5 % | 63 | 65,6 % | 65 | 77,4 % | |
| EDUCACION PARA LA SALUD | Si | 99 | 55,3 % | 44 | 45,8 % | 55 | 65,5 % | P=0.008 |
| | No | 80 | 44,7 % | 52 | 54,2 % | 29 | 34,5 % | |
| GENERAR EMPATIA PARA QUE CONFIEN EN NOSOTROS | Si | 109 | 60,9 % | 70 | 72,9 % | 40 | 47,6 % | P=0.001 |
| | No | 70 | 39,1 % | 26 | 27,1 % | 44 | 52,4 % | |
| ADAPTAR NUESTROS CUIDADOS A SU CULTURA | Si | 94 | 52,5 % | 40 | 41,7 % | 54 | 64,3 % | P=0.002 |
| | No | 85 | 47,5 % | 56 | 58,3 % | 30 | 35,7 % | |
| CREAR CONSULTAS A DEMANDAS (CURAS, INYECTABLES …) | Si | 24 | 13,4 % | 16 | 16,7 % | 8 | 9,5% | P=0.160 |
| | No | 155 | 86,6 % | 80 | 83,3 % | 76 | 90,5 % | |
| NO PRECISAN AYUDA DISTINTA QUE EL RESTO DE LA POBLACION | Si | 9 | 5,0% | 5 | 5,2% | 4 | 4,8% | P=0.891 |
| | No | 170 | 95,0 % | 91 | 94,8 % | 80 | 95,2 % | |

Tabla 4. Estrategias ante los cuidados transculturales/año académico cursado

| | | CURSO | | | | | | PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | TOTAL | | 1º-2º CURSO | | 3º-4º CURSO | | |
| | | n | % | n | % | n | % | CHI-CUADRADO |
| CONOCER SU CULTURA, PERCEPCION DE SALUD | Si | 145 | 81,0 % | 85 | 78,7 % | 61 | 84,7 % | P=0.312 |
| | No | 34 | 19,0 % | 23 | 21,3 % | 11 | 15,3 % | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| UTILIZAR UN MEDIADOR INTERCULTURAL QUE NOS TRADUZCA | Si | 51 | 28,5 % | 20 | 18,5 % | 32 | 44,4 % | P=0.000 |
| | No | 128 | 71,5 % | 88 | 81,5 % | 40 | 55,6 % | |
| EDUCACION PARA LA SALUD | Si | 99 | 55,3 % | 68 | 63,0 % | 31 | 43,1 % | P=0.009 |
| | No | 80 | 44,7 % | 40 | 37,0 % | 41 | 56,9 % | |
| GENERAR EMPATIA PARA QUE CONFIEN EN NOSOTROS | Si | 109 | 60,9 % | 62 | 57,4 % | 48 | 66,7 % | P=0.212 |
| | No | 70 | 39,1 % | 46 | 42,6 % | 24 | 33,3 % | |
| ADAPTAR NUESTROS CUIDADOS A SU CULTURA | Si | 94 | 52,5 % | 60 | 55,6 % | 34 | 47,2 % | P=0.273 |
| | No | 85 | 47,5 % | 48 | 44,4 % | 38 | 52,8 % | |
| CREAR CONSULTAS A DEMANDAS (CURAS, INYECTABLES …) | Si | 24 | 13,4 % | 20 | 18,5 % | 4 | 5,6% | P=0.012 |
| | No | 155 | 86,6 % | 88 | 81,5 % | 68 | 94,4 % | |
| NO PRECISAN AYUDA DISTINTA QUE EL RESTO DE LA POBLACION | Si | 9 | 5,0% | 6 | 5,6% | 3 | 4,2% | P=0.675 |
| | No | 170 | 95,0 % | 102 | 94,4 % | 69 | 95,8 % | |

*Tabla 3. Estrategias ante los cuidados transculturales/Nacionalidad*

## 5. Discusión

De los resultados obtenidos de esta investigación se desprende que el contexto cultural en el cual está inmerso el curriculum académico del grado de enfermería influye en las actitudes de los alumnos que lo cursan, a pesar de ser un espacio transfronterizo, tiene características culturales distintas que han ocasionado unas percepciones, actitudes y comportamientos distintos, cumpliéndose así el objetivo principal de este estudio. Las actitudes de los sujetos de estudio se han medido a través de sus correspondientes variables; al analizar la categoría que versa sobre las enfermedades que prevalecen la población extranjera, señalando como la más frecuente las infectocontagiosas y para la población española las enfermedades cardiovasculares y las de salud mental. Este discurso, se reproduce en la sociedad española, siendo incompatible con los datos reales: "*Las primeras causas por las que van al médico, al igual que la población autóctona, se debe a dolencias en el aparato músculo-esquelético, afecciones respiratorias y/o problemas gastrointestinales o heridas por accidente, lo que está relacionado con su situación laboral, muchas veces de gran exigencia física y en condiciones inseguras. A las enfermedades relacionadas con el trabajo, deben añadirse las psicosomáticas que se derivan del proceso*

*migratorio como: la depresión, el insomnio y la ansiedad, ligadas casi siempre a su situación sociolabora*l".[1]

Observamos según los datos analizados, refieren lo contrario, es decir, los alumnos españoles invierten las patologías de referencia, señalando las de salud mental frecuente en la población autóctona. Con la **categoría problema de salud**, se repite la tendencia, resultando los problemas de salud mental, ansiedad y depresión destacados para la población española, sin embargo los alumnos del país vecino no lo creen así, existiendo un diferencial estadístico significativo (p=0.00), ya que los estudiantes portugueses perciben estos problemas equiparables entre ambas poblaciones (extranjeros-portugal), obviando el duelo migratorio ya que el perfil de inmigración de algarve es de Europa Comunitaria, mayoritariamente Británico que vienen a esta región a descansar. Si nos remitimos al informe de la Sociedad de Medicina General de Familia[2] la población inmigrante y la autóctona acuden a las consultas médicas por las mismas causas, típicas del sector donde desarrollan su actividad laboral, lo que desmitifica que sean fuente de enfermedades raras y pongan en peligro la salud pública. Sólo algunos problemas no graves para el resto de la población (por ejemplo, algunas enfermedades dermatológicas) son importados. Por lo que una vez más la actitud ante el otro, impera ante los datos evidenciados, afirmación palpable tras los resultados de esta investigación teniendo en cuenta que los estudiantes españoles han señalado como problemas de salud prevalentes en la población extranjera tuberculosis y malnutrición y en la población española planificación familiar y parto y puerperio (contradictorio a los datos de diversos estudios que afirman que los/as inmigrantes que llegan a España tienen problemas de salud poco importantes, de ahí que apenas acudan al especialista. Sólo superan a los españoles en las visitas al ginecólogo y al pediatra. La razón es obvia: son los/as que elevan los índices de natalidad. Respecto a esta actitud ante los problemas materno infantil, existe

---

[1] Fundación Pfizer. Estudio sobre la Inmigración y el Sistema Sanitario Público español.http://www.actasanitaria.com/fileset/doc_44961_FICHERO_NOTICIA_5266.pdf http://www.fundacionpfizer.com/docs/Datos_encuestas_SANIDAD_INMIGRACION.pdf)

un gran diferencial respecto a la actitud de los estudiantes lusos, ya que remitiéndonos al perfil de población extranjera de la región algarviana tienen una edad media no compartible con la fertilidad.

Por último, hacemos referencia a las estrategias que los alumnos plantean para cuidar a los extranjeros, cuidados transculturales, observando diferencias significativas no solo en función de la nacionalidad, siendo más integradores y más culturalmente competentes los alumnos españoles, (priorizando acciones como generar empatía en un 30% más que la población lusa), sino también del curso académico de los encuestados indicando que las estrategias son más competentes culturalmente a medida que superan cursos académicos, a pesar que las asignaturas relacionadas con el fenómeno se dan en el primer curso; esto ocurre en ambos países, por lo que se percibe que lo que realmente hace sensible al alumnado no solo es los conocimientos, sino la madurez alcanzada con los años en curso de los conceptos esenciales de la disciplina enfermera.

## 6. Conclusión

La teoría y el método enfermero son esenciales para la aplicación de unos correctos cuidados, pero también lo son la actitud y los valores hacia el otro y hacia uno mismo. Lo que nuestra sociedad señale como perfil sanitario de la población extranjera, hemos comprobado que prima en las actitudes de los estudiantes de enfermería, a pesar de los conocimientos que se le aporten en los primeros años de carrera donde están planificadas las asignaturas que tratan este tema, se evidencia la necesidad de alcanzar una madurez . Estos conceptos se interiorizan en los últimos años del curriculum académico en el Grado en Enfermería. Situarnos en una evaluación bajo una mirada antropológica implica posicionarnos en una situación relativista para poder entender al otro desde sus propios términos. En una sociedad multicultural, los conceptos y elementos de transculturalidad de la teoría de la diversidad y la universalidad de los cuidados se presentan como esenciales, y su unión con el modelo elegido para trabajar dará forma a nuestro propio modelo de cuidados. Por lo que una alternativa para asegurar que nuestros alumnos serán sensibles y competentes culturalmente con el otro, sería introducir una asignatura en cuarto año, además de que se sitúe como materia transversal para el resto de asignaturas.

# 7. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis**


- SALE CIGES, Auxiliadora; GARCÍA LOPEZ, Rafaela. (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas de papel**


- CAMPINHA-BACOTE, Josepha. (1996). Aculturally competent model of nursing management. Surgical Services Management, 2(5), 22-25.
- FRANCA Amaro. (1992). Imigrantes caboverdeanos em Portugal. Lisboa: Instituto de Estudos para o desenvolvimento, Pág 169.
- GONZÁLEZ GIL, Teresa; MARTÍNEZ GIMENO, Lara; LUENGO GONZÁLEZ, Raquel. (2006) Antropología de los cuidados en el ámbito académico de la enfermería en España. Texto & Contexto Enfermagem, 15 (1), 155-61.
- LORENZINI ERDMANN, Alacoque, LUZIA LEITE, Josete, COSTA MENDES, Isabel Amelia (2002). Os múltiplos problemas pesquisados e a pesquisa em enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem 55,(5), 535-541.
- LEININGER, Madeleine. 1999 "Cuidar a los que son de culturas diferentes requiere el conocimiento y las aptitudes de la enfermería transcultural", *Cultura de los cuidados*, nº 6, Alicante: 5-8
- MONTERO, Ignacio. y LEÓN, Orfelio. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology, 2, 503-508
- PLAZA DEL PINO, Fernando; SORIANO Encarnación. (2009). Formación de los profesionales de enfermería: Cuidar en la sociedad multicultural del siglo XXI. Index Enfermería . 18(3): 190-194
- TARRÉS CHAMORRO, Sol. El cuidado del 'otro'. (2001)Diversidad cultural y enfermería transcultural. En: Gazeta de Antropología, 17.2( 15)

- TURRAS DÍAZ Omar. (2009). Diversidad cultural en el currículo: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. Horizontes Educacionales; 14(1):37-49.


**Artículos, Bitácoras o actas en publicaciones web**


- FUNDACIÓN PFIZER. Estudio sobre la Inmigración y el Sistema Sanitario Público Español.http://www.actasanitaria.com/fileset/doc_44961_FICHERO_NOTICIA_5266.pdf http://www.fundacionpfizer.com/docs/Datos_encuestas_SANIDAD_INMIGRACION.pdf)
- FUNDACIÓN CIENCIAS DE LA SALUD: Diferencias en la utilización de los Servicios Sanitarios entre la población inmigrante y la población española. http://www.fcs.es/fcs/html/lineaEditDiferen.html
- MUR VILLAR, Norma; IGLESIAS LEÓN, Miriam; AGUILAR CORDERO, Maria; QUINTANA SANTIAGO, Yaan Manuel; CORTÉS CORTÉS, Manuel (2010). La formación docente de los profesionales de la salud como recurso para la integración docente asistencial investigativa. Medisur[revista en Internet]. [citado 23 mayo 2013]8(6): . Disponible en: http://www.medisur.sld.cu/index.php/
- NÚÑEZ VÁZQUEZ, Isabel. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. Revista Iberoamericana de Educación[ revista en Internet];49(2):[aprox. 10p.]. Disponible en: http:// www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3533.
- SEMERGEN: Sociedad Española de Médicos de Atención Primaria. Grupo de atención a la Comunidad Inmigrante de Madrid. http://www.semergen.es/semergen2/cda/nav/01/103020.jsp
- Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria. XXVIII Congreso Madrid ’08 (noviembre) http://www.semfyc.es/es/prensa/actualidad/listado/Especial+Congreso+Semfyc%3A+los+inmigrantes+presentan+la+mitad+de+enfermedades+cr%F3nicas+que+los+espa%F1oles/
- Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria. (Semfyc). http://www.semfyc.es/es/

# VII

# EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE RECÍPROCO ENTRE PERSONAS MAYORES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL ÁMBITO DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

**Fernando Gimeno Marco** (U. de Zaragoza -España-)
**Héctor Gutiérrez Pablo** (U. de Zaragoza -España-)
**Alfredo Sáenz Ibáñez** (U. de Zaragoza -España-)
**Celia Marcén Muñío** (U. de Zaragoza -España-)

## 1. Introducción:

El envejecimiento de la población es un fenómeno social que afecta en particular a España constituyendo el grupo de octogenarios el 17% de la población total (IMSERSO, 2013). Este progresivo envejecimiento de la población conlleva diferentes implicaciones sociales, fundamentalmente en dos sentidos: (1) las vinculadas a promover los recursos necesarios para manejar el aumento de patologías asociadas a la edad; y (2) otras, más "positivas", dirigidas a promover habilidades y recursos que faciliten un envejecimiento saludable y satisfactorio o, como se conceptualiza desde la Organización Mundial de la Salud, un "envejecimiento activo" (OMS, 2002). Como consecuencia de todo ello, la necesidad de crear diferentes tipos y modalidades de servicios preventivos y asistenciales debería de implicar al conjunto de la sociedad. En el contexto de la enseñanza universitaria cabe preguntarse: ¿qué programas de colaboración pueden implementarse entre el colectivo de personas mayores, por un lado, y el colectivo de estudiantes y profesores universitarios, por otro, de forma que se produzca un beneficio

mutuo, en concreto: mejoras en aspectos del proceso del envejecimiento activo, en los primeros, y en el aprendizaje basado en competencias, en los segundos?

Desde la perspectiva del colectivo de los estudiantes, las enseñanzas universitarias en España están experimentando una importante transformación en los últimos años debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso implica que las titulaciones y materias exigibles a los titulados deberán incluir como modalidad de enseñanza la formación basada en competencias (Gonzáles y Wagenaar, 2003) y deberán apostar por un enfoque metodológico basado en el aprendizaje más que en la enseñanza. A este planteamiento general hay que añadirle la naturaleza específica de algunos estudios como los del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, donde no sólo deben mostrarse teóricamente los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe irse más lejos, pues todo ello debe vivenciarse. En estos estudios, y en particular en la materia de Psicología de la Actividad Física y del Deporte, se utiliza una *metodología activa, constructiva*, en la que el énfasis se pone en la "reconstrucción" de la información al propiciar que el estudiante se enfrente con la información, reconstruyéndola de forma crítica y activa (Ausubel, 2002). En este modelo, el rol del profesor consiste en presentar el contenido a aprender de forma que el alumno encuentre y de sentido a lo que está aprendiendo al relacionarlo con lo que ya conoce. El aprendizaje significativo es un aprendizaje organizado, secuencial y jerárquico. El papel del profesor en este aprendizaje es facilitar la estructuración y organización de los contenidos por parte del alumno. De forma complementaria a este planteamiento metodológico, y con el objetivo de enseñar conocimiento procedimental y condicional (saber cómo y cuándo usar las habilidades y otros procedimientos), se propicia la utilización de una metodología que propicie el desarrollo del conocimiento en el ámbito natural, que justifica el esfuerzo en la docencia de esta asignatura por implicar al alumno en la realización de un trabajo de prácticas ubicado en un escenario natural 100% (Good y Brophy (1996).

Considerando los argumentos precedentes, parece justificarse la idoneidad de un programa de prácticas para estudiantes de la asignatura de Psicología de la Actividad Física y de Deporte, perteneciente al Grado de Ciencias de la Actividad Física y de Deporte, que propicie el contacto real con personas

mayores, con quienes bajo la dirección del profesor, se propongan la adquisición de las siguientes competencias específicas recogidas de forma explícita en la memoria oficial de estos estudios de grado:

- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de intervención, relativos a la actividad física y del deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas.
- Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica saludable de la actividad física y del deporte.
- Promover y evaluar la práctica habitual de actividad física y deportiva como forma de utilización constructiva del tiempo de ocio.
- Planificar, desarrollar y controlar el proceso de entrenamiento en sus distintos niveles y contextos, atendiendo a las características individuales de las personas
- Conocer y aplicar los principios comportamentales y sociales a los diferentes campos de la actividad física y el deporte.
- Evaluar las condiciones y características del sujeto relevantes para la práctica de actividad físico-deportiva.
- Prescribir ejercicios físicos orientados hacia la salud
- Identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas
- Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de actividad físico-deportiva encaminados a la salud.
- Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad.
- Conocer las características y potencialidades de los espacios útiles para la práctica de actividad físico-deportiva y disponer su ordenación para optimizar su uso atendiendo a todo tipo de poblaciones.
- Valorar, transmitir y potenciar el componente de placer y disfrute inherente a la práctica de actividades físico-deportivas, y las oportunidades relacionales que dicha práctica implica.

En el diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que den lugar al contenido de un programa de prácticas se

deberán tener en cuenta, no sólo el anterior listado de competencias, sino los objetivos que se pretenden con el fomento del "envejecimiento activo" y, en particular, aquellos de naturaleza psicosocial considerando que este programa se encuadra en la asignatura de Psicología de la Actividad Física y del Deporte. Por ello, se ha elegido el constructo de la soledad como la variable principal sobre la que argumentar los resultados y acciones de este programa.

La soledad puede situarse en el extremo opuesto de un continuo con respecto a otras variables como apoyo social, autoconfianza, satisfacción, … variables todas ellas implicadas en un estilo de envejecimiento activo. Por ello, la hipótesis estratégica en este programa es: la disminución de la soledad estará asociada al incremento del envejecimiento activo. En consecuencia, las intervenciones que en este programa sean eficaces para el afrontamiento de los determinantes de la soledad, contribuirán a fomentar un estilo de envejecimiento activo. En la tabla 1 se muestran las razones (determinantes) que las personas en mayores en España atribuyen a la explicación de su experiencia personal de soledad (Rubio y Rico, 2001), asociadas con el tipo de actuaciones que contribuirían al afrontamiento de tales determinantes:

| **Razones o determinantes de la soledad en personas mayores.** | **Estrategias de afrontamiento de los determinantes de la soledad en el contexto de la práctica de actividades físicas y de la relación entre personas mayores de una residencia y estudiantes universitarios** |
|---|---|
| Sentimiento de vacío y tristeza. | Propiciar experiencias emocionales positivas y agradables a través de la participación en actividades físicas y de la interacción que en ellas se establece entre los propios mayores y entre personas mayores y estudiantes universitarios. |
| Perder a personas queridas. | Incorporar en la propia red social a otros significativos sobre la base de experiencias de colaboración y ayuda. |
| No tener a nadie a quien acudir. | Propiciar la implicación en experiencias compartidas en las que se fomente el apoyo mutuo. |

| | |
|---|---|
| No tener familia o tenerla lejos. | Aprender a identificar "otros miembros familiares" que constituyen la familia cotidiana, del día a día. |
| No sentirse útil para nadie. | Propiciar situaciones en las que es necesaria la ayuda o apoyo con otra persona para la consecución de un logro o mejora. |
| Sentir que se ha acabado el tiempo para hacer proyectos. | Diseñar e implicar a las personas mayores en programas individuales y grupales con objetivos de mejora de naturaleza física, psicológica y social. |

Tabla 1. *Relación entre los determinantes de la soledad en personas mayores y las estrategias de afrontamiento en el contexto de un programa de actividad física.*

## 2. Objetivos:

El objetivo general propuesto para este estudio ha sido comprender las características que debe de tener un programa de colaboración entre una residencia de personas mayores y un centro universitario, en concreto la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte (FCSD) de la Universidad de Zaragoza (UZ), con el doble propósito de: favorecer la adopción y adherencia de un estilo de vida saludable en el colectivo de personas mayores; y favorecer la adquisición de una serie de competencias transversales y específicas en el trabajo con personas mayores en el colectivo de estudiantes universitarios.

Los objetivos específicos propuestos con el grupo de personas mayores han sido:

- Favorecer la adquisición de conocimientos y habilidades en relación con la práctica de actividad física adaptada a las características individuales, tanto físicas como psicológicas.
- Favorecer la utilización y práctica de los anteriores conocimientos y habilidades en la actividad diaria como medio de favorecer un estilo de vida activo.
- Fomentar la adquisición de competencias para el manejo de la percepción de soledad, y en particular para el afrontamiento de los determinantes de la misma: sentimiento de vacío y tristeza, pérdida de personas queridas; percepción de "no tener a nadie a quien acudir", no tener familia y/o

tenerla lejos, percepción de “no sentirse útil para nadie”, y sentir que se ha acabado el tiempo para hacer proyectos.

Los objetivos específicos propuestos con el grupo de estudiantes universitarios son:

- Adquirir los conocimientos y habilidades personales necesarias para el diseño e implementación de programas de actividad física con personas mayores, con especial atención a la influencia recíproca entre variables psicológicas y la adherencia a la práctica de actividad física y/o deportiva, y otras conductas saludables, en personas mayores.
- Favorecer la adquisición de las competencias profesionales propuestas en la memoria del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza.

## 3. **Metodología:**

### *3.1. Participantes*

En este trabajo han participado un grupo de personas mayores y dos grupos de estudiantes de la asignatura de Psicología de la Actividad Física y del Deporte, del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad de Zaragoza. El grupo de personas mayores estaba compuesto por 30 personas, cuya edad media es de 84 años (desviación típica = 5,15; máximo = 94; mínimo = 76); 19 presentaban adecuada movilidad para trasladarse caminando por la ciudad, y 11 con movilidad reducida, requiriendo de una ayuda o transporte.

El primer grupo de estudiantes universitarios, participó en el primer cuatrimestre del curso académico (de septiembre a enero), y estaba compuesto por 12 estudiantes. El segundo grupo de estudiantes, participó en el segundo cuatrimestre (de febrero a junio), y estaba compuesto por 65 estudiantes.

### *3.2. Instrumentos*

Para la evaluación de variables de proceso y de resultado de este programa se han utilizado los siguientes instrumentos:
*Encuesta de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios*

Para la evaluación del trabajo realizado durante el primer cuatrimestre del curso universitario se solicitó al primer grupo de estudiantes la cumplimentación de una encuesta que contenía las siguientes preguntas:

- ¿Cómo valoras en su conjunto esta experiencia, en una escala de 0 (muy deficiente – insatisfactoria) a 10 (muy buena o satisfactoria)?
- ¿Por qué?
- ¿Cuáles consideras que han sido tus aportaciones a las personas mayores con las que más interacción has tenido (qué han aprendido contigo, en qué les has influido)?
- ¿Qué consideras que te ha aportado y/o has aprendido en esta experiencia?
- ¿En qué momentos o situaciones crees que has aprendido los aspectos que indicas en la pregunta anterior?
- Lo mejor de esta experiencia para ti ha sido …
- Lo peor (lo más difícil, lo más incómodo, lo más molesto…) de esta experiencia para ti ha sido …
- ¿Cómo de recomendable crees que es esta experiencia para estudiantes de próximos cursos? Valóralo en una escala de 0 a 10 (0 nada recomendable, 10 totalmente recomendable)
- ¿Por qué?
- ¿Qué le recomendarías al estudiante que "cogerá tu testigo" con las personas mayores que hasta el momento tú has "adoptado"?
- Por el contrario, ¿crees que hay algo que debiera evitar?
- ¿Qué le recomendarías al profesor de esta asignatura para el futuro trabajo con las personas mayores de esta residencia?
- ¿Crees que hay algo que debiera evitar?

En el diseño de esta encuesta participaron el primer grupo de estudiantes y el profesor responsable de la misma. El contenido definitivo fue consensuado y aprobado por todos ellos. Mediante esta encuesta se pretendía conocer la percepción del aprendizaje de los estudiantes en relación con su trabajo con el grupo de personas mayores, así como su opinión y propuestas para la mejora del diseño de esta experiencia en el siguiente período de incorporación de un nuevo grupo de alumnos. Esta

misma encuesta fue utilizada para la evaluación del trabajo realizado con el segundo grupo de estudiantes.

*Entrevistas individuales con el grupo de personas mayores y responsables y personal asistencial de la Residencia N.S.M.*

A lo largo de las sesiones del programa, todas las personas mayores participantes, así como los responsables y el personal de asistencia de la residencia fueron preguntados por los alumnos sobre los aspectos que en su opinión resultaban negativos, incómodos, complejos, …, por una parte, y aquellos que consideraban positivos, apropiados, … por otra.

*Observación directa de la implicación de las personas mayores y los/las estudiantes en las actividades del programa*

Durante la realización de cada una de las sesiones y al finalizar las mismas, el profesor responsable del programa de prácticas tomó nota de las conductas de implicación de los mayores en los ejercicios y las conductas de relación con los/las estudiantes, y de estos últimos con los primeros.

### *3.3. Procedimiento*

Una vez obtenido el permiso de los responsables de la residencia de personas mayores y de la Universidad de Zaragoza para la realización de este programa de prácticas, dio comienzo este trabajo con la participación voluntaria del grupo de personas mayores y de los estudiantes univrsitarios, con una periodicidad de una sesión semanal de una hora de duración. La información que inicialmente fue aportada a los estudiantes fue la de observar cómo su profesor realizaba las diferentes tareas (calentamiento, ejercicios, vuelta a la calma), siguiendo las directrices del Plan A+D para la actividad física con personas mayores del Consejo Superior de Deportes (2010), y ayudar a las personas mayores siguiendo las indicaciones de su profesor. En el conjunto de las 14 sesiones realizadas, los primeros minutos (de 7’ a 10’) estaban dedicados a realizar un suave calentamiento (andar y ejercicios sencillos de movilidad y respiración) donde las personas mayores y los estudiantes tomaban contacto presentándose y dándose a conocer de forma libre. Las sesiones que durante el primer cuatrimestre se realizaron en su totalidad en una sala de la residencia y en un patio exterior de ésta tenían como propósito enseñar a las personas mayores ejercicios de movilidad articular, estiramientos, tonificación, respiración, control postural y aumento/disminución de la activación física. Los últimos 5

minutos de todas las sesiones estaban dedicados a la "vuelta a la calma", mediante la realización de ejercicios sencillos de estiramientos durante los que los estudiantes preguntaban a las personas mayores con las que habían trabajado sobre el transcurso de la sesión y les animaban a hacer por su cuenta los ejercicios aprendidos, así como a salir y caminar fuera de la residencia (esto último sólo en los casos que había adecuada movilidad). Al finalizar cada sesión, los alumnos regresaban con su profesor al aula de su centro universitario donde cada alumno aportaba información objetiva y opiniones personales sobre el trabajo realizado con las personas mayores asignadas, y posteriormente los profesores, con la participación de los alumnos, diseñaban los objetivos y actividades de la siguiente sesión proponiendo la lectura de diferentes documentos sobre programas de actividad física y estrategias psicológicas para el trabajo con personas mayores. Las primeras sesiones estaban altamente estructuradas, donde tanto a las personas mayores como a los estudiantes se les pedía que siguieran estrictamente las indicaciones del profesor con el fin de aprender los fundamentos básicos de cada una de las tareas. A partir de la tercera sesión, y de forma progresiva, a los estudiantes se les dio la instrucción de ayudar específicamente a las personas mayores que se les habían asignado en función de sus limitaciones físicas y características psicológicas. A partir de la quinta sesión, el profesor propuso a los estudiantes que establecieran objetivos de mejora para cada una de las personas mayores que tenían asignadas en dos direcciones: mejora de la comprensión, utilización y ejecución de las diferentes pautas y ejercicios de actividad física entrenados en las sesiones; afrontamiento de la percepción de soledad considerando los determinantes específicos que pudieran estar implicados en las personas mayores que tenían asignadas (ver apartado de objetivos). En la época de Navidad, y por iniciativa de los propios alumnos: (1) para favorecer el recuerdo y retención en las personas mayores, se realizaron fotografías y una filmación en las que los alumnos presentaban los ejercicios considerados más importantes con el propósito de que pudieran estar disponibles en el ordenador de la biblioteca de la residencia y las fotografías impresas en papel; (2) se continuó con la aplicación del programa de actividad física mediante comunicaciones por correo electrónico, teléfono y carta en las que los alumnos recordaban y animaban a las personas mayores las diferentes tareas y actividades físicas que con ellos habían acordado. Al concluir el

primer cuatrimestre del curso universitario el primer grupo de alumnos fue sustituido por sus compañeros del segundo grupo.

Con este segundo grupo de estudiantes el profesor aplicó el mismo procedimiento utilizado con el grupo anterior: autonomía progresiva e individualización del trabajo con las personas mayores. Con este segundo grupo, al ser mucho más numeroso que el primero, el sistema de asignación de las personas mayores fue de dos estudiantes por cada persona mayor, perteneciendo cada uno de los dos alumnos a uno de los dos grupos de prácticas de esta asignatura. De esta forma, cada alumno se pretendía que pudiera trabajar con una persona mayor cada dos semanas, coordinando su trabajo con el compañero/a del otro grupo de prácticas.

En este segundo cuatrimestre del curso universitario, la totalidad de las sesiones se realizaron en el pabellón deportivo del centro universitario al disponer de un vehículo adaptado de Cruz Roja que transportaba al grupo de personas mayores con menor movilidad, trasladándose el resto caminando desde la residencia hasta este pabellón deportivo universitario, atravesando un hermoso parque lineal. Este cambio permitió no sólo "motivar" a andar a alguna persona mayor con escasa disposición a salir de la residencia, sino a realizar sesiones propuestas y diseñadas por propios los estudiantes adaptando para las personas mayores las prácticas deportivas y de actividad física que ellos realizan (ej. ejercicios utilizados en el calentamiento de diferentes deportes; en el entrenamiento en gimnasio con espalderas, colchonetas, bandas elásticas; bailes adaptados para el trabajo de coordinación y estiramiento de diferentes grupos musculares, etc.).

## 4. **Resultados:**

### *4.1. Resultados relacionados con el grupo de personas mayores*

La totalidad de las personas mayores que participaron en este programa, cuando se les preguntó tanto de manera individual como en grupo, y tanto por parte de los responsables y personal de asistencia como del profesor de la universidad, mostraron un alto grado de satisfacción e interés por esta experiencia de colaboración con los estudiantes universitarios. De forma concreta destacaron:

- La amabilidad y sensibilidad con la que son tratados por "estos chicos jóvenes" (los estudiantes).
- El interés que los estudiantes ponen por ayudarles y animarles a que realicen por su cuenta actividad física.
- La utilidad de las prácticas de actividad física en tres apartados: su salud física, su bienestar personal, y la mejora de la relación personal con personas de la residencia.
- La positiva implicación del profesor.

Conductas específicas observadas por el profesor a lo largo de las sesiones, y que se consideran de particular relevancia considerando los objetivos propuestos para este programa, cabe destacar las siguientes:

- Al finalizar las sesiones era frecuente escuchar manifestaciones de este tipo: "pensaba no haberme acercado o empecé con pocas ganas, pero he terminado contento/a y con energía".
- En las ocasiones en las que un estudiante echaba en falta a una persona mayor, y esta se encontraba en la residencia en su habitación, el profesor invitaba al estudiante a que fuera a la habitación y preguntara y animara a esta persona simplemente a "estar". En todas las ocasiones, estas personas abandonaron la habitación y se incorporaron a la sesión.
- Durante la época de Navidad, al menos cinco personas mayores redactaron una carta o crisma de agradecimiento dirigido a "su estudiante".
- La pregunta que con mayor frecuencia hacían las personas mayores a estudiantes y profesores al final de las sesiones era: ¿cuándo nos dejaréis … hasta cuándo estaréis con nosotros?

### *4.2. Resultados relacionados con el grupo de estudiantes universitarios*

Del análisis de las respuestas de los dos grupos de estudiantes, se presentan a continuación los resultados de las cuatro primeras preguntas de la encuesta:

- ¿Cómo valoras en su conjunto esta experiencia, en una escala de 0 (muy deficiente – insatisfactoria) a 10 (muy buena o satisfactoria)? La puntuación promedio fue Md

= 8 (mín.: 7; máx.: 10). ¿Por qué? Algunas respuestas fueron: por el compromiso adquirido con los mayores; me ha ayudado a aprender y a crecer como persona; ha sido una experiencia real en la que hemos aprendido a aplicar los conocimientos de muchas asignaturas; por primera vez en toda la carrera hemos trabajado con personas reales; el trabajo en equipo entre compañeros ha sido excelente; al principio la incertidumbre y el desconocimiento me resultó incómodo; ...

- ¿Cuáles consideras que han sido tus aportaciones a las personas mayores con las que más interacción has tenido (qué han aprendido contigo, en qué les has influido)? Algunas respuestas fueron: creo que les hemos ayudado a que construyan su propi decálogo y rutinas de actividad física; han aprendido cosas útiles que pueden hacer para ellos, pero sobre todo por qué son buenas; creo que con nosotros ellos han mejorado sus relaciones sociales, al final se relacionan más y mejor; noto que se han sentido muy satisfechos y agradecidos; si das una sonrisa y recibes otra sonrisa te llevas algo más que una asignatura realizada; el ver que lo único que importa no es el número ese que determina la edad y que son capaces de realizar muchas cosas; …
- ¿Qué consideras que te ha aportado y/o has aprendido en esta experiencia? Algunas respuestas fueron: he aprendido realmente a trabajar con personas mayores, lo que me ha abierto un mundo en mi profesión; he visto cómo puedo ser una persona más tranquila y humilde, me han enseñado a valorar más la juventud; he aprendido a "leer" a las personas y a adaptarme en función de cómo se encuentran cada día; que los abuelos a veces son como niños (un poco perezosos) a veces te dicen que no quieren hacer nada, pero si les fuerzas un poco, luego te lo agradecen; me ha enseñado a valorar las pequeñas cosas de la vida, como la importancia de poder o no poder bajar al suelo; he aprendido de mi profesor cómo manejar las circunstancias para que los mayores que no pueden y más lo necesitaban se sintieran importantes. En la tabla 1 se presentan los códigos (unidades de significados) y su agrupación en familias (categorías) resultantes del

análisis de contenido de las respuestas de los estudiantes en esta pregunta.

| Familia | Códigos | Citas |
|---|---|---|
| Cambio de mentalidad | Educación en valores | "Saber tratar con personas mayores", "Valores y conocimientos que te muestran estas personas" |
| | Importancia de la mentalidad positiva de las personas mayores para favorecer un estado de salud óptimo | "Me ha reafirmado en la idea de que las personas mayores tienen mucho que aportar a nosotros y a ellos mismos, y que realizan actividad física con nosotros los ayuda mucho no solo físicamente sino socialmente". |
| | Necesidades específicas del sector | "Me ha enseñado que hay un sector muy amplio de población con necesidades específicas", "He aprendido lo importante que es para la persona mayor sentirse valorado y querido por los más jóvenes". |
| | Valorar las aportaciones que pueden hacernos los mayores | "Creo que las personas mayores nos han enseñado mucho, sobre todo por la experiencia que tienen y por lo que han vivido" |
| | Empatía con las personas mayores | "He podido ver la realidad de la situación de este colectivo en el ámbito de la residencia. Muchos de ellos se ven ya como inútiles y se sienten solos. He podido ver cómo con una hora de compañía se puede cambiar el estado de ánimo de estas personas." |
| | Cambio de ideas sobre el sector | "He cambiado mi idea que tenía sobre el trabajo con personas mayores". |

| | | |
|---|---|---|
| Emocional | Necesidad de dar cariño/ayuda | "(…) Lo que más me ha llamado la atención en este caso es la falta de cariño de estas personas. He aprendido que simplemente dando cariño estas personas mejoraran en gran medida su calidad de vida". |
| | El agradecimiento de los mayores al compartir con ellos esta experiencia | "Me llevo de esta experiencia una idea nueva de las personas mayores, de que si les ayudas ellos te corresponden con un enorme agradecimiento", "Ganar experiencia a la hora de trabajar con un grupo de mayores, comprender la gratitud de estas personas." |
| | Baja autoestima y soledad del sector | "He podido ver la realidad de la situación de este colectivo en el ámbito de la residencia. Muchos de ellos se ven ya como inútiles y se sienten solos. He podido ver como con una hora de compañía se puede cambiar el estado de ánimo de estas personas"· |
| Laboral | Aprender trabajo sector | "Aprender a trabajar con personas mayores, conocer cuáles son sus principales limitaciones y conocer que es lo que más les puede motivar", |
| | Aprendizaje para el futuro | "A saber tratar con personas mayores", "Un aprendizaje nuevo para el futuro." |
| Relevancia de las prácticas | Valorar especificidad prácticas | "No es fácil tener acceso a un número de personas mayores y ver cómo evolucionan paso a paso, las personas mayores también pueden realizar actividad física", "Que |

| | |
|---|---|
| | trabajar con personas mayores no tiene nada que ver con niños o adultos (…)" |
| Relación con teoría de la asignatura | "Cómo es el trabajo con personas de estas características. Tener ejemplos vivencias sobre contenido teórico de la asignatura", "El practicar con la realidad lo aprendido" |
| Importancia social y física del ejercicio en la tercera edad | "Me ha reafirmado en la idea de que las personas mayores tienen mucho que aportar a nosotros y a ellos mismos, y que realizan actividad física con nosotros los ayuda mucho no solo físicamente sino socialmente". |

Tabla 1. *Análisis de contenido de la percepción de aprendizajes adquiridos por parte de los estudiantes universitarios.*

### *4.3. Resultados relacionados con las instituciones implicadas*

Después de 7 meses de aplicación de este programa de prácticas, formalmente los responsables de la residencia de personas mayores y de la Universidad de Zaragoza firmaron colaboración para reforzar las garantías jurídicas y posibilitar la continuidad y ampliación de los objetivos y contenidos de este programa a medio y largo plazo.

## 5. **Conclusiones:**

Del análisis de los resultados precedentes puede concluirse que esta primera edición del programa de aprendizaje recíproco entre personas mayores y estudiantes universitarios ha sido positivo para ambos colectivos. En el grupo de personas mayores se han observado ganancias tanto de carácter instrumental (conocimientos y habilidades para la realización de ejercicios y actividades físicas; habilidades de comunicación y cooperación con los propios compañeros/as de la residencia), como emocional

(satisfacción, agradecimiento y apoyo recibido en la interacción tanto con los estudiantes como entre los propios residentes y con los responsables de la propia residencia). En el grupo de estudiantes se han observado asimismo ganancias tanto de carácter académico y profesional (conocimientos y habilidades para la implementación de programas de actividad física con personas mayores) como de carácter personal (desarrollo de la empatía, reflexión sobre prioridades, valores y actitudes). Todo ello conduce sin duda a confirmar por parte de ambas instituciones, la residencia de personas mayores y la Universidad de Zaragoza, la conveniencia de continuar con este proyecto con la ilusión y el reto de aportarle las mejoras oportunas, fundamentalmente teniendo en cuenta el feedback tanto de las personas mayores como de los estudiantes implicados.

El estudio recogido en este informe puede considerarse de carácter preliminar y descriptivo. Constituye una primera fase de la aplicación de un programa de aprendizaje recíproco entre personas mayores y estudiantes universitarios donde ha sido más prioritario centrar la atención y el esfuerzo en garantizar la calidad de la aplicación práctica de los contenidos, que la también necesaria atención y esfuerzo en controlar y medir detalladamente el proceso y resultados del mismo. En el futuro, la continuidad de este programa deberá necesariamente estar asociada a la incorporación de diseños metodológicos de carácter selectivo y cuasi-experimental que permitan una evaluación de mayor rigor (Navas, 2001).

## 6. **Bibliografía:**


- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2010). Guía de Actividad Física para el Envejecimiento Activo de las Personas Mayores. Madrid.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tunning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- GOOD, T. H. y BROPHY, G. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw Hill.
- INSTITUTO DE MAYORES Y SERVICIOS SOCIALES – IMSERSO (2013): *Las Personas Mayores en España. Datos Estadísticos Estatales y por Comunidades Autónomas*.

Ministerio de Trabajo de Asuntos Sociales. Secretaría de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad.

- OMS – ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002): *Active Aging*. Ginebra: WHO
- NAVAS, M.J. (2001) *Métodos, diseños y técnicas de investigación Psicológica*. Madrid: U.N.E.D.
- RUBIO HERRERA, R. Y ALEIXANDRE RICO, M. (2001): Un estudio sobre la soledad en las personas mayores: entre estar solo y sentirse solo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología, 11*(1). Nexus Ed.

# VII

# A AVALIAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL E ESPANHA

**Anabela Gradim** (U. da Beira Interior)
**Paulo Serra** (U. da Beira Interior)
**Ana Serrano Tellería** (U. da Beira Interior)

*Projeto "Comunicar Ciência e Culturas de Publicação nas Humanidades" (PTDC/ CCI-CIN/119869/2010). Duração 36 meses. Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Fundos da União Europeia e Governo de Portugal.*

## 1. Introdução

A universidade portuguesa está em mudança há vários anos, de forma mais evidente desde 2007, quando se iniciou no país a adaptação da oferta formativa ao processo de Bolonha, passando pela publicação do RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, que além de promover tais adequações, implicaria um profundo processo de reorganização institucional, sem paralelo na universidade desde as transformações ocorridas em 1974. Entre as alterações mais significativas contam-se a criação de Conselhos Gerais abertos a figuras fora da comunidade, com a missão de eleger e fiscalizar as actividades do reitor, cujos poderes aumentam. Em Agosto de 2009, o novo Estatuto de Carreira Docente Universitária é o culminar deste edifício legislativo, cujos efeitos começam a ser visíveis nas instituições. No seu artigo 74º, explicitando uma menção já do RJIES, o ECDU determina que «os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho constante de regulamento a aprovar por cada instituição de ensino superior», devendo a avaliação periódica realizar-se «pelo menos de três em

três anos», e tendo como responsável máximo pelo processo o reitor da instituição.

O nosso estudo pretende examinar comparativamente os regulamentos de avaliação docente publicados pelas 14 universidades públicas portuguesas, comparando-os nos seus traços fundamentais. Pretende-se depois cotejar este modelo de avaliação docente concebido por cada universidade ou, em muitos casos, por faculdade, com o modelo mais centralizado em vigor na vizinha Espanha, onde uma agência nacional, a ANECA, centraliza o processo de avaliação docente, e discutir as diferenças, vantagens e desvantagens de cada um dos sistemas.

## 2. Modelos de avaliação na universidade portuguesa

A avaliação docente na universidade portuguesa, na forma sistemática que hoje assume, foi despoletada em 2009 pelo Estatuto de Carreira Docente Universitária, que prevê a elaboração, por cada estabelecimento de ensino, de regulamentos próprios com esse fim. Até ao momento, entre universidades, faculdades e politécnicos, já foram publicados em Diário da República cerca de 59 regulamentos de avaliação, os primeiros datados de Julho de 2010, e os últimos de Fevereiro e Março de 2014 (Politécnicos de Beja e Tomar); enquanto alguns outros foram revistos ou, findas as primeiras experiências de aplicação, encontram-se em fase de revisão[1].

Quinze universidades públicas portuguesas publicaram entretanto os seus regulamentos, a maioria em documento único, e uma minoria com regulamentos por escola ou faculdade. Por se tratar de uma realidade tão recente, a apreciação comparativa destes regulamentos está por fazer, nomeadamente quanto ao que há de comun, ou dissemelhante, entre eles. Entretanto, o número de estabelecimentos diminuiu, com a fusão em 2013 entre a Universidade de Lisboa e a Universidade Técnica de Lisboa, tornando-se na maior universidade do País[2]. Significa isto que

---

[1] Fonte: SNESUP, Sindicato Nacional do Ensino Superior, que vem coligindo e divulgando os regulamentos à medida que vão sendo publicados. URL [http://www.snesup.pt]. Consulta 4 de Abril de 2014.

[2] URL [http://www.ul-utl.edu.pt/php/printpdf.php?id_doc=360]. Consulta 4 de Abril de 2014

Portugal tem hoje 14 universidades públicas, embora, no momento da criação da nova Universidade de Lisboa as escolas existentes gozem "de autonomia estatutária, científica, pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (...)", devendo proceder à revisão dos seus estatutos após a eleição do novo reitor. Não havendo conhecimento da publicação de novos regulamentos de avaliação na UL, ainda que possam estar em preparação, trabalhamos aqui os aprovados antes da fusão.

## 3. Estudos Superiores em Portugal

Este estudo cinge-se às universidades públicas portuguesas devido à dimensão da rede actualmente existente. A rede de ensino superior portuguesa conta com 14 universidades públicas, segundo dados do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. São elas as universidades Aberta, dos Açores, Algarve, Aveiro, Beira Interior, Coimbra, Évora, ISCTE, Lisboa, Madeira, Minho, Nova, Porto, e Trás-os-Montes e Alto Douro.

O Ensino Politécnico, por seu turno, congrega 34 escolas, entre Politécnicos Públicos, e Escolas Superiores Integradas e não Integradas, segundo dados do CCSISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, órgão de representação conjunta dos estabelecimentos de ensino públicos que se revestem daquela natureza jurídica. Aos 15 Politécnicos existentes (Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Santarém, Setúbal, Tomar, Viana, Viseu, Cavado e Ave, e Porto), há ainda a somar cinco escolas não integradas (Hotelaria e Turismo do Estoril, Náutica Infante D. Henrique, Enfermagem de Coimbra, Lisboa e Porto), e 14 escolas, a maioria de enfermagem ou saúde, integradas em universidades.

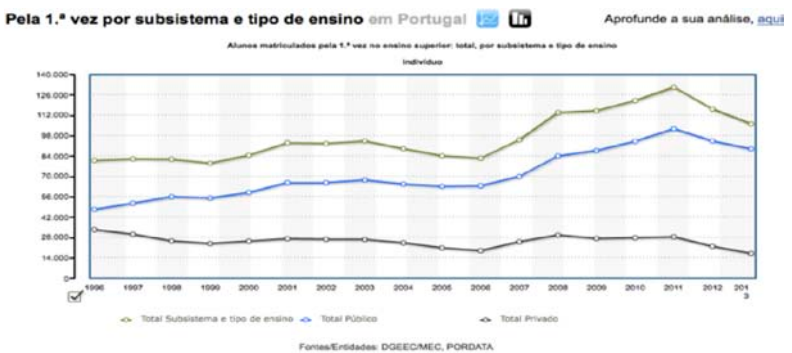
No ensino Superior privado o panorama é ainda mais diversificado, sendo possível, segundo a APESP – Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado, contabilizar 84 escolas, embora algumas pertençam aos mesmos grupos económicos e partilhem parte da denominação.

Se considerarmos que algumas destas instituições, bem como alguns politécnicos públicos, e até universidades (casos do Minho ou Algarve), têm pólos ou campi em cidades diferentes, facilmente se conclui que a rede de ensino superior em Portugal recobre com extraordinária eficiência a totalidade do território, e

que praticamente não há cidade de média ou pequena dimensão que não possua algum tipo de oferta formativa no superior.

Em 2013 ingressaram no Ensino Superior 106.249 estudantes (em 2011 tinham sido 131 mil), 17 mil dos quais no ensino privado. No mesmo ano, o total de estudantes a frequentar o superior era de 371 mil, e desses menos de um quarto, 67.290, a frequentar o ensino privado[3].

O número de matriculados no ensino público começa a subir no início dos anos 90, num processo de crescimento que é acompanhado pelos estabelecimentos privados na primeira década. A partir de 1999 a tendência altera-se e o crescimento do ensino público é simultaneamente seguido por um decréscimo dos estudantes a frequentar o ensino privado, parecendo fazer-se à custa deste.




*Fontes/entidades: DGEEC, MEC, PORTADA*

Por subsistema de ensino, é o universitário que concentra o grosso dos estudantes. Dos 106 mil matriculados em 2013, 69.812 pertenciam ao universitário, enquanto 36.437 frequentavam o ensino politécnico.

A rede cresceu, mas não país, que em 2012 tinha uma população estimada em 10 milhões e 514 mil indivíduos[4], distribuídos por um território de 92 mil quilómetros quadrados, incluindo os arquipélagos dos Açores e Madeira[5].

---

[3] Dados extraídos da Portada – Base de Dados Portugal Contemporâneo.
[4] Cf. Portada – Base de Dados Portugal Contemporâneo. URL [www.pordata.pt]. Consulta 4 de Abril de 2014.
[5] URL [http://www.indexmundi.com/]. Consulta 4 de Abril de 2014.

Em face destes dados é fácil perceber que a situação que se verifica hoje em Portugal é de excesso de oferta no sistema público e privado, com cerca de 8.547 vagas sobrantes no sistema público em 2012, número que tem vindo a subir nos últimos anos[6]. Não admira pois que quer a tutela, quer os responsáveis pelas instituições, venham falando em reorganização da rede – o que não significa que partilhem o mesmo entendimento sobre o que isso poderá significar.

Dada a extensão da rede de ensino superior em Portugal, e também de o ensino universitário representar perto de dois terços do mercado, o nosso estudo sobre o papel da publicação nos regulamentos de avaliação centra-se unicamente nas universidades portuguesas ignorando, nos casos em que tal sucede, os que são produzidos por escola.

[6] Dados do estudo da Direcção Geral de Ensino Superior "Concurso nacional de acesso ao ensino superior", consultado pela última vez em 04.03.2014:
URL
[http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/cna-dadosfinais-20112012_20122013.htm].

**REULAMENTOS DE AVALIAÇÃO NAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS**

| Universidade e data do regulamento | Regulamento por Faculdades | Período de avaliação | Vertentes avaliadas | Peso relativo das vertentes | Parâmetros da vertente investigação | Menções possíveis |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| 03.02.2010<br>www.uab.pt | Não | Duração do respectivo período experimental | Investigação, criação cultural ou desenvolvimento tecnológico;<br>Docência e orientação;<br>Extensão universitária;<br>Gestão Académica;<br>Outras tarefas; | Investigação – 40 a 50%<br>Docência – 30 a 40%<br>Extensão, Gestão e Outras Tarefas – não superior a 10% | Publicação é um de entre 4 aspectos que compõem a vertente.<br>Actividades avaliadas por ponderação por dois catedráticos da área científica. | Cinco:[7]<br>Sem actividade<br>Inadequado<br>Adequado<br>Bom<br>Muito Bom<br>Excelente |
| 20.09.2010<br>www.uac.pt | Não | "Pelo menos de três em três anos" | Docência;<br>Investigação;<br>Extensão;<br>Gestão Universitária; | Coeficiente definido pelo Conselho Científico:<br>Docência – 0,25 a 0,75<br>Investigação – 0,25 a 0,75<br>Extensão – 0 a 0,25<br>Gestão – 0 a 0,25 | Publicação é um de três aspectos que compõem a vertente, juntamente com Visibilidade e Reconhecimento; e Gestão Científica | Não relevante<br>Bom<br>Muito Bom<br>Excelente[8] |
| 16.12.2010<br>www.ualg.pt | Sim. A definir por regulamento interno das unidades Orgânicas, homologado pelo Reitor. | Por triénio | Ensino<br>Investigação<br>Extensão<br>Gestão | Investigação – até 60%<br>Ensino – até 60%<br>Extensão – até 30%<br>Gestão – até 30% | Regime definido em sede de regulamentação interna das unidades orgânicas, após homologação reitoral | Excelente<br>Relevante<br>Regular<br>Insuficiente |
| 16.08.2011<br>www.ua.pt | Não | Por triénio | Ensino<br>Investigação<br>Extensão<br>Gestão | Ensino – até 60%<br>Investigação – 20 a 60%<br>Extensão – 20 a 60%<br>Gestão –<br>Aux. e Assistentes: 0 a 30%;<br>Agregados e Associados: 5 a 40%;<br>Catedráticos: 10 a 50%; cargos com exercício em exclusividade: 30 a 100% | Publicação, coordenação e participação em projectos, submissão de candidaturas a projectos, criação artística e cultural, reconhecimento da comunidade. | Excelente<br>Muito Bom<br>Bom<br>Inadequado |
| 20.11.2010<br>UBI<br>www.ubi.pt | Não | Por triénio | Investigação<br>Ensino<br>Transferência de Conhecimento<br>Gestão | Conselho Científico fixa valores de referencia dos diferentes componentes, e para acesso a cada posição de classificação, em intervalo definido pelo Conselho Coordenador de Avaliação. Científico fixa factor de Qualificação da Vertente, entre 0,95 e 1,05. | Produção científica, cultural ou tecnológica; Coordenação e participação em projectos científicos; Reconhecimento pela comunidade | Excelente<br>Muito Bom<br>Bom<br>Não relevante |
| 05.05.2010 | Não | De três em três anos | Investigação<br>Docência<br>Transferência de Conhecimento<br>Gestão | Conselho científico da unidade orgânica decide factores e pontuação para determinação do resultado da vertente. Científico decide se aplica avaliação qualitativa, executada por painel que fixa para cada vertente factor entre os 0,75 e 1,5. Decide ainda sobre a não | Investigação científica, criação cultural e artística, desenvolvimento tecnológico, reconhecimento pela comunidade e coordenação de projectos científicos. | Excelente<br>Muito Bom<br>Bom<br>Não Relevante |

[7]. Na UA as menções aplicam-se a cada uma das vertentes, e não ao resultado final da avaliação. Este, e trata-se de um regulamento apenas para avaliação do período experimental, expressa-se nos pareceres subscritos pelos catedráticos.

[8]. O Conselho Científico, ouvido o Conselho Pedagógico, define, para cada área, a pontuação mínima para as menções de cada uma das vertentes.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| www.uc.pt | | | | utilização de indicadores. | | |
| 12.01.2011<br>www.uevora.pt | Não | Por triénio | Ensino<br>Investigação<br>Extensão Universitária<br>Gestão Universitária | A definir por despacho reitoral.<br>As contribuição das vertentes Extensão e Gestão não pode ultrapassar 50% do resultado final (artº 10º). | Produção científica, cultural ou artística<br>Reconhecimento pela comunidade<br>Coordenação e participação em projectos<br>Dinamização da actividade cientifica, cultural ou artística | Excelente<br>Relevante<br>Adequado<br>Inadequado |
| 05.11.2010<br>ISCTE<br>www.iscte.pt | Não | De três em três anos | Investigação<br>Ensino<br>Gestão Universitária<br>Transferência de Conhecimento | O Reitor fixa pontuação mínima a ser atingida no triénio. A pontuação mínima "reflecte-se em objectivos específicos nas várias vertentes na percentagem acordada com cada docente quando da distribuição de serviço docente", ie, decorre do "perfil" do docente.<br>Painel de Avaliadores, facultativo, atribui factor entre 0,75 e 1,25, a cada vertente. | Actividades de investigação científica, criação cultural e artística ou desenvolvimento tecnológico.<br>Produção científica, reconhecimento pela comunidade, coordenação de grupos de investigação e de projectos científicos. | Inadequado<br>Suficiente<br>Bom<br>Muito Bom<br>Excelente |
| 27.06.2011<br>www.ul.pt | Não | Por triénio. Excepcionalmente pode ser solicitada avaliação anual. | Investigação<br>Ensino<br>Serviço à universidade<br>Extensão Universitária | Cada docente define o seu perfil para o triénio, dentro dos seguintes intervalos:<br>Investigação – 30 a 70%<br>Ensino – 30 a 70%<br>Serviço à universidade – até 30%<br>Extensão universitária – até 30%. | Participação em projectos de investigação; Publicação de artigos e livros científicos; Direcção de projectos, centros, unidades ou laboratórios de investigação; Criação científica, cultural e artística; Participação em congressos e conferencias; Divulgação; Reconhecimento pela comunidade | Excelente<br>Relevante<br>Suficiente<br>Insuficiente |
| 08.06.2010<br>www.uma.pt | Não | Periodicida de trienal, coincidindo o início e o fim do período com o início e fim de anos civis. | Actividade pedagógica<br>Investigação, desenvolvimento e inovação<br>Serviço à Universidade<br>Serviço à sociedade<br>Desenvolvimento individual | "De acordo com o perfil de cada docente, como definido no Regulamento de Serviço dos Docentes".<br>"Compete ao presidente do Centro de Competência onde se insere o avaliado estabelecer o perfil do docente em cada triénio, fixando os factores de ponderação a usar". | Parâmetros definidos a partir das tabelas de pontuação publicadas em anexo ao regulamento: a avaliação da vertente "realiza-se mediante pontuação dos resultados de actividades de investigação, desenvolvimento e inovação (...) de acordo com o anexo 3" (artº 33º) | Excelente<br>Muito Bom<br>Bom<br>Adequado<br>Inadequado |
| 18.06.2010<br>www.uminho.pt | Regulament o por Unidade Orgânica, a homologar pelo reitor. | De três em três anos | Investigação<br>Ensino<br>Extensão Universitária<br>Gestão Universitária | Investigação – até 60%<br>Ensino – até 60%<br>Extensão – até 30%<br>Gestão – até 30% | Produção científica, cultural ou tecnológica; Reconhecimento pela comunidade científica e sociedade; Coordenação e participação em projectos; Coordenação, liderança e dinamização da actividade de investigação; Desenvolvimento de meios e infraestruturas de investigação. | Excelente<br>Relevante<br>Regular<br>Insuficiente |
| 16.08.2010<br>www.unl.pt | Sim:<br>FCSH - 01.2012/<br>ISEG – 08.2011<br>ITQB – 06.2011 | Uma vez a cada três anos, sem prejuízo de monitorização anual | Docência<br>Investigação<br>Científica<br>Tarefas Administrativas e Gestão Académica<br>Extensão Universitária | Docência – 20 a 70%<br>Investigação – 20 a 70%<br>Gestão – 10 a 40%<br>Extensão – 5 a 40% | Coordenação e participação em projectos; Publicação de artigos e livros; Comunicações em congressos e colóquios; Participação em órgãos de revistas; Patentes registadas; Participação em organizações ou redes de carácter científico. | Avaliação positiva expressa em escala de três posições; Avaliação negativa com uma posição |
| 10.08.2010 | Sim:<br>FBAUP – 05.2012, Suspenso Direito – 01.2012<br>FEUP – 04.2012 | Primeira avaliação em 2011, referente ao ano de 2010. Após esta, será | Investigação<br>Transferência de conhecimento<br>Gestão universitária<br>Mérito Artístico (facultativo, para Unidades orgânicas | A definir pelo regulamento da UO, com os seguintes intervalos:<br>Ensino – 20 a 60%<br>Investigação – 20 a 60%<br>Transferência de Conhecimento – 0 a 30%<br>Gestão – 0 a 30% | Publicações e projectos científicos; Orientação de estudantes de doutoramento; Obtenção dos graus de Doutor ou Agregado. | Excelente<br>Relevante<br>Suficiente<br>Inadequado |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| www.up.pt | FLUP – 02.2011<br>FMUP – 05.2011<br>FMDUP – 11.2011 | estabelecida a periodicidade para os anos seguintes. | com forte componente artística) | | | |
| 11.02.2010<br>www.utl.pt | Sim:<br>FMVet – 04.2010<br>FMH – 12.2010<br>IST – 03-e 07 -2010<br>ISCSP - 06.2010 | De três em três anos | Ensino<br>Investigação<br>Extensão<br>Gestão | "A densificação de cada uma das vertentes em parâmetros e a avaliação e ponderação a atribuir a cada vertente e parâmetro são definidas em regulamento próprio de cada uma das Unidades Orgânicas..." | Idem | Excelente<br>Muito Bom<br>Bom<br>Inadequado |
| 30.12.2011<br>utad<br>www.utad.pt | Prevê um regulamento específico de avaliação dos docentes de cada escola, a homologar pelo reitor. | Por triénio | Ensino<br>Investigação<br>Extensão<br>Gestão | Ensino: 30 a 65%<br>Investigação: 20 a 65%<br>Extensão: até 30%<br>Gestão: até 30%<br>A extensão e a gestão devem somar um mínimo de 5%; excepcionalmente, e sob aprovação dos órgãos, os docentes podem dedicar-se totalmente a uma das vertentes. | Produção Científica, Cultural, Artística ou Tecnológica, incluindo patentes;<br>Coordenação e participação em projectos científicos;<br>Reconhecimento pela comunidade; Coordenação e dinamização da actividade de investigação. | Excelente<br>Muito Bom<br>Bom<br>Inadequado |

*Regulamentos de avaliação nas universidades portuguesas*
*Fonte: elaboração própria.*

## 4. Estudos superiores em Espanha

De acordo com o último relatório da CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Espanholas 2012; Michavila, 2012), o sistema universitário espanhol continua em grande parte público. Em 2013 o Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) havia registrado 83 universidades, 50 públicas e de 33 caráter privado ou da Igreja Católica. É nas universidades públicas que se concentra a maioria dos alunos matriculados no primeiro e segundo ciclos: quase 9 em cada 10. Em 2010/2011 estavam inscritos em cursos regulares de universidades públicas 1.438.165 estudantes, 89,7% nos estudos de primeiro e segundo ciclos, e os restantes 10,3 % em programas oficiais de pós-graduação.

A oferta académica das universidades públicas em 2010/2011 registou 2.192 cursos (Michavila, 2012: 210). De 1 de Janeiro até 31 de Dezembro de 2012, os pedidos de acreditação recebidos pela ANECA eram 4257, 65% aprovados, e 35% rejeitados, que deram origem a 121 reclamações, 35% das quais deferidas (Informe ICUS 2012, ANECA e agencias, 2013).

Em apenas três anos, no final de 2012, todas as universidades espanholas tinham cerca de seis mil novos títulos com parecer favorável para verificação. Passada a fase de verificação, a maioria dos títulos foi autorizada pelas respectivas regiões. Por outro lado, deve notar-se o papel crítico da ainda incipiente fase de acompanhamento dos títulos em face de re-acreditação.

## 5. O modelo de avaliação espanhol

Também imersa num processo de adaptação a Bolonha, a universidade espanhola é avaliada desde 2002 pela 'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación' (ANECA), que não só avalia e acredita os docentes, como é responsável pela qualidade e certificação da totalidade dos cursos e estabelecimentos.

A ANECA é uma organização autónoma, criada como fundação do Estado pelo Conselho de Ministros do Governo da Espanha em 2002, em conformidade com a Lei Orgânica das Universidades (LOU).

Formada pelo Conselho de Direção, o Patronato, a Comissão Técnica e o Conselho Assessor, a agência avalia e credencia títulos oficiais das universidades e centros de ensino superior, as atividades de ensino, investigação e gestão de professores, atividades, programas, serviços e gestão de escolas de ensino superior, instituições e universidades; sem prejuízo das competências dos órgãos de avaliação externa que as onze Comunidades Autónomas criaram: agências regionais com funções semelhantes que actuam localmente dentro de sua jurisdição[7].

A ANECA pode realizar acordos privados com agências nacionais e internacionais. As principais críticas ao seu trabalho são alegações de arbitrariedade, parcialidade, falta de clareza dos critérios e transparência, e a adequação dos revisores.

No sistema atual universitário espanhol a garantia da formação e competência dos professores pertence às universidades. Da mesma forma, é o governo que, por meio das agências de avaliação, garante a conformidade com os padrões básicos de qualidade entre aqueles que pretendem participar de um processo de aquisição ou acesso ao serviço público (os programas PEP e ACADEMIA da ANECA) e a concepção e implementação de aulas (o programa VERIFICA da ANECA).

---

[7] Agências que forman a Red Española de Agencias Calidad Universitaria (REACU). URL [http://www.acsucyl.es/acsucyl/opencms/enlaces/Agencias_Calidad/REARE/index.html]. Consulta 4 de Abril de 2014.

A Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, realiza a avaliação da atividade de investigação de professores universitários e funcionários das escalas científicas do CSIC, a fim de lhes ser reconhecida uma gratificação de produtividade ("sexenios", seis anos). A avaliação é realizada anualmente e para obterem o complemento de produtividade, os investigadores têm de submeter a avaliação os trabalhos de investigação realizados durante o sexenio. Para realizar as avaliações, a CNEAI tem comitês consultivos compostos por especialistas que realizam o estudo técnico dos registos. A CNEAI também pode designar outros especialistas para atuar em áreas específicas ou para outros fins.

A recente Orden ECD/233/2014[8], de 4 de fevereiro de 2014, que estabelece o pagamento de uma taxa à Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora por cada processo tramitado, determina também a fusão entre a ANECA e a CNEAI, com o propósito de reduzir os custos actuais do sistema.

Para cumprir o seu mandato, o CNEAI cria para cada avaliação uma série de Comitês de Assessoramento. Uma vez criado, o procedimento de avaliação tem sido regulado por leis sucessivas, sempre a partir das mesmas premissas. Trata-se de uma avaliação voluntária que o professor pede para adquirir os "sexenios" que lhe permitirão a progressão na carreira.

Da sua parte, a ANECA oferece vários programas para acesso às diferentes categorias de professores; sem prejuízo dos próprios critérios estabelecidos por cada agência autônoma de avaliação, apresentando ambas as avaliações o mesmo valor de acesso em cada área específica:

- Programa PEP: avalia o ensino e atividades de investigação e formação académica dos requerentes para acesso à categoria de professor universitário contratado: Professor Contratado Doutor, Professor da universidade privada; e Professor Assistente Doutor.

[8] Orden ECD/233/2014, de 4 de Fevereiro de 2014. BOE 18 de fevereiro de 2014. URL [http://www.investigagestores.es/wp-content/uploads/2014/02/CNEAI-ANECA.pdf]. Consulta 4 de Abril de 2014.

- Acreditação Nacional ACADEMIA[9]: avalia o perfil dos requerentes de acesso aos órgãos do corpo docente universitária (Professores Titulares e Catedráticos de universidade).
- Programa DOCENTIA: dá apoio às universidades para conceberem mecanismos próprios de avaliação da qualidade do ensino do corpo docente.

Além da avaliação docente, a ANECA também é responsável pelos programas de avaliação de cursos e instituições, algo que no sistema português se encontra igualmente remetido a uma agência de cariz nacional, a A3E's (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior)[10].

## 6. Conclusões

Ao atribuir a uma única agência três vertentes de avaliação – docentes, cursos e estabelecimentos – o sistema em vigor em Espanha torna-se pesado e complexo. A criação de múltiplas agências regionais aumenta a burocratização e pode colocar dificuldades de articulação entre as várias instâncias. Em Portugal uma agência nacional trata a acreditação de cursos, enquanto a avaliação docente é deixada a cargo de cada uma das instituições. Uma solução também não isenta de problemas.

Ao analisar comparativamente os regulamentos de avaliação docente das universidades portuguesas torna-se evidente que estes, apesar dos aspectos comuns e que decorrem do ECDU, são extremamente heterogéneos, e possuem aspectos de comparabilidade duvidosa. De tal modo que a análise aqui proposta não é quantitativa mas qualitativa, pois embora na maioria dos casos cada um dos regulamentos pretenda quantificar a maior parte (mais de 90%) da avaliação, eles não são directamente comparáveis entre si. Por exemplo, quase todos contêm cláusulas relativamente à ponderação das vertentes que são adaptáveis quer ao perfil das escolas, quer ao perfil individual dos avaliados. Também a pontuação atribuída a alguns elementos das publicações nos regulamentos funciona apenas a título exemplificativo, porque o seu real valor está dependente de factores extrínsecos (ponderação da vertente, número mínimo de

[9] Programa e normativa de PEP e ACADEMIA, em: *ANECA, Aneca.es* URL [http://www.aneca.es/]. Consulta 4 de Abril de 2014.
[10] URL [http://www.a3es.pt]. Consulta 4 de Abril de 2014.

pontos que vierem a ser fixados para acesso a cada uma das classificações, etc.).

Esta "incomensurabilidade" dos regulamentos é a razão, aliás, por que alguns investigadores portugueses se questionam hoje no espaço público sobre as vantagens e desvantagens de um sistema nacional de avaliação[11].

Sob a diversidade destes regulamentos, é possível descortinar dois tipos de modelo: um mais "aberto", óbvio nos casos que remetem para normas a definir pelas unidades orgânicas (seis), e onde quase tudo é decidido em sede de faculdade; e um conjunto de propostas em que, apesar da "centralização" num documento único, há um papel importante dos Conselhos Científicos na definição das ponderações e parâmetros para cada Unidade Orgânica. É o caso exemplar da Universidade de Coimbra, que com um regulamento único, transfere quase todas as decisões para os Conselhos Científicos; e o do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, em que há ponderações que chegam a ser determinadas não por faculdade, mas por departamento.

Por fim, há um conjunto de documentos mais fechados, em que a capacidade de decisão dos conselhos científicos parece bastante limitada.

Um aspecto comum, evidente no modo como as universidades portuguesas se vêem a si próprias e se projectam no futuro, é o lugar de destaque conferido à vertente Investigação na avaliação dos docentes, e concomitantemente, nas actividades das próprias organizações, que pode atingir um máximo de 75%, e tem geralmente um limite inferior entre os 20 e os 30 por cento.

Temos então que a avaliação dos docentes portugueses oscila entre modelos abertos (definição de regulamentos ou parâmetros nas mãos dos Conselhos Científicos) e modelos fechados (preveem todas as variáveis). Os RAD's por faculdade pareceriam tender a ser mais abertos (melhor adaptados à especificidade das diversas áreas e com possibilidades evolutivas); mas isso nem sempre acontece, por comparação com estabelecimentos de documento único que na prática reconduzem todas as decisões aos conselhos científicos, como sucede na Universidade de Coimbra.

---

[11] URL [http://www.fc.up.pt/pessoas/jfgomes/]. Consulta 4 de Abril de 2014.

Já da análise do caso espanhol, algumas conclusões preliminares permitem afirmar que há mais doutores acreditados pela ANECA que vagas nas Universidades; que o sistema de gestão em vigor não incentiva a pluralidade de currículos (aspeto a melhorar), com as universidades a oferecerem grande variedade destes, permitindo-lhes funcionar com independência, mas sob critérios comuns de qualidade, promovendo a complementaridade entre as regiões.

Por outro lado, é manifesta a carga de trabalho excessiva da ANECA para avaliar todos os processos, excepto no programa da qualidade do ensino, que fornece directrizes para as universidades (DOCENTIA). No entanto, com a recente fusão CNEAI e ANECA, espera-se resolver o problema de percepção de diferença de opinião entre os requisitos de acesso para os cargos de Professor (ANECA) e avaliação (opcional) das actividades de investigação dos "sexénios" (6 anos), ao mesmo tempo que se unificam os critérios em matéria de taxas.

Apesar da presença de agências regionais, o fato de existir um critério de unificação das agências nacionais contribui reduz as possibilidades de uma universidade apresentar uma aposta própria e diferenciadora. Em comparação com as tendências internacionais, há hoje quem proponha em Espanha que ANECA/CNEAI apenas avaliem a universidade "em geral", deixando as universidades a cargo da avaliação interna dos professores para que, assim, cada instituição possa realizar mais livremente as suas apostas individuais[12].

Laureano Gonzalez Vega propõe uma mistura de ambos os sistemas, português e espanhol, permitindo acompanhar as tendências internacionais que reforçam a independência das universidades; mas mantendo a avaliação a cargo de uma única agência imparcial, que empregue critérios uniformes e universais.

Para este responsável espanhol, "o facto de começar mais tarde, permitiu a Portugal evitar alguns erros". Entre os aspectos

---

[12] De acordo com entrevista realizada a Laureano Gonzalez Vega, membro do Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia del Ministerio de Educación y Ciencia; Coordinador de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) por três anos; Catedrático de Álgebra ex-coordenador da Agencia Nacional de Calidad. Entrevista realizada pela Ana Serrano Tellería a 03 de Março de 2014 na Universidade de Cantabria, Espanha.

positivos do sistema português contam-se a maior independência das universidades na avaliação individual dos docentes, tarefa que em Espanha sobrecarrega demasiado a sua agência nacional de avaliação.

É hoje parte do debate público em Espanha a possibilidade de conferir maior independência à universidade na avaliação dos seus docentes, de modo a permitir diversificar as propostas de ensino e a diferenciação entre estabelecimentos. Relativamente ao sistema português, pelo contrário, parece haver oportunidade em discutir a possibilidade de um controle centralizado da avaliação de docentes, com métricas comuns, nacionais, a estabelecer por área científica, que de algum modo permitissem ultrapassar a incomensurabilidade relativa dos regulamentos de avalização actualmente em vigor. Como Gonzalez Vega defende, "a solução pode ser uma mistura de ambos os sistemas: uma agência de avaliação única que só incida sobre a avaliação da universidade como entidade global, deixando os aspectos da sua avaliação interna, a proposta educacional e a seleção de professores ao seu critério". O que parece por demais evidente, atendendo à configuração, pontos fortes e fracos da avaliação docente do ensino superior português e espanhol é que o diálogo e a troca de experiências entre os sistemas ibéricos será o modo mais económico de evitar repetir erros.

## 7. Bibliografia


- ANECA (2013). "Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2012". Em: *Aneca.es*. URL [http://www.aneca.es/]. Consulta 4 de Abril de 2014.
- COELHO, I; SARRICO, C; ROSA, MJ. (2008). "Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?". Em: *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão* 7 (2), 56-67. URL [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642008000200007&script=sci_arttext]. Consulta 4 de Abril de 2014.
- DARAIO, C; BONACCORSI, A; GEUNA, A; LEPORI, B. *et al*. (2011). "The European university landscape: A micro characterization based on evidence from the Aquameth Project". Em: *Research Policy* 40 (1), 148-164. URL [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733310002180]. Consulta 4 de Abril de 2014.

- ELLIOTT, Emerson J. (1996). "Performance: A New Look at Program Quality Evaluation in Accreditation". Em: *Action in Teacher Education.* DOI:10.1080/01626620.1997.10462864
- HALLIGAN, John; SARRICO; Cláudia S; RHODES, Mary Lee. (2012). "On the road to performance governance in the public domain?". Em: *International Journal of Productivity and Performance Management* 03/2012; 61(3):224-234. DOI: 10.1108/17410401211205623.
- KLEMENCIC, Manja (2014). "The future of higher education research in Europe and the European Journal of Higher Education". Em: *European Journal of Higher Education*. 4(1). URL [http://www.researchgate.net/publication/259760460_The_future_of_higher_education_research_in_Europe_and_the_European_Journal_of_Higher_Education?ev=srch_pub]. Consulta 4 de Abril de 2014.
- MICHAVILA, Francisco. (2012). "La Universidad española en cifras 2012". Conferencia de Rectores de las Universidades españolas, CRUE. En: *Crue.org.* URL [http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPANOLA_EN_CIFRAS.pdf]. Consulta 4 de Abril de 2014.
- SANTIAGO, R; LEITE, Denise; POLIDORI, Marlis *et al.* (2003). "Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades". Em: *Revista Portuguesa de Educação,*. Volume 16, 1. Pag 75-99. Universidade do Minho.

# VII

# ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA ASIGNATURA "CONTROL INTERNO Y GESTIÓN DE RIESGOS EMPRESARIALES"

**Izaskun Larrieta Rubín de Celis (**Universidad del País Vasco UPV/EHU)

**Abstract**
*La filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica trabajar aquellas competencias más requeridas en las titulaciones a través de actividades de aprendizaje. La capacidad de aprendizaje autónomo, de trabajo en equipo, de adaptación a nuevas situaciones diversas y entornos y la visión multidisciplinar en el tratamiento y resolución de problemas son competencias demandadas para los futuros egresados y egresadas economistas. Los resultados de la implementación de la metodología del caso en la asignatura Control Interno y Gestión de Riesgos Empresariales concluyen que es un método de aprendizaje excelente para la adquisición de competencias y por otra parte, contribuye a que el alumnado se implique y fomente una actitud favorable hacia la asignatura.*

## 1. Introducción

En el contexto actual, en un mundo globalizado con avances tecnológicos constantes y con menor durabilidad, ya no son suficientes los conocimientos que se aprenden una vez. El proceso de aprendizaje será continuo y constante a lo largo de nuestro desarrollo profesional. Por ello, es necesario ser autónomo en el aprendizaje continuo y aprender a aprender (Benito, 2005).

La filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica especificar y precisar aquellas actividades de aprendizaje que son más habituales en una titulación para poder conseguir los resultados de aprendizaje (Diéz-Gonzalez et al., 2009). Además de las competencias básicas y las transversales relacionadas con la formación integral de las personas, se deberá proporcionar formación en competencias especificas relacionadas con la orientación profesional (García et al., 2008; Martínez Cocó et al., 2008). En este sentido, el estudio para la detección de las competencias de profesionales economistas desde la perspectiva de quienes ofrecen empleo realizado en 2009 por el Colegio Vasco de Economistas, identifica cuatro competencias sobre las que quienes ofrecen empleo se han mostrado más exigentes en cuanto al nivel que deben poseer los futuros egresados y egresadas (Colegio Vasco de Economistas, 2009):

- Capacidad de aprendizaje autónomo
- Capacidad de trabajo en equipo
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones diversas y nuevos entornos
- Visión multidisciplinar en el tratamiento y resolución de problemas

Necesariamente hemos de reflexionar sobre las metodologías utilizadas hasta ahora en la enseñanza universitaria (la docencia, donde el/la docente desempeña el papel fundamental) e involucrarnos en otras metodologías basadas en el aprendizaje, donde el alumnado se implica en el proceso educativo con un papel mucho más activo (Goñi, 2005). Se plantea un cambio de paradigma, y en lugar de enseñar y explicar al alumnado, se pretende enseñar a aprender (Benito, 2005).

El objetivo de la presente comunicación es mostrar los resultados respecto al aprendizaje y la adquisición de competencias logrados por el alumnado a través del método del caso (MdC) en el marco de EEES, y a las percepciones del alumnado sobre el uso del MdC. Por un lado, se evalúa la eficacia de las actividades diseñadas para que el alumnado adquiera las competencias que se trabajan en la asignatura de Control Interno y Gestión de Riesgos Empresariales, y por otro lado, se contrasta si la MdC influye en que el alumnado se implique y fomente una actitud favorable hacia el aprendizaje de la asignatura.

El grado de Gestión de Negocios se imparte en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao desde el curso académico 2010-2011. El grado ofrece tres minors de especialización para el alumnado de cuarto curso, siendo el Minor de Contabilidad y Auditoría el de menor demanda entre el alumnado. La asignatura Control Interno y Gestión de Riesgos Empresariales es uma asignatura optativa en el Minor de Contabilidad y Auditoría. El hecho de ser una asignatura optativa, impartida en idioma euskera y dentro del minor con menor demanda, ha condicionado el tamaño de los grupos y por consiguiente, la implementación del caso VIANDAR DE SOTA en la asignatura.

El caso VIANDAR DE SOTA se implementa entre las tres últimas semanas del primer cuatrimestre. Los grupos evaluados fueron compuestos por 5 alumnos en el curso académico 2010-2011 y 5 alumnos en 2011-2012.

## 2. Desarrollo de la implementación

Previo a implementar esta metodologia, se imparten los cinco primero temas de la asignatura que introducen al alumnado en lós conceptos de control interno, gestión de riesgos empresariales, control del riesgo comercial, sistemas de controles internos y auditorías, así como la elaboración del mapa de riesgos. Asimismo, se familiariza al alumnado con la metodologia del MdC, a través de dos pequeños casos expuestos y tratados en clase relacionados con los temas previos, pero sin ser tan

exhaustivos ni profundos como el caso VIANDAR DE SOTA. La semana previa a la implementación del caso VIANDAR DE SOTA, el alumnado realiza un trabajo de un artículo seminario sobre los riesgos estratégicos de negocio, modalidad de riesgo que posteriormente se desarrolla en el caso.

La presentación del caso se realiza junto a una hoja de indicaciones que reflejan en qué consiste la metodología del MdC, introduce brevemente el caso, los objetivos que se pretenden trabajar con el caso, la metodología a seguir y el sistema de evaluación, así como los aspectos a evaluar. El apartado de metodología a seguir detalla el calendario y las actividades a realizar dentro y fuera de clase.

El caso VIANDAR DE SOTA pretende trabajar parte de las competencias de la titulación del grado oficial y más específicamente de la asignatura Control Interno y Gestión de Riesgos Empresariales establecida en el módulo de Contabilidad. El trabajo del caso persigue que el alumnado adquiera las competencias. Sin embargo, siendo el caso diseñado para que la y el docente ayude al alumnado a desarrollarlas, son una serie de habilidades y conductas las que se evalúan. La Tabla nº 1 recoge las equivalencias entre lós resultados de aprendizaje vinculados a las competencias que se pretende que el alumnado adquiera.

*Tabla nº 1. Equivalencia resultados aprendizaje y competências a adquirir*

| **Resultados de Aprendizaje** | **Competencias a adquirir por el alumnado** |
|---|---|
| RA1. Explicar a otras personas su punto de vista. Comunicar y defender sus ideas. Mejorar la capacidad de comunicación oral. Reconocer el valor de las ideas de otras personas. | C3. Presentar de forma oral y escrita la información relevante para la gestión de la organización. |
| RA2. Análisis e interpretación de la información económico-financiera proveniente de los estados contables. | C1. Desarrollar procesos de toma de decisiones económico-financieras aplicando modelos de gestión de negocios e instrumentos contables y financieros. |

| | |
|---|---|
| | C2. Encontrar información relevante, seleccionando adecuadamente las fuentes, y sintetizarla de forma que sea útil para la toma de decisiones.<br>C3. Presentar de forma oral y escrita la información relevante para la gestión de la organización. |
| RA3. Uso de instrumentos importantes para la planificación y el control de gestión. | C5. Conocer las herramientas de gestión y control de los riesgos empresariales.<br>C6. Gestionar la responsabilidad civil en el marco empresarial a través de estrategias manejando y trasladando el riesgo a terceros. |
| RA4. Adquirir confianza. Toma de decisiones. | C1, C2, C5<br>C4. Profundizar en la importancia del control interno como elemento de la gestión y clave para amortiguar o eliminar los riesgos empresariales. |
| RA5. Desarrollar capacidad de trabajo en equipo. | C1, C2, C3 |
| RA6. Usar técnicas y herramientas de gestión de riesgos. | C1, C4, C5, C6 |
| RA7. Ejercer el pensamiento crítico y autoevaluar las capacidades y habilidades de cada uno. | C1,C3, C4,C5,C6 |

El caso se desarrolla a través de seis actividades de aprendizaje que el alumnado ha de completar y que son evaluadas. A modo de ejemplo, se cita dos de las actividades asignadas al alumnado.

*Actividad de aprendizaje nº2/ Trabajo individual/lectura completa y redacción informe.*

Realización de una tarea individual que implica la lectura detallada del caso, identificando el problema, las causas, el planteamiento de distintas alternativas, las consecuencias, la

señalización de la alternativa propuesta por parte del estudiante explicando y argumentando el criterio de decisión empleado. Se trabajan las seis competencias descritas de manera individual. El alumnado se posiciona en la situación del protagonista y se insta a hacer un proceso de reflexión y análisis.

Los resultados de aprendizaje de esta fase se fundamentan en RA2, RA3, RA6 y en parte RA7. Se persigue que el alumnado ponga en práctica la teoría impartida en clase y la asocie a la resolución del caso.

El sistema de evaluación consiste en que el alumnado en el plazo de una semana entregue por escrito un informe, evaluándose el uso de la teoría utilizada, las referencias y conceptos utilizados, y la calidad del documento entregado. Así los aspectos que se evaluan son la capacidad de síntesis, análisis, la claridad expositiva, el orden, coherencia y presentación de objetivos e ideas, argumentación utilizada, uso de fuentes de información, ortografía, implicación y puntualidad en la entrega del trabajo. Se evaluan si el alumnado explica los objetivos y las ideas de una forma clara y concisa, si utiliza correctamente los índices y sub-epígrafes para estructurar el trabajo, el uso de las fuentes de información para sostener las alternativas planteadas, el uso correcto de la terminología y corrección ortográfica y gramática así como la puntualidad en la entrega del trabajo.

*Actividad de aprendizaje nº5/ Grupo plenario.*

Esta actividad se basa en la exposición conjunta de la problemática, de sus causas, de las alternativas de solución, de la priorización de las mismas y de seleccionar la preferida. Para estas alturas, el alumnado ha procesado y reflexionado varias veces sobre la problemática y el caso, ha defendido públicamente sus ideas en un grupo menor, y se encuentra en disposición de comunicar y expresarse oralmente em el grupo.

Se trabajan las competencias del caso y se evaluaron la asociación de la teoría con la práctica (RA2, RA3 y RA6) y la capacidad de autoevaluarse cada uno, distinguiendo las habilidades de cada uno y sobre todo ejerciendo el pensamiento crítico.

El sistemas de evaluación de la docente valora la calidad de la participación del alumnado. En concreto, la creatividad y madurez en la presentación de alternativas para resolver el caso, la profundidad en el análisis, el uso y relación de la teoría, el número de intervenciones, la presentación de punto de vista novedoso y la capacidad de tener iniciativa, de asumir riesgos, del sentido crítico y del liderazgo en las negociaciones.

Por otra parte, el alumnado realiza una autoevaluación de su participación en las dos sesiones plenarias, el nivel de sus argumentos y acerca del caso. Se trataba de que el alumnado tome conciencia de la importancia del trabajo individual en el trabajo grupal, del trabajo cooperativo y la generación de alternativas en equipo.

En último lugar, el alumnado reparte 100 puntos entre sus compañeros y compañeras. Esta iniciativa pretende que el alumnado tome responsabilidad del trabajo en equipo, del trabajo cooperativo y del trabajo coordinado a fin de maximizar el aprendizaje individual y colectivo.

# 3. Resultados

### *3.1. Resultados sobre la eficacia de las actividades diseñadas para la adquisición de competências*

A pesar de que el tamaño de los grupos condiciona la implementación del caso, en lo que respecta a los resultados de aprendizaje obtenidos y en general, a la valoración de la asignatura, este condicionamiento no ha resultado determinante.

Para medir los resultados se utilizan cuatro pruebas que consisten en una primera evaluación de la docente sobre el informe individual del alumnado, la evaluación individual de la participación en las sesiones plenarias, la autoevaluación realizada por cada alumna y alumno, y la evaluación recibida por sus compañeros y compañeras.

Las pruebas se valoran sobre 10, 15, 15 y 5 puntos respectivamente. A continuación se ponderan las puntuaciones de

cada uma de las pruebas. Los resultados obtenidos y la calificación final obtenida por el alumnado tras las cuatro evaluaciones realizadas para cada alumno con el caso oscilan entre 4,6 y 7,5 puntos sobre 10. El peso de la valoración del caso VIANDAR DE SOTA en el total de la asignatura Control Interno y Gestión de Riesgos Empresariales, es de un 35%.

La participación y asistencia a clase, así como la realización de las diferentes tareas individuales y grupales ha resultado completamente satisfactoria. Todo el alumnado há superado la asignatura. Las calificaciones finales de la asignatura van desde un 6 hasta un 8,5.

Los resultados en la adquisición de las competencias establecidas, son en general positivos y muy parecidos en todas las pruebas, obteniendo una buena capacidad de razonamiento, argumentación, síntesis y expresión oral. Sin embargo, la valoración del trabajo individual es la que porcentualmente mayores diferencias reporta entre el alumnado. El alumnado ha utilizado bien las técnicas de elaboración de mapas de riesgos (C5) y propuesto diferentes instrumentos para la planificación y control de la gestión (C4). Las diferencias se han reducido al análisis e interpretación de la información económica-financiera aportada (C1) y previsiblemente, viene condicionada por los conocimientos individuales del alumnado en materias de contabilidad y análisis de balances.

Los resutados obtenidos nos sugiere que el trabajo individual es muy interesante a la hora de reforzar las competencias transversalmente y especialmente, a la hora de evaluar la capacidad de aportación de planteamientos propios por parte del alumnado.

Esta actividad de aprendizaje mejora el intercambio de ideas en las sesiones plenarias. A modo de ejemplo, la C6, el manejo de estrategias de gestión de riesgo a través del traslado del mismo a terceros, apareció en el debate plenario a instancias de la intervención de una de las participantes que era la única que la había recogido en su tarea individual.
La discusión, consenso y exposición grupal se realiza en dos días. El primero de los días, la participación suele ser menor y requiere

del estimulo de las preguntas de la docente. Se evidencia una cierta falta de espontaneidad. Sin embargo, el segundo de los días, el alumnado participa más extensamente, el debate mejora, y se constata un intercambio fluido entre el alumnado, así como una mayor involucración.

La actividad plenária se prolongó en una 1h y 30 minutos sobre las 2 horas inicialmente previstas la primera vez que se implemento. Este dato refleja el compromiso del alumnado con la metodologia. El tamaño reducido del grupo facilita la no existencia de alumnos avergonzados para hablar en público y todos ellos, presentan sus opiniones y decisiones con franqueza y confianza.

La valoración de la participación individual en el grupo plenário confirman los resultados de aprendizaje en la adquisición de competencias. Los resultados en el aprendizaje de las competencias C2 y C3 han sido francamente positivos. La participación en la actividad ha sido muy positiva salvo en el caso de una alumna que es la que tradicionalmente menos ha participado a lo largo del cuatrimestre. El alumnado valora a sus compañeros y sus aportaciones.

### *3.2. Resultados de la metodología del caso en la implicación y fomento de una actitud favorable en el aprendizaje de la asignatura*

El ambiente de trabajo y la actitud del alumnado durante la implementación del caso resulta muy gratificante. El alumnado generalmente no había participado en este tipo de metodologías y se suele notar en la primera de las sesiones plenarias en la que tal vez falta algo de espontaneidad y fluidez en la discusión. En sintonia con los resultados obtenidos en las evaluaciones, el alumnado considera que trabajar los conocimientos de la asignatura a través de la metodología del caso es muy adecuado porque se relacionan mejor los conocimientos con la realidad. Así, el alumando valora obtener una visión integrada y manifiesta que la MdC aumenta el interés y la motivación por la asignatura. En este sentido, el alumnado optaría por esta metodología en el próximo curso si pudieran elegir.

En resumen, los resultados de la implementación del método del caso en la asignatura concluyen que es un método de aprendizaje excelente para la adquisición de competencias y por otra parte, contribuye a que el alumnado se implique y fomente una actitud favorable hacia la asignatura.

## 4. Conclusiones y cuestiones para el debate

Los datos de las cinco pruebas confirman una experiencia positiva. El alumnado trabaja muy bien y acepta los conocimientos. La retención de los conocimientos es mayor y es más difícil olvidar determinados aspectos trabajados. La eficacia de las actividades de aprendizaje establecidas para adquirir las competencias ha sido buena y la MdC es un método de aprendizaje excelente que contribuye a fijar contenidos teóricos en los contextos reales.

Más allá de las competencias prefijadas para la asignatura, las evaluaciones del alumnado avalan la metodología a la hora de trabajar las competencias profesionales que de acuerdo al estudio del Colegio Vasco de Economistas, demanda quien ofrece empleo, es decir, capacidad de trabajo autónomo, en equipo, de adaptación a nuevos entornos y visión multidisciplinar para la resolución de problemas.

El hecho de trabajar con casos reales otorga una mayor credibilidad y ayuda a implicar al alumnado en la asignatura. De alguna forma, se convierte en el protagonista de la historia y le predispone a tomar decisiones en entornos reales.

Con respecto a las conclusiones que se pueden derivar de la MdC como herramienta de aprendizaje y que se plantean como cuestiones a debatir se concretan en:

*La MdC aumenta el compromiso del alumnado con la asignatura.*

De acuerdo a las afirmaciones del alumnado, el caso examinado les ha ayudado a pensar con detalle las decisiones a tomar, la importancia de identificar correctamente los riesgos y verificar los datos, la necesidad de trabajo y documentación previa a tomar

determinadas decisiones y la importancia de lo trabajado en la asignatura en el mundo de los negocios (RA2, RA3 y RA6).

Así mismo, consideran que el caso analizado puede ayudarles en su actividad profesional a la hora de identificar y gestionar los riesgos, a estar alerta y a no tomar decisiones sin análisis previos (RA4 y RA6).

Por último consideran muy útil trabajar los conocimientos de clase a través del caso porque relacionan los conceptos más fácilmente, aprenden y retienen mucho más.

*Es una herramienta de aprendizaje excelente para fijar competencias como la reflexión, el análisis, la búsqueda de información y valores de la escucha activa, la participación en equipo y la valoración de la compañera o compañera.*

Los ítems más valorados y con puntuaciones superiores a 3,5 sobre una escala de 0 a 4 se refiere a que la MdC les ha ayudado a tomar decisiones en situaciones reales y a resolver problemas y ofrecer soluciones a situaciones reales.

*Interiorizar esta forma de aprender y trabajar las competencias requiere de una implementación generalizada e integrada de las metodologías activas en todas las asignaturas del grado.*

Si no fuera posible, se sugiere trabajar casos pequeños o varios casos en la asignatura a fin de familiarizar el alumnado con la metodología. Um único caso no es suficiente.

En ló que respecta a líneas futuras en la implementación del caso, se observa la necesidad de adquirir un papel más protagonista por parte de la docente en la resolución del caso y que actue de contrapoder. La resolución correcta del caso, la que toma el protagonista y la que eligen la mayoría del alumnado, es la de aceptar la indemnización que se le ofrece al protagonista sin cuestionarse tanto el importe de las misma. Se sugiere por tanto, la realización de un role play para visualizar una negociación.

## 5. Bibliografia

- BENITO, Á. (Ed.). (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior*. Narcea Ediciones.
- COLEGIO VASCO DE ECONOMISTAS (2009). *Estudio para la detección de las competencias profesionales de economistas desde la perspectiva de quienes ofrecen empleo*. Colegio Vasco de Economistas. Bilbao.
- DÍEZ GONZÁLEZ, M., PACHECO SANZ, D. I., GARCÍA SÁNCHEZ, J. N., MARTÍNEZ COCÓ, B., ROBLEDO RAMÓN, P., ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. L., ... & MONJAS CASARES, M. I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula abierta*, *37*(1), 45-56.
- GARCÍA, J.N., MARTINEZ- COCÓ, B., ROBLEDO, P., MARBÁN, J., DE CASO, A.M., FIDALGO, R., ARIAS-GUNDÍN, O., GONZÁLEZ, L., RODRÍGUEZ, C., PACHECO, D.I., DÍEZ, C., Y ALVAREZ, L. (2008). Resultados Iniciales con el Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras (EMI). En M. Hijano del Río (Coord.), *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de Experiencias.* Archidona (Málaga): Aljibe. pp. 251-258.
- GOÑI, A. (2005). *Innovación Educativa en la Universidad*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao.
- LARRIETA, I. (2011). Viandar de Sota: La diversificación,¿ controla o aumenta el riesgo empresarial? Campus Virtual IKD, UPV-EHU.
- MARTINEZ- COCÓ, B., GARCÍA, J.N., ROBLEDO, P., DÍEZ, C., Y ALVAREZ, L., MARBÁN, J., DE CASO, A.M., FIDALGO, R., ARIAS-GUNDÍN, O., PACHECO, D.I., Y RODRÍGUEZ, C. (2008). Valoración Docente de las Metodologías Activas: un Aspecto Clave en el Proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta,* 35 (1,2), 35-48.

# VII (nº de capítulo centrado. Lo pone el editor)

# ADQUISICIÓN COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A TRAVÉS DE UN CURSO OCW

**Alberto Lastra Sedano** (U. de Alcalá- España-)

## 1. Introducción

A lo largo de los últimos años hemos visto la forma en la que los cursos de naturaleza OCW (OpenCourseWare) han ido emergiendo de forma progresiva, adquiriendo un lugar destacado en las webs educativas en la red. Si bien el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) fue el promotor de una propuesta de cursos de esta índole en 2001, actualmente existen numerosas universidades que dedican un apartado específico de su web al desarrollo de cursos virtuales con contenido abierto. Y no sólo esto, sino que han aparecido plataformas virtuales en las que consorcios de las más prestigiosas universidades plantean cursos OCW de forma coordinada y estructurada.

Como es de esperar, la esencia de este tipo de cursos hace que tengan características propias y diferenciadas con respecto a otros posibles. Destacan, entre otras, diferencias en cuanto al material didáctico utilizado, la forma de evaluar, la comunicación entre profesor y alumno, etc. Por tanto, el diseño de uno de estos cursos debe seguir unas normas básicas para que el alumno alcance las competencias deseadas, también en el proceso de comunicación de transmisión de la información. Es indudable, por ejemplo, que la evaluación de una asignatura cursada en el mismo periodo de tiempo por miles de alumnos obliga al docente a establecer una cierta estrategia y métodos efectivos a seguir en el proceso de comunicación de la información, y en el de enseñanza-aprendizaje.

En la presente comunicación se pretende, en primer lugar, detallar las características a las que un curso OCW debe necesariamente estar sujeto. A continuación se exponen los resultados obtenidos en una experiencia docente realizada en el curso de la asignatura “Nuevas Tecnologías”, del Master de Profesorado de la Universidad de Alcalá en la que los alumnos asumen el rol de un equipo de desarrolladores de un curso OCW. El curso a elaborar se centró en la enseñanza secundaria, lo que fomentó distintas características diferenciadas necesarias con respecto a un curso OCW general. Por último, se extraen las conclusiones y reflexiones acerca de la experiencia y su adecuación a las características de un curso de naturaleza OCW, como desarrollador de competencias, y como transmisor de información.

## 2. Los cursos de naturaleza OCW y la comunicación

Desde hace algunos años, las nuevas tecnologías han estado presentes como herramienta docente en el aula. Éstas sirven como apoyo en el proceso de enseñaza-aprendizaje tanto dentro del aula como fuera de ella. De hecho, ya no es necesario que el profesor y el alumno compartan aula, y sin embargo, este proceso se lleve a cabo de forma fluida, personal y en tiempo real.

Los últimos avances en el ámbito de las telecomunicaciones e internet han favorecido la aparición de un gran número de cursos ofrecidos por universidades de todo el mundo. Estos cursos gratuitos son expuestos de forma que una cantidad ingente de personas tiene acceso a ellos, y puede cursarlos. De ahí el nombre de los cursos MOOC (Massive Online Course), conocidos también como Cursos en Línea Masivos y Abiertos. Dada la naturaleza de este tipo de cursos, sus carácterísticas y forna de orientar el aprendizaje, así como la comunicación entre el alumno y el profesor, uno de estos cursos no puede seguir las pautas establecidas para otro de corte más tradicional.

Los MOOCs no pueden ser una adaptación a formato digital de un curso presencial, en el que los materiales usados en clase estén disponibles en línea, de forma abierta. Por el contrario, deben tener una estructura de curso orientado al aprendizaje no

presencial de cada alumno. También, un tal curso puede ser seguido de forma masiva, en el sentido de que éste debe ser abierto y universal. En la actualidad existen diversas plataformas que recogen cursos de este tipo (Udacity, Coursera, Miriada X,…) de gran número de universidades. De prestigio internacional.

Pensando de forma paralela en un curso tradicional, o incluso en un curso online, pero dirigido a un número no excesivamente elevado de alumnos vemos la imperiosa necesidad de que la comunicación entre alumno y profesor sea fluida, de forma que sea posible llegar a alcanzar los objetivos fijados al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos pueden tener dudas respecto a la evaluación, respecto a un tema concreto que ha sido explicado, respecto al material que se va a utilizar, etc. También, el profesor necesita comunicarse con los alumnos en cuanto a su necesidad de conocer si un alumno sigue la asignatura sin problemas, si se ha entendido una explicación, etc.

¿Cómo es posible la comunicación e interacción entre profesor y alumno, o entre profesores?

Los MOOCs destacan, en términos de la comunicación que se establece entre sus participantes, por una serie de características diferenciadas. Por un lado, la imposibilidad de llevar a cabo un tratamiento personalizado de cada uno de los (posiblemente miles de) alumnos hace necesaria la comunicación del profesor con los alumnos siguiendo unos cauces establecidos al comienzo del curso. Éstos deben ser claros y sostenidos durante el periodo que éste dure, orientando hacia los objetivos del aprendizaje a cada alumno. En esta línea, el profesor dejará claro el tiempo necesario para realizar cada actividad, el nivel necesario sobre cierta materia para que un alumno que se matricule pueda alcanzar los objetivos al finalizar el curso, la dinámica del curso, la situación de las distintas herramientas de apoyo que el alumno pueda utilizar, la forma de evaluación, etc.

Por otro lado, el alumno debe tener la posibilidad de consultar sus dudas al profesor a través de un medio destinado a tal fin. De nuevo, el alto número de alumnos puede ser un problema que puede ser solventado recurriendo a herramientas como los foros, en los que los propios alumnos se comunican

entre sí para proponer y resolver sus propias dudas. El profesor actuará como moderador en este escenario, interviniendo cuando sea necesario.

Así, las formas de comunicación entre un profesor y un alumno, o entre alumnos pueden ser muy variadas: desde la comunicación diaria mediante comentarios de los propios profesores en foros de novedades, blogs, redes sociales, o los mencionados foros, hasta los sistemas de alertas para los alumnos.

## 3. Una experiencia docente en torno a un curso OCW

La experiencia docente que se presenta a continuación fue llevada a cabo durante el curso 2013/2014, en la asignatura "Nuevas Tecnologías" del Master de Profesorado de la Universidad de Alcalá, en la especialidad de Matemáticas. Éste es cursado por licenciados, ingenieros y arquitectos en su mayoría, que pretenden llegar a ser profesores de enseñanza media. El objetivo de la asignatura es introducir ciertas herramientas informáticas que puedan utilizar en su futura labor docente. En la presente comunicación nos centramos en una actividad realizada en torno a la adquisición de competencias en el manejo de la plataforma Moodle y competencias comunicativas de los alumnos para el desarrollo de una tarea común muy particular.

Moodle es una plataforma de aprendizaje de libre distribución cuya utilización en el ámbito académico es cada vez mayor, tanto a niveles de enseñanza secundaria, como en enseñanza universitaria. Las herramientas que Moodle proporciona la hacen adecuada para que un profesor diseñe un curso concreto, y sirva de apoyo en una asignatura. Sin embargo, la experiencia que propusimos consistió precisamente en la elaboración de un curso de naturaleza OCW sustentada en la plataforma Moodle.

El planteamiento de la actividad es el siguiente:

Objetivo: La tarea consiste en la creación de (parte de) un curso Moodle de características OCW que se ajuste a los contenidos tratados en algún curso en la enseñanza secundaria (ESO o Bachillerato).

Punto de partida: Para realizar la actividad, supondremos que somos un grupo de profesores de un cierto instituto que quiere promover la creación de un curso OCW con contenidos de educación secundaria en la red. Para ello, se parte de un esqueleto de un curso Moodle, en el que los alumnos del curso tenían roles de profesores de dicho curso auxiliar, en el que, de forma coordinada, se fuera elaborando y colgando el material necesario para trabajar, al menos, un trimestre en el curso mencionado.

Procedimiento: Se nombró una persona que coordinaría la actividad, ejerciendo de secretario de los eventos asociados a ésta: reparto de tareas, roles, calendario de cambios en el curso, tareas pendientes… a partir de ahí, la coordinación fue tarea de los propios alumnos. Una vez concluida la actividad, los alumnos escribieron las conclusiones obtenidas en un foro creado a tal efecto.

Para la realización de la actividad, se dispusieron tres semanas de clase, alrededor de cuatro horas lectivas, y se les facilitó a los alumnos la normativa vigente para los posibles cursos involucrados de forma que el curso fuera coherente con las leyes vigentes. Finalmente, el curso elegido fue la asignatura de Matemáticas, de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Los propios alumnos, encabezados por su coordinador, decidieron dividirse en grupos menores para elaborar los distintos temas, que se repartieron. Queremos destacar la forma de comunicación entre los integrantes de cada grupo y también entre los distintos grupos a la hora de elaborar el material. Por un lado, la comunicación se establecía durante las horas lectivas. Sin embargo, puesto que las horas de clase no eran suficientes para realizar la actividad (esto fue intencionado), los alumnos necesitaron de otras formas de comunicación no presencial haciendo uso de foros, y coordinando el trabajo a través del correo electrónico.

## 4. Conclusiones

La experiencia fue satisfactoria para el alumnado. Además de adquirir ciertas competencias en el manejo de Moodle, los alumnos fueron conscientes de la particularidad comunicativa que tiene lugar en un curso OCW, tanto a la hora de montar el curso

(comunicación con sus compañeros para su coordinación) como la forma en que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe necesariamente ser reenfocado hacia una comunicación muy particular con el alumno. De hecho, a continuación recogemos algunos de los comentarios de los alumnos en torno al curso reflejando este sentir:

"El trabajo se estructuró en tres grupos de coordinación para fijar una estructura común para los temas, de manera que el curso mantuviera la coherencia entre los temas. De esta manera, cada tema debía contar con teoría, ejercicios resueltos, autoevaluación, foro y Wiki."

"En cuanto al desarrollo de este curso como grupo, no hemos tenido ningún problema de coordinación o comunicación y esto ha hecho que hayamos podido llevar a cabo la tarea de manera muy fácil y rápida."

"Acerca de las dudas que puedan quedar sin resolver (en un curso OCW), o quizás sea más difícil resolverlas, creo que el lugar idóneo para la resolución sería el foro (…) y que éstas deben ser contestadas por el resto de compañeros del curso OCW. Esto provocaría discusiones técnicas que harían trabajar las mentes de los alumnos de modo que estos conocimientos quedaran para siempre. Sólo en el caso de que ningún participante supiera responder o que la conclusión a la que se ha llegado fuera errónea, debería intervenir el moderador del foro, debiendo ser éste el profesor de la asignatura."

"…el contenido publicado en un curso OCW es dinámico, siendo revisado por una fuente adecuada…Sin embargo, (…) no se permite la resolución de dudas, salvo que se genere un foro para su resolución y tutorías grupales."

Por último, cabe señalar que la plataforma Moodle no está pensada para que varios profesores realicen cambios de forma simultánea, lo que necesitó de una mayor comunicación y coordinación a la hora de modificar el curso de la tarea. Muchos de los alumnos reflejaron este punto en dicho foro.

## 5. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- FRÍAS NAVARRO, María Dolores (2010): *Impacto del Open Course Ware (OCW) en los docentes universitarios.* Programa de Estudios y Análisis EA2009-0168. Ministerio DE Educación. Disponible en: http://www.uv.es/impacocw/impactoOCWValencia.pdf
- BRYCE MCCLUSKEY, Frank (2012): *The idea of the digital university: ancient traditions, disruptive technologies and the battle for the soul of higher education.* Policy Studies Organization.
- SCOPEO (2013): *Scopeo Informe nº2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro.* Junio 2013. Scopeo informe No. 2. Disponible en http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- CORMIER, Dave et al. (2010): *Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement.* Educause Review, 45(4).

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- MÉNDEZ GARCÍA, Carmen M. (2012): Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas, en *RED. Revista de Educación a Distancia*, nº 39. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/39/mendez.pdf . Consultado el 10 de febrero de 2014.

# VII

# LA ASIGNATURA DE *GÉNEROS INFORMATIVOS* EN EL EEES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA Y METODOLÓGICA

**Fernando López Pan** (U. de Navarra –España–)
**Jorge Miguel Rodríguez Rodríguez (**U. San Jorge –España–)

El periodista es, esencialmente, un contador de historias, un narrador, cuya herramienta fundamental es la palabra. Y no existe un buen periodista en ninguna parte del mundo que no domine las claves de la escritura. Con la eclosión de Internet, hoy se escribe y se lee más que nunca (Kylman, 2012), sin embargo ello no siempre va acompañado de una escritura y lectura de referencias. La tecnología garantiza el acceso pero no la calidad. Proliferan las quejas sobre el descuidado estilo redaccional, las erratas, anacolutos y errores ortotipográficos en las ediciones convencionales y *online* de las empresas informativas (Salaverría, 2010). Esta realidad impone un reto constante a los profesores de Redacción Periodística, quienes año a año recibimos en las aulas a alumnos, en términos generales, cada vez más reacios a leer y reactivos al aprendizaje con esfuerzo intelectual. Y el oficio de escribir supone estos dos impostergables pasos previos.

Frente a ese panorama, este trabajo se plantea como una propuesta didáctica y metodológica que incide en que el docente de la asignatura debe abandonar el esquema rígido del típico preceptor que impone reglas y normas y transformarse en un entrenador involucrado en el proceso de aprendizaje del alumno.

La flexibilidad y el acento en la formación en competencias y habilidades han recibido con el EEES un impulso grande, al que se sumó una casi radical transformación del método de enseñanza. No en vano, el llamado proyecto de Bolonia es fundamentalmente un cambio de concepto de la enseñanza universitaria, con un método docente más didáctico y más centrado en el aprendizaje

continuo (Doménech-Fabregat y López-Rabadán, 2012). Si ese es el horizonte, y sin olvidar las exigencias de una formación humanística de calado (López Pan, 2007), parece razonable que una asignatura orientada a la enseñanza de los *Géneros periodísticos de actualidad* debería responder a estos dos elementos básicos:

a) ***Emplear metodologías y estrategias educativas adecuadas a los distintos objetivos.*** Además de las clases magistrales y las horas de estudio de apuntes y manuales (*conocimientos*), se trata de incorporar *otros métodos de enseñanza y aprendizaje* orientados a fomentar el trabajo del alumno dentro y fuera del aula, y a proporcionarle destrezas, tanto generales como propias de su perfil profesional (*competencias y habilidades*): trabajos individuales y en grupo, tutorías, pruebas en clase, etc.

**b)** ***Reforzar y mejorar la evaluación continuada***. Es sabido que Bolonia cambió el sistema de evaluación basado en un examen único. Sin embargo, en las asignaturas prácticas como las de redacción, las prácticas continuas para medir las competencias de los alumnos siempre han sido una constante, por lo que ello no fue una novedad relevante.

Bolonia borra la frontera nítida entre clases prácticas y teóricas; así, se habla más bien de horas presenciales, horas de estudio, horas invertidas en trabajo en equipo, horas de preparación de pruebas específicas, etc. De todos modos, nos serviremos de esa división básica, por una cuestión de claridad expositiva. Sí nos parece clave incidir en una cuestión: cómo mejorar la evaluación continua, de tal modo que la *calificación final* refleje el aprendizaje del alumno, una vez que ha adquirido los conocimientos y competencias al concluir las clases teóricas y prácticas. Es decir, no interesa tanto cómo empieza el curso (con suspensos, por ejemplo), sino cómo acaba (con notables o sobresalientes), y para ello se le puede dar la oportunidad de que recupere notas, anulando las primeras prácticas con calificaciones más bajas.

## 1. Elementos didácticos

### *1.1. Clases teóricas*

Estas sesiones responden a un doble objetivo. Por un lado, se explican los rudimentos de la escritura periodística, se describen las herramientas básicas del reporterismo y se proporcionan los recursos expresivos elementales. Al mismo tiempo, se muestran los presupuestos implícitos en esos modos de escribir y se desvela el sistema de valores periodísticos que encarnan (Gomis, 2008).

En consonancia con la diversidad metodológica, no deben reducirse a lecciones magistrales en las que el profesor transmite conocimientos y el alumno toma apuntes. Han de ser clases participativas (Porto, 2010).

Los alumnos deben disponer de textos en los que se aborda cada uno de los temas del programa con profundidad. Se trata de que adquieran nociones básicas sobre los géneros periodísticos y conozcan la clasificación convencional (información, interpretación y opinión), las razones históricas que llevaron al actual modo de escribir para la prensa y cuáles son sus ventajas e inconvenientes (Martínez Albertos, 2002). A través de esas piezas de apoyo, los alumnos también reflexionan críticamente sobre los postulados de la clasificación.

**Sesiones de debates.** Los textos deben estudiarse previamente a la sesión para discutirlos y debatirlos en clase. Antes, el profesor dará algunas claves –las imprescindibles–, pero el objetivo es que los alumnos se enfrenten con los textos por sí mismos: de ese modo, se les exige un esfuerzo de compresión que precede al debate en el aula. Los alumnos acuden a clase con una síntesis, y ya en el aula, el profesor actúa de moderador, resuelve las dudas y se encarga del balance final.

Las clases participativas se completan con encuentros con profesionales y exposiciones muy ejemplificadas, en las que es frecuente la intervención de los alumnos: se les pregunta cuál es su parecer sobre los párrafos proyectados en la pantalla y, de haber errores, deben localizarlos y explicar cuáles son cómo resolverlos.

**Estudios de caso**. En las clases se usan *modelos de textos* (*noticias, entrevistas, crónicas, reportajes, etc.*) que sirven para mostrar los errores y los aciertos, tanto en cuestiones de detalle como en asuntos más globales. Algunos de los casos, son de actualidad: por ejemplo, piezas periodísticas del momento; pero también se aprovechan otros recursos como entrevistas de

televisión o piezas extraídas de internet que deberán consultar en tiempo real, grabar o imprimir, y analizar para esa clase. Otros casos –textos del pasado– son fruto de una selección pensada con unos objetivos muy definidos. Cuando es necesario, se explica el contexto que permita entender las piezas. En algunas sesiones, los alumnos han de venir con los escritos analizados y, en otras, los textos se repartirán y analizarán en la propia clase.

Tanto en las clases teóricas como en las prácticas se debe prestar atención a las cuestiones deontológicas: por ejemplo, ¿se pueden editar las citas?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿de acuerdo con qué criterios habrían de editarse?; ¿hasta dónde se puede editar una entrevista?, ¿qué cuestiones puedo incluir en el texto de una entrevista?, ¿cuándo puede ser oportuno dejar que un entrevistado lea la versión antes de que se publique, y en qué condiciones? Y así muchas otras. De esa manera, intentamos aproximarnos a aquella parte de la praxis en la que pueden surgir conflictos de conciencia y que ellos mismo deben resolver, pues, en el futuro, esas cuestiones estarán en sus manos y no en la de los directivos de los periódicos; por tanto serán de su responsabilidad.

A lo largo de la asignatura y en las sesiones teóricas, los alumnos realizan diversas pruebas que sirven al profesor para advertir el grado de asimilación de lo explicado en las clases y constituyen una parte de la nota final de la parte teórica.

### *1.2. Clases prácticas*

Con ellas se acerca a los alumnos al trabajo habitual en la redacción de un periódico. Se abordan las diversas modalidades de informaciones y de artículos con los que se enfrentan los periodistas en prácticas de un medio de comunicación. El objetivo es que, llegado el momento, cualquier alumno pueda desenvolverse con cierta soltura cuando le encarguen cubrir un acontecimiento, redactar una pequeña entrevista o abordar una rueda de prensa.

**Principios.** Estas clases se articulan en torno a dos ideas básicas propuestas por el profesor Sánchez (1993):

a) "*Se deben abandonar los sistemas de enseñanza de la redacción periodística que parten sólo de la corrección final del texto. Es decir, una enseñanza de calidad implica la atención a todos los pasos del proceso de escritura y no sólo al producto final*" (70). De ese

modo, el alumno aprende a mejorar por sí mismo, porque se le da el instrumental adecuado para que sepa examinar cada paso del proceso.

b) "*Este modelo de enseñanza (...) requiere a su vez un modelo peculiar de profesor, diferente del profesor de otras materias. En efecto, el estudiante no podrá ser ayudado eficazmente si percibe al profesor como un examinador o evaluador de sus textos*" (70). En este sentido, debe asemejarse más a la figura de un entrenador: y no alguien que asuste a los alumnos. Todo esto no implica falta de exigencia, que –como se verá para el caso de esta asignatura– debe ser alta, sino que reclama un docente que procure crear cercanía.

A esas dos ideas corresponden varias estrategias:

1) El profesor acompaña al alumno en las fases de ideación, investigación y redacción.

2) Se orienta a los alumnos para que adquieran el sentido de audiencia; es decir que no escriban pensando en que el lector final es el profesor que corrige, sino el público de un periódico que lee el texto.

Cada semana, la clase se inicia con una explicación de los errores más comunes de la práctica anterior, ejemplificándolos con pasajes de las prácticas de los alumnos. En algunos casos, esa exposición se proyectará; en otros, se repartirán fotocopias y en las prácticas más breves del inicio, será un simple comentario.

El profesor devuelve las prácticas a cada alumno, en las que cada uno podrá observar en el papel los siguientes comentarios:

- Una valoración de conjunto.
- Lo que está bien y lo que está mal, y por qué.
- Anotaciones sobre los puntos clave en los que se ha fallado (es recomendable no ser exhaustivos).
- Palabras alentadoras y con humor (evitando las ironías).
- No debemos perder de vista que, si bien es importante la gramática, la sintaxis, y el estilo, también es esencial el contenido que aporta la información periodística; es decir, el peso

específico de los datos y las cuestiones deontológicas.

3) Buscar encuentros al margen de las clases para explicar asuntos que requieren más tiempo; esmerarse en la puntualidad en las devoluciones;

**Aplicación de esos principios a la asignatura.** Antes de detallar el funcionamiento de las prácticas de la asignatura, señalamos algunas ideas:

a) Como es lógico, el ritmo de las clases teóricas, en las que se explica lo imprescindible, se acompasa con las clases prácticas: los alumnos sólo escribirán cuando se hayan explicado adecuadamente los textos.

b) Las clases prácticas son sesiones de dos horas de duración en la que los alumnos escriben bajo la presencia del profesor, quien puede orientar sobre las decisiones prácticas, aunque en ningún caso resuelve los problemas, más bien pone en la pista de las soluciones.

c) Habrá una limitación que se repetirá en casi todas las prácticas: la falta de tiempo. Esto, a pesar de todo, habrá de ser un aliciente para adquirir agilidad y soltura a la hora de enfrentarse con una información. No obstante, no hay que agobiar a los alumnos: si no diera tiempo a terminar del todo un ejercicio, el alumno sabe que el profesor cuenta con ello. Aunque en las redacciones, el tiempo es un bien escaso y se valora la celeridad al escribir; conviene que los alumnos aprendan a escribir bien un tipo de texto, aunque sea lento; y ya llegará el momento de hacerlo con pericia y rápido. Cada profesor, dependiendo de una diversidad de factores (nivel del grupo, experiencia, etc.) podrá decidir cómo adaptar la exigencia en los tiempos de entrega. En cualquier caso, no es recomendable otorgar un plazo que supere la realidad razonable de lo que se encontrarán en las redacciones de periódicos.

d) Algunas semanas se sabrá el tema de la práctica con antelación y será posible traer una versión previa del texto. Ello tiene la ventaja de aprender a redactar bien, pero lentamente. Y eso, en las primeras prácticas, es lo pertinente. Pero, a medida que el curso avanza, conviene adecuarse al modo real de funcionar de una redacción, uno de los objetivos.

e) En el transcurso de las clases, se trata de recrear el ambiente de una redacción, donde uno pregunta

tranquilamente lo que no sabe, comenta las ideas que se le van ocurriendo o pide consejo a sus jefes inmediatos. La tarea del profesor no es la de resolver las dudas del alumno –ortográficas o de construcción del tipo de texto específico–, sino ponerle en el camino para que él mismo las resuelva: el profesor debe –con un tono amable, cercano y comprensivo– llevar al estudiante a pensar con criterio.

### 1.2.1. *Clases prácticas de noticias*

Se escriben noticias de dos tipos: *narrativas* y *discursivas* (López Pan, 2004).

a) En las *narrativas*, el trabajo del alumno se desarrolla en el aula. Se empieza con prácticas en las que el profesor entrega fotocopias con el material informativo (hechos, datos, cifras, etc.) totalmente desorganizado, incluso con errores diversos de ortografía (uso equivocado de una letra, situación incorrecta de algunos signos de puntuación, etc.) e información sobrante. Aclaradas las dudas, los estudiantes han de redactar la/s noticia/s correspondiente/s. A partir de la tercera práctica, los datos empiezan a darse oralmente para que practiquen el hábito de prestar atención.

b) Las noticias *discursivas* obligan al alumno a realizar sus primeras tareas de reporterismo. En este caso, asisten a ruedas de prensa –reales, a ser posible; y si no, ficticias– y a conferencias y eventos discursivos en general que se desarrollen en la universidad correspondiente o en la ciudad. Deben elegirlas de acuerdo con criterios de relevancia informativa. El día de la clase práctica con el profesor, los alumnos habrán de llegar con un borrador ya redactado: emplearán las dos horas a editar ese texto hasta lograr una versión definitiva y, en principio, publicable.

Las sesiones prácticas de ambos tipos de noticias responden a dos formatos: de *entrenamiento* y *puntuables*.

c) En las clases de *entrenamiento* de las noticias narrativas, el profesor dedica la última media hora a explicar qué información debería entrar en el texto, cómo habría que haberla estructurado, y sugiere una versión modelo. Así, el comentario de la práctica se

hace colectivamente, y los alumnos advierten sus aciertos y carencias, y no se juegan ninguna nota. De todos modos, el profesor recogerá los textos y los devolverá la semana siguiente con algunas anotaciones: es la forma de que el alumno asimile las indicaciones generales que se han dado en el cierre de la sesión práctica de entrenamiento. En las *discursivas de entrenamiento*, se reparten discursos y artículos que han de servir de material base para la elaboración de la noticia discursiva. Esas clases terminan también con un comentario general y una versión modelo. Y, como en las narrativas, el profesor también leerá y comentará el texto de cada alumno.

d) En las prácticas *puntuables*, los alumnos entregan sus textos al final de la clase. Textos que devolverá el profesor en la clase práctica siguiente, en la que –durante la primera media hora– hará un balance colectivo de la práctica. Para esos comentarios iniciales, como se ha indicado, convendría que el aula dispusiera de un proyector para ejemplificar con párrafos entresacados de los textos de los alumnos.

A continuación, se recoge un modelo muy breve de un plan de prácticas. Es meramente orientativo, entre otras cosas porque a veces será la actualidad la que lleve a algunas prácticas circunstancialmente eficaces.

### 1.2.2. *Clases prácticas de entrevistas*

También hay dos tipos de clases prácticas de entrevistas: las de *ideación* y las de *escritura*. Se articulan como sigue. Los alumnos tienen que realizar dos entrevistas (en torno a las 1.500 palabras). Disponen de dos semanas para preparar la entrevista, mantener la conversación y entregar el texto. En total, serán cuatro semanas dedicadas a las entrevistas.

a) La primera semana, cada alumno deberá defender públicamente, delante de todos los compañeros y del profesor del grupo, su idea de entrevista: habrá de argumentar –en el contexto de la actualidad– la relevancia del personaje elegido y la solidez del enfoque. Todos los miembros del grupo intervienen con sus sugerencias, y también el profesor, que,

finalmente, a modo de jefe de sección autoriza o no la entrevista.

b) La segunda semana, el profesor está presente en la sesión de escritura de dos horas: ese es el momento para que los alumnos le pregunten y para que él, por propia iniciativa, sugiera a los alumnos (a cada uno por separado o a todos juntos) que revisen alguna parte del texto que están redactando o les anime a pensar mejor la estructura o a buscar otros sumarios para la entrevista, etc. La entrevista se entregará no al terminar el horario de la sesión práctica, sino al final de ese día.
c) La tercera semana, tras los comentarios globales y la devolución de la entrevista, se emplea el resto de la sesión en que los alumnos defiendan la segunda entrevista. Y así se podría hacer en semanas sucesivas hasta la entrega de una entrevista larga. (Como ya hemos dicho, en el plan actual sólo realizan y redactan dos entrevistas cortas).
d) Se repite el sistema de la segunda semana: entrega de la entrevista y comentario. Pero ya no se prepara la siguiente.

Si el profesor dudase de la autenticidad de la entrevista, pedirá la cinta con la grabación del encuentro entre el alumno y el personaje: en el caso de que no existiera esa grabación (salvo un motivo justificado), el alumno suspendería esa práctica.

En el caso de que se dispusiera de tiempo (depende del número de alumnos por grupo), se exigiría entregar la grabación junto con la entrevista redactada. También es indispensable contar con la transcripción para valorar el trabajo de edición. La razón es garantizar la originalidad y la veracidad de esa entrevista. Lo ideal sería que los profesores escucharan las grabaciones y las comentaran con los mismos objetivos con los que anotan el texto final: mostrar aciertos, descubrir rasgos y comportamientos de buen entrevistador que debe fomentar el alumno, señalar oportunidades de mejora, etc.; pero dado el número de alumnos por grupo, este objetivo pedagógico muchas veces se queda sin cubrir.

### **1.2.3.** ***Tutorías***

La experiencia enseña que los alumnos –al margen de las clases prácticas– necesitan explicaciones personalizadas, por ello conviene que el profesor publique y respete un horario de atención a los alumnos. Facilita la organización del profesor y que los alumnos acudan al despacho. Por otra parte, en las tutorías es donde se despliega en toda su amplitud el trabajo de entrenador del docente porque, la mayoría de veces, el estudiante no se atreve a expresar en el aula los temores propios que causa una actividad que supone un flujo de sentimientos internos como la escritura. Los profesores con experiencia suelen detectar en ciertas deficiencias de redacción algunos problemas que van más allá de la técnica y que el docente/entrenador ayudará a resolver en su labor de acompañamiento desde la fase inicial del proceso.

## 2. Evaluación

El peso de la nota recae en las calificaciones de las prácticas; pero los alumnos también son evaluados de los contenidos de las clases teóricas. La calificación final se obtiene a través de una **evaluación continua** tanto de la parte teórica como de la práctica.

### *2.1. Parte teórica*

Los alumnos deberán superar varias pruebas, que se realizarán al acabar las correspondientes partes teóricas, de acuerdo con el calendario que se les entregará a comienzos de curso. Las pruebas (sobre lead, titulación, noticias narrativas y discursivas, así como entrevistas) constan de 10 preguntas: 5 cuestiones más o menos breves, y 5 casos prácticos que deben comentar: aciertos, errores y sus justificaciones correspondientes. Aparte de la corrección personal, se hará una sesión colectiva en la se resuelve la prueba correspondiente. La calificación media de las pruebas supone un 20% de la nota final.

### *2.2. Parte práctica*

#### 2.2.1. *Criterios comunes a todas las prácticas*

*1) Correcto uso del idioma.* Una asignatura de escritura de nivel universitario, y más en un grado como el de Periodismo, parte de un presupuesto indiscutible: el

alumno debe conocer y aplicar correctamente las normas de ortografía. Sin embargo, la experiencia dice que la ortografía es uno de los talones de Aquiles de nuestros alumnos; por ello:

a) Se exige que el alumno supere una *prueba de ortografía, morfología y sintaxis* (prueba ortotipográfica). Esta prueba no cuenta en la media final de la asignatura: basta con lograr la calificación de apto para que se apliquen las medias que se explican a continuación.

b) En cada texto, junto a la nota que refleja el dominio del formato o la técnica expresiva de que se trate, el profesor indica si el alumno ha cometido alguna falta de ortografía. Cada curso, en función de las prácticas que se realicen, se fijará un número máximo de textos con errores ortográficos a partir del cual el alumno suspende la asignatura. De este modo, el estudiante siempre sabe si suspende la asignatura porque no domina la materia específica del curso o porque carece de las bases de escritura mínimamente exigibles.

*2) Precisión.* Si la escritura en Periodismo está al servicio de la información o, dicho de otro modo, si el lenguaje periodístico es el lenguaje al servicio de un *qué*, se entenderá la rigurosidad con la que se aplica el criterio de suspender la práctica en la que se cometen errores de precisión. Esa exigencia contribuye a que los alumnos se den cuenta de la relevancia de prestar atención y tomar nota de los datos (fechas, nombre, cifras, etc.) más elementales. Ciertamente, la exactitud en los datos no garantiza la verdad del texto, pero es un primer paso imprescindible.

### 2.2.2. *Criterios específicos para la corrección de las noticias*

*1) Selección y ordenación adecuada del material informativo*

*2) Ausencia de los siguientes errores básicos.*

Aparte de la nota que obtengan, los alumnos han de prestar especial atención a la materia desarrollada en esas sesiones más

teóricas porque las cuestiones más básicas de la escritura periodística, una vez explicadas en clase, se incorporan al catálogo de errores que no se pueden cometer en las prácticas semanales. De este modo, al margen del empeño por hacer las clases atractivas por la propia exposición, para superar la asignatura se exige una asimilación progresiva y una atención esmerada en las clases.

1. Dependencia sintáctica entre los elementos del titular
2. Un título no autónomo
3. Incoherencia entre el titular y el *lead*
4. Un *lead* no autónomo
5. Un *lead* que empiece con un complemento circunstancial
6. Un doble *lead*
7. Que aparezcan nombres de personas, instituciones y lugares sin identificar
8. Atribución inadecuada
9. No respetar las normas de las citas directas
10. Utilizar una cita directa atribuida a un colectivo

En el caso de que se cometa un error de estos, la práctica estará suspendida.

*3) Calidad de la noticia.* Estilo, la puntuación, la claridad expositiva, el acierto en la titulación, etc.

### 2.2.3. *Criterios específicos para la corrección de las entrevistas*

La corrección se realiza en **tres niveles**, sucesivamente **excluyentes**.

*1) Elección del personaje y enfoque de la entrevista*. Si la entrevista ***no tiene valor periodístico*** por el personaje en sí o por el enfoque, o si ***el enfoque es inadecuado*** para el personaje o el personaje inadecuado para el enfoque, la entrevista estará **suspensa** de entrada con **un 3**. Y ya no se seguirá corrigiendo.

*2) Corrección en el uso de los elementos de la entrevista.* Lo mínimo exigible para no suspender es evitar:

1. Errores de ***titulación***.
2. Los siguientes seis errores básicos en la ***entrada***: ausencia de interés informativo, carencia de información básica (identificación,

datos de contexto, etc.), tono inadecuado (utilizar una entradilla de personalidad para una entrevista informativa, por ejemplo), falta de enfoque, comienzo genérico y protagonismo del periodista por encima del entrevistado.

3. Errores en el ***engarce*** entre ***citas y sumarios.***
4. Errores en la elección y presentación de los ***sumarios***.

El alumno que comete alguno de esos errores básicos **no** podrá sacar **más de un 5** en ningún caso.

*3) Calidad de la entrevista.* Superados los niveles 1 y 2, el alumno ya obtiene un aprobado. A partir de ahí, el profesor valorará la calidad de la entrevista: conocimiento del tema y del personaje, preparación, actualidad, interés, edición, etc.

### 2.2.4. *Recuperación de las notas más bajas*

Aunque supone un mayor esfuerzo por parte del profesor, hemos comprobado que otorgar a los alumnos la posibilidad de recuperar las notas más bajas obtenidas al inicio de la asignatura supone las siguientes ventajas en el aprendizaje:

1. Corrige en su justa medida la desviación por la cual un estudiante que al inicio obtuvo suspensos o bajas calificaciones, pero luego de las tutorías y la fase de aprendizaje sus notas registran una notable mejoría. Aplicamos el principio pedagógico de que no importa cómo empiezan, sino cómo acaban la asignatura.
2. Estimulan el aprendizaje porque el alumno siempre ve en la materia una oportunidad abierta para mejorar, y en el profesor un entrenador dispuesto a premiarlo con hechos objetivos.
3. El sistema se convierte en un índice que permite al profesor evaluar no solo a los alumnos que mantienen una línea continua en sus calificaciones, sino a los que destacan por una serie de valores como el esfuerzo.

En síntesis, los autores comparten que la enseñanza de la escritura periodística implica un tipo de docencia que se asemeja

más a los entrenadores personales de la actividad física, solo que nosotros trabajamos sobre una determinada capacidad intelectual. Se requieren habilidades comunicativas, herramientas pedagógicas, actividades creativas, tacto, y una serie de condiciones sobre las que debemos seguir reflexionando, porque el oficio del periodista, como hemos dicho al comienzo es contar historias: como un cuento. Como una novela. Como la vida misma (Rodríguez Rodríguez, 2012).

## 3. Bibliografía


**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- MARTÍNEZ ALBERTOS, José Luis (2002): *Curso general de Redacción Periodística*. Ediciones Paraninfo. Madrid.
- PORTO CURRÁS, Mónica (2010): *Técnicas de evaluación en el EEES*. Universidad de Murcia. Murcia.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- DOMÉNECH-FABREGAT, Hugo y LÓPEZ-RABADÁN, Pablo (2012): "La enseñanza de la Redacción Periodística en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La coordinación docente del programa de prácticas en el Grado de Periodismo", en *Revista de Comunicación Vivat Academia*, Año XIV, febrero 2012, pp. 443 – 468.
- KILMAN, L. (2012). "Los periódicos cuentan con más lectores que nunca", en http://www.elmundo.es/elmundo/2012/09/04/comunicacion/1346754527.html, recuperado el 8 de abril de 2014.
- LÓPEZ PAN, Fernando (2004): "Noticias discursivas", en CANTAVELLA, Juan y SERRANO, José Francisco (coord.): *Redacción para periodistas. Informar e interpretar*. Ariel. Madrid, pp. 177–202.
- LÓPEZ PAN, Fernando (2007): "La adaptación de los programas docentes a las competencias profesionales en las titulaciones del campo de las Ciencias de la Información: una formación de transición hacia el mercado laboral", en RODRÍGUEZ ERSCANCIO, I.

(ed.): *Inserción laboral y Espacio Europeo de Educación Superior: Aplicación a las Ciencias de la Información*, Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes, pp. 63-79.

- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jorge Miguel (2012): "Como un cuento. Como una novela. Como la vida misma…", en RODRÍGUEZ, Jorge M. (coord.): *Contar la realidad. El drama como eje del periodismo literario*. 451 Ediciones. Madrid, pp. 7–37.
- SALAVERRÍA, Ramón (2010): "¿Ciberperiodismo sin periodistas? Diez ideas para la regeneración de los profesionales de los medios digitales?", en Campos Freire, F. (coord.), *El cambio mediático*. Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- SÁNCHEZ, José Francisco (1993): "Cómo enseñar a escribir artículos periodísticos", en *Periodística*, vol. 6, 2012, pp. 69 – 74.

# VII

# LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA LITERATURA PARA NIÑOS COMO (DE)CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL

**Elvira Luengo Gascón (U. de Zaragoza -España-)**

## 1. Introducción

La educación literaria adquiere una posición fundamental, como atestigua Michèle Petit (1999), en la medida en que la capacidad crítica y la autonomía de pensamiento del niño, en su periodo de formación, dependerá de las oportunidades que se le ofrezcan para acceder al conocimiento plural y al desarrollo de una conciencia ética y estética.

El interés de este estudio se centra en las Lecturas y los lectores de Literatura juvenil, en la educación literaria**.** Todo ello trenzado desde la perspectiva de las huellas de la identidad tanto en los textos literarios como en la búsqueda del lector, es decir en la producción y en la recepción.

El discurso oral tiene sentido y se realiza cuando existe la presencia del oyente, del interlocutor o de los receptores, al igual que la obra literaria se actualiza en el acto de la lectura, privadamente, en la intimidad, en el silencio de la soledad, para uno mismo; o quizá en la lectura colectiva, en el acto en el que una voz con una presencia física, modula, transmite afectos, o neutraliza un mensaje e interpreta con sus gestos aquello que la palabra enuncia. La voz es considerada como el medio más poderoso que tiene el lector para llegar a su auditorio. Sin embargo, el uso del paralenguaje es otro aspecto muy considerado en el arte de la lectura (énfasis, ritmo, etc.); los procedimientos paralingüísticos permiten restaurar la oralidad del texto, enfatizando lo que contribuye a trasladar con más fuerza su

sentido ya que el uso adecuado de los elementos paralingüísticos está en estrecha relación con la semántica del texto. El lector de viva voz recrea el texto, lo comprende y lo reinterpreta dándole una nueva vida. Enriquece la palabra escrita, le suma, a la autoridad que impone el texto, la presencia física de esa voz que entabla una comunicación poblada de afectos y sentimientos, acortando distancias. El niño escucha la voz que relata una historia y contempla la presencia de alguien que le dedica una mirada o una sonrisa. A lo largo de la historia se contaban cuentos al amor de la lumbre, sintagma que da nombre a la antología de cuentos populares que el folclorista hispánico Antonio Rodríguez Almodóvar recopiló en sus *Cuentos al amor de la lumbre*. La oralidad universal hizo llegar la tradición del cuento popular hasta nuestros días estimulando las tertulias literarias, la crítica literaria y los estudios del folclore (Vladimir Propp) estructurando estos relatos en las funciones fundamentales que se cumplen en todos los cuentos populares del mundo.

## 2. De la crítica literaria

En la apasionada defensa de la lectura que hizo Pedro Salinas, poeta del 27, hace más de sesenta años, ya hablaba de "educar para leer y leer para educar". La educación lectora es posiblemente el reto más serio que tiene planteada nuestra sociedad, aunque las condiciones sociales han cambiado y se han diversificado los estímulos y vías de acceso al conocimiento.

Las palabras de Salinas nos iluminan al afirmar:

> "*que no hay aprendizaje más serio y radical que la restauración del bien leer en la escuela. El cual se logra no por misteriosas y complicadas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros […]. Todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no fuera como algunos creen, y sólo se le encuentra adentrándose en él y no andando por las ramas. Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala"* (1948: 181).

Por otra parte, Aidan Chambers, en su libro *Dime, los niños, la lectura y la conversación* (1993)[1] expone su propuesta desarrollaba durante años de trabajo y formula una estructura que ofrece información práctica sobre la conversación literaria en la aulas, explicando algunos de los procesos involucrados en la lectura y la conversación sobre los libros, bosquejando las reglas básicas establecidas por quienes lo han puesto en marcha con éxito. El autor inglés[2] se pregunta acerca de la capacidad crítica de los niños y responde acudiendo al *Diccionario de Teoría Crítica Literaria* de J. A. Cuddon, este señala que el arte o la ciencia de la crítica literaria consisten en comparar y analizar, interpretar y evaluar obras de literatura. Todos sabemos, además, que la crítica tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que "tengan sentido"; la interpretación es parte de la crítica. Igualmente, Chambers expone las consideraciones acerca de la construcción del significado y señala los aspectos que intervienen en dicha construcción: el lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías, así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector.

Chambers expresa su convicción de que:

> "*una verdad simple subyace a todo esto: la crítica es autobiográfica. Cualquiera que sea la tendencia particular del crítico o la preferencia del especialista (lingüística, estructuralista, feminista, política, psicoanalítica, etc.) la base es la experiencia propia que tiene el lector con el texto. Sin esto no hay nada. Nada sobre lo que trabajar, nada de interés. De modo que, como apunta Jonathan Culler, "hablar del significado de la obra es contar la historia de una lectura" (Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo)"* (Chambers, 2007: 40).

Por lo que la historia de una lectura está relacionada con la teoría de la recepción para cualquiera que esté interesado en los niños y en la crítica. El autor inglés resume, basándose en el ensayo de W. H. Auden, "Leer", en *La mano del teñidor y otros ensayos*, las funciones de un crítico. De manera que se suma a las

[1] En 1993 publica su primera edición en inglés que será traducida al español en 2007.

[2] Chambers también fue maestro y estuvo en un monasterio anglicano, sin embargo, finalmente abandonó todo para dedicarse a escribir.

expectativas de Auden acerca de la crítica cuando este afirma lo que espera de los críticos. Y resume en los siguientes puntos lo que un crítico debería ofrecer a los lectores, es decir, él reclama que:

1. *"Me presenten autores u obras hasta ahora desconocidos para mí.*
2. *Me convenzan de que he subestimado a un autor o a una obra porque no los había leído con suficiente atención.*
3. *Me muestren relaciones entre obras de diferentes épocas y culturas que no podría haber visto nunca por mí mismo porque no conozco ni conoceré nunca lo suficiente.*
4. *Den una "lectura" de una obra que incremente mi entendimiento de la misma.*
5. *Arrojen luz sobre el proceso del "hacer" artístico.*
6. *Arrojen luz sobre la relación del arte con la vida, la ciencia, la economía, la religión, etcétera".* (Chambers, 2007: 41).

## 3. De la educación literaria

La lectura crítica se presenta como tema central y también lo será la función del maestro como mediador. De lo cual puede deducirse la gran importancia que adquiere la adquisición de la competencia literaria para alcanzar una adecuada educación literaria. Partiendo de estos supuestos la perspectiva que interesa destacar es el punto de vista de la ficción autobiográfica como motor que genera las diferentes intervenciones de los agentes que protagonizan el mundo de la literatura. Agentes que incluyen al autor, como creador del texto, al lector, adulto o niño, al mediador, al maestro, y al investigador. En la compleja red sistémica que entreteje este mundo de relaciones interhumanas creemos que se pueden localizar algunos referentes que como si se tratara de leyes universales se cumplen con regularidad en cualquier cronotopo como señaló Vladimir Propp (1931) o el teórico ruso Mijail Bajtín (1989).

A lo largo de otras investigaciones hemos podido obtener algunas certezas que a través de diferentes ejemplos mostraremos. Desde el punto de vista del autor literario la ficción autobiográfica impone sus leyes que se manifiestan en los textos; sirva de ejemplo la obra del autor aragonés Benjamín Jarnés. Del escritor

vanguardista español analizaremos más adelante las diferentes lecturas del cuento de hadas, *Ondina*[3], que sirve de base para un taller de cuentos, experiencia que se llevó a cabo en la biblioteca. En Jarnés, a lo largo de toda su obra transita la ficción autobiográfica con una importante presencia. Exponemos las conclusiones de esta experiencia para mostrar el funcionamiento y los mecanismos de la ficción autobiográfica El cuento de *Ondina*, de Jarnés, se reinterpreta por los niños, pasando a ser ellos autores de un texto en el que se aprecia la fuerza que ejerce su identidad personal y su competencia lectora. Otro factor ineludible que se añade a este estudio es la preferencia de la propia investigadora. La huella autobiográfica aparece en el itinerario lector y también en el futuro de los planteamientos de muchos investigadores como señalaba Chambers y manifiesta apasionadamente Michèle Petit. La antropóloga francesa aborda la cuestión de la lectura desde parámetros y vivencias personales, desde contextos de investigación en los que aparece implicada una porción de su propia peripecia personal como manera de acercamiento y aproximación hacia el otro, hacia los pequeños lectores. Su investigación constituye un serio análisis etnográfico como se aprecia en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001). Porque como señaló Benjamín Jarnés sólo se debería escribir de aquello que se ama verdaderamente.

## 4. Lecturas del Yo al Otro: la identidad

Cuando en un texto nos encontramos con la identificación de autor, personaje y narrador, según afirma Philippe Lejeune (1998), se puede hablar de escritura autobiográfica. En la tríada nombrada habría que añadir como base que sustenta al texto escrito, la experiencia vital, materia que se narra y que se infiltra para cohesionar el tejido que configura la escritura de la autoficción. Y sin embargo, la experiencia vital también tiene un gran componente de texto leído, ¿en qué medida? Sencillamente en la proporción de la amplitud, variedad, cantidad, calidad de

[3] Puede consultarse el texto del cuento de *Ondina* en: Jarnés, Benjamín (2007), *Cuentos de agua*, ils. de Ana G. Lartitegui, introd., ed. y glosario de Elvira Luengo Gascón, Zaragoza, PUZ / IEA / IET («Larumbe Chicos», 8). Edición que preparé, destinada a dar a conocer a un público juvenil, la obra de este autor considerado hoy por la crítica como clásico actual.

nuestras lecturas que nos asoman a nuevos mundos, a diferentes experiencias, al coloquio interhumano. Como señaló Mijail Bajtín (1989), "*lo interhumano es constitutivo de lo humano*" y así el mundo que contiene un libro que nos apasiona nos hace desear ser vivido por nosotros al recrearlo en la lectura. Ese mundo de deseos, de experiencias lejanas, sensaciones y conocimiento del otro que deriva del acto de la lectura es ya una experiencia, lectora y de vida, que va dejando huella de lo que queremos ser, de lo que queremos vivir, de mundos posibles, de ficciones que podrían llegar a ser deseos cumplidos. Esta experiencia lectora va configurando, ensanchando, el horizonte de expectativas del lector y con más intensidad en los primeros lectores; dirige y construye al sujeto desde la infancia. Conocemos a Flaubert y el ejemplo de Madame Bovary que anhelaba vivir otra vida, la de los personajes de sus libros que la seducían y borraban la monotonía de su aburrida existencia despertando nuevos horizontes. Vemos aquí una muestra del peligro de leer, como se consideró en otras épocas, porque suponía el deseo de poseer y colmar mundos de carencias. En la literatura española, Cervantes se proyecta en la gran figura universal como el gran loco por los libros. Don Quijote transforma su fantasía, su "locura" y sus deseos en materia de vida.

Desde un enfoque sociológico, señala Michèle Petit en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* que:

> "*los jóvenes a través de la lectura, aunque sea esporádica, se encuentran mejor equipados para resistir cantidad de procesos de marginación. Estamos de acuerdo con la autora en que la lectura los ayuda a definirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento"* (1999: 18).

Tenemos la convicción, al igual que la tiene la autora citada, de que la lectura y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Como afirma Michèle Petit, la lectura puede construir una especie de atajo que lleva de una intimidad un tanto rebelde a la ciudadanía. De manera que con la democratización de la lectura entre los jóvenes está en juego la pluralidad. La lectura ayuda a

los más jóvenes a la construcción de sí mismos, durante la adolescencia y la juventud con más énfasis, por lo que el libro es más importante que lo audiovisual dando lugar a la ensoñación, para elaborar un mundo propio.

Otro aspecto a considerar es el conflicto que surge del concepto de utilidad de las lecturas. Para los jóvenes la lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento. Michèle Petit aborda el tema del miedo a los libros y las diferentes maneras de convertirse en lector. Piensa que no nos hemos liberado del miedo a los libros, el miedo a la soledad del lector frente al texto, el temor de compartir el poder simbólico. Esa participación es, tal vez, motivo de conflictos y de luchas, de intereses más activos en tanto más se niega su existencia.

Son *dos vertientes de la lectura* en las que la antropóloga francesa aborda la relación de los lectores con los libros desde una perspectiva cualitativa en la lucha contra los procesos de exclusión. El lenguaje escrito ha gozado siempre a través de la literatura de todos los tiempos de un estatuto de autoridad y se le presuponía también el de verosimilitud. El lenguaje escrito permite dominar a distancia imponiendo modelos ampliamente difundidos. Se utilizó y se utiliza para someter a la gente y atraparla en aras de una "identidad colectiva". Sabemos que el dominio del lenguaje escrito es un instrumento crucial para el poder. Michèle Petit defiende esta aseveración y pone como ejemplo a Lévi-Strauss[4] cuando afirma que:

> "*La función primaria de la comunicación escrita es favorecer la sumisión. El empleo de la escritura para fines desinteresados, con el objetivo de encontrar en ella satisfacciones intelectuales y estéticas, es un resultado secundario, y se reduce casi siempre a un medio para reforzar, justificar o disimular al otro*" (Michèle Petit, 1999: 24).

Michèle Petit en una conferencia leída en abril del año 2000 en América Latina, publicada más tarde en libro como *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001) comentaba el hecho de que los lectores no dejan de sorprendernos. Hoy es una preocupación prioritaria el promover la lectura entre los niños

[4] Véase Claude Lévi-Strauss, "Leçon d'écriture", en *Tristes tropiques*, París, Plon, 1955, p. 35. *Apud* Michèle Petit (1999: 24).

y los jóvenes, cuando en otras épocas la lectura era un peligro y estaba prohibido leer determinados libros. La educación literaria cobra, pues, una posición fundamental.

Actualmente, la didáctica de la literatura proyecta sus innovaciones desde la perspectiva fenomenológica, o sea desde las peculiaridades de la recepción personal, según exponen algunas orientaciones de los estudios literarios.

El enfoque didáctico basado en la actividad del receptor comienza a ser aceptado de manera genérica; así lo ha planteado en diversos estudios Antonio Mendoza (1998, 2001, 2002, 2004). La actual orientación didáctica recoge cada vez con mayor precisión las razones para plantear la formación literaria en el espacio de la interacción y de la comunicación que se genera entre el texto literario y su lector. En este sentido, Sánchez Corral (2003: 324-325) sintetiza las justificaciones de esta opción:

> *"Si aspiramos, desde nuestra perspectiva didáctica, a que la práctica de la literatura en el aula empiece a ser considerada como una situación comunicativa que le reporta al alumno las ventajas específicas de construir significados a través de la experiencia estética, entonces hemos de acudir a fundamentar nuestra actividad educativa en los modelos derivados de las diversas corrientes literarias enmarcadas en la poética de la lectura. De ahí que los nuevos enfoques didácticos pongan el acento en la formación de hábitos de lectura y, en consecuencia, se le otorgue importancia al placer que han de procurar los textos tanto en la infancia como en la adolescencia. Se comienza, pues, a tener en cuenta los horizontes de expectativas de los jóvenes estudiantes así como sus enciclopedias culturales específicas. En consecuencia, las opciones epistemológicas han de derivarse del enfoque pragmático-comunicativo del discurso: teoría de la recepción, teorías semióticas, teorías pragmáticas".*

Por otra parte, la formación literaria no sólo supone el conocimiento de un amplio conjunto de textos, sino que también se ocupa de aspectos pragmáticos, como pueden ser las condiciones de producción, procesos de lectura, comprensión, memorización y varias condiciones socioculturales de uso, valoración, etc. En este sentido, hay que tener en cuenta que la

actividad de recepción estética requiere la implicación del lector en la construcción del significado de obras y textos concretos. Cada línea de la obra literaria puede estimular el goce estético en la recepción y la apreciación recreativa de los efectos estéticos y expresivos; el efecto estético se incrementa cuando el lector es capaz de establecer identificaciones y relaciones sobre la modalización del discurso, sobre la forma, sobre el contenido o sobre las peculiaridades de estilo, entre otros aspectos.

## 5. La lectura como práctica cultural

Por otro lado, en el estudio realizado en el departamento de Investigaciones educativas de México, "La lectura como práctica cultural" presenta una perspectiva para el estudio de prácticas de lectura en aula basada en el trabajo del historiador francés Roger Chartier. Se discuten las relaciones cambiantes que los niños construyen con el mundo de la escritura a partir de su experiencia escolar. En este trabajo sobre la lectura, Chartier (1993, 1999) concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. Si nos acercamos al uso de los libros escolares desde esta perspectiva, se abre la mirada hacia interrogantes distintos del abordaje tradicional centrado en los contenidos pedagógicos e ideológicos de los textos. Heredera del concepto de praxis, la idea de práctica cultural recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. Los fragmentos de textos y de registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles sólo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que estas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción. Como ejemplo, considérese la práctica de narrar cuentos a niños, marcando con la voz los cambios de personaje, los momentos claves, las emociones que se desencadenan en la trama. Para ello, se han difundido técnicas, tomadas a veces de contextos familiares o teatrales, además de escolares. Las *prácticas culturales* no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos. El

interés para el historiador es indagar la fuerza y sentido que han adquirido en ciertas épocas y lugares. En el contexto escolar, las actividades de lectura han sido múltiples y cambiantes. Las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas. En palabras de Chartier*:*

> *"Por un lado, a través de los textos impresos se fijan y transmiten las normas pedagógicas, y por otro, los textos manuscritos producidos por los estudiantes o alumnos vinculan la fijación impresa de la norma pedagógica a su propia producción. Esto nos permite adentrarnos en lo más complejo, que es la relación o la distancia entre la práctica pedagógica y todos los textos que intentan seleccionar, limitar o definir tales normas"* (1999: 101).

Este punto tiene resonancia con la investigación histórica y etnográfica sobre la cultura escolar (Julia, 1985; Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999), que plantea como tarea pendiente comprender la relación entre una norma oficial y su traducción en el aula. En la primaria, la producción a la que se refiere Chartier no siempre da lugar a textos escritos por los alumnos.

## 6. Sociopoética de la experiencia. Conclusiones

En la experiencia de lectura realizada en la biblioteca con los niños, el misterio de la ondina, en el cuento de Jarnés, la atracción por lo desconocido y la aventura del mar, de la isla, la curiosidad por descifrar el significado de la ninfa del agua, ha quedado relegado; al menos no han sido capaces de trasladarlo al papel, no sabemos si quizá quedó en sus mentes como sensación extraña o enigma. La incertidumbre de lo que no resulta familiar y por lo tanto es difícil de explicar y de verbalizar, de asimilar y menos de contar con la escritura es aquí sólo una probabilidad. Ciertamente, sí aparece un extrañamiento al contacto con el texto artístico, la experiencia estética se produce y el niño la incorpora a su Yo de forma distinta a la de la niña. Otra historia es que sepa entender todos los matices y pueda expresarlo en un texto escrito.

Marta Milian plantea una investigación en didáctica de la lengua centrada en la "Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita" (2001), nuestra actividad difiere de ésta, pero sin embargo, pensamos que, aún así, presentan algunos puntos en común: los conocimientos que se ponen en juego, en parte, son conocimientos ya existentes en el saber de los escritores, que se actualizan y se ajustan a la situación discursiva que se propone, como ocurre con los cinco textos que hemos seleccionado.

En este itinerario lector, se cumplió el primer objetivo, el placer de la lectura, los niños disfrutaron con el cuento en colaboración; en cuanto al objetivo final, el de la creación literaria, se ensayó y todos fueron aprendices porque de eso se trataba ampliando el objetivo de llegada. En el análisis es donde apreciamos que aparecen resistencias en la escritura y que los niños racionalizan excesivamente lo que podría ser fantasía, desarrollo imaginativo, ficciones maravillosas, no apuestan por soluciones arriesgadas, aventureras y divergentes, como señalaba Rodari, no saben romper los esquemas de su experiencia. Retornan y recurren al estereotipo, al modelo aprendido de los clichés sociales, al realismo cotidiano, y sobre todo, asumen y reproducen modelos sociales muy marcados en cuanto a la identificación tradicional del niño y la niña. Creemos que la Literatura Infantil y Juvenil reproduce con demasiada frecuencia estereotipos sexuales y modelos de género marcados por ideologías concretas que invitan a ser emulados por los lectores. Nuestra pregunta es ¿Cumple, pues, la función que debería la Literatura Infantil y Juvenil? ¿Consigue sus objetivos? La investigación didáctica, "desde dentro", describe lo que ocurre, interpreta y explica. El conocimiento se construye a partir de los puentes de diálogo entre la teoría y la práctica (Milian, 1999). Y como se ha observado, los contextos de producción en la conducta explicativa escrita y la presencia del contexto de la actividad como contexto de aprendizaje, nos invitan a la reflexión y a la recontextualización de la educación literaria para proponer una nueva educación con los más jóvenes.

La experiencia llevada a cabo y los estudios presentados nos llevan a considerar el género como "el sexo social". La cuestión de la representación de la identidad sexuada en la literatura para niños se presenta unida a los códigos culturales simbólicos, a los modelos tradicionales que reproducen

estereotipos del chico y de la chica modelizantes, tanto a través del discurso textual como a través del discurso de la imagen.

## 7. Bibliografía

**Libros de papel:**


- BAJTÍN, Mijaíl (1975): *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus, (1989).
- BAJTÍN, Mijaíl (1984): *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- CHAMBERS, Aidan (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, FCE.
- CULLER, Jonathan (2007): *Sobre la reconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo. Apud* Chambers, Aidan (2007).
- LEJEUNE, Philippe (1975): *Le pacte autobiograhinque*. Paris, Seuil.
  - (1980): Je est un autre. Paris, Seuil.
  - (1998): *L'autobiographie en France*, Paris, Armand Colin, Deuxième édition.
- LUENGO GASCÓN, Elvira (2007), *Jarnés, Benjamín Cuentos de agua*, ils. de Ana G. Lartitegui, introd., ed. y glosario de Elvira Luengo Gascón, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza / Instituto de Estudios Altoaragoneses / Instituto de Estudios Turolenses («Larumbe Chicos», 8).
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1988): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.) (2002): *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid, Ministerio de Educación Ciencia y Deporte.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.

- PETIT, Michèle (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE.

(2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE.

- PROPP, Vladimir (1992): *Morfología del cuento*, Madrid, Editorial Fundamentos.
- RODARI, Gianni (2002): *Gramática de la fantasía,* Barcelona, Planeta.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio (1983): *Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid, Anaya. (2004): *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- SALINAS, Pedro, (1991): *El defensor,* Círculo de Lectores, Barcelona, (1948).

**Capítulos en libros, artículos en revistas en papel:**

- CHARTIER, Roger (1993) : *Du livre au lire*. In: Chartier, Roger (Dir). *Pratiques de la lecture.* Marsella, Payot et Rivages.
  (1999): "Entrevistas". In: *cultura escrita e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LEVI-STRAUSS, Claude (1955): "Leçon d'écriture", en *Tristes tropiques*, París, Plon.
- MILIAN, Marta (2001): "Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita", *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua.* Anna Camps (coord.), Barcelona, Graó, pp. 23-36.
  - (1999): "Strategies for effective research on the teaching and learning of writing". *Learning and Instruction*, n.9, pp. 223-228.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1992): "Literatura infantil y aprendizaje significativo", en *Glosa*, nº 3, Universidad de Córdoba, pp. 270-271.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2003): "Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto", en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid, Prentice Hall, pp. 219-317.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M.; Dueñas Lorente, J. D.; Luengo Gascón, E.; Llorente Mayor, M.; Tabernero Sala, R. (2007): "La educación literaria en el contexto de la Titulación de

Maestro", en Herrera Marteache, A; Serón Arbeola, F. J.; Sanagustín Fons, M. V. (coords.): *Caminando hacia Europa: Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza,* más CD-Rom, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

# VII

# EL ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO COMO EJE CURRICULAR TRANSVERSAL EN GRUPOS FOCALES

**Sergio Gerardo Malaga Villegas** (U. Pedagógica Veracruzana – México-)

Actualmente desde el discurso neoliberal, la tarea de la Educación Normal continua siendo la de alfabetizar para alfabetizar, solo que con las reformas educativas que impregnan al sistema educativo se habla ahora de estándares de desempeño, aprendizajes esperados y competencias para la vida. Innegable es que la formación ofrecida en las escuelas normales de México continúa sujeta a los *fundamentos* de una cultura europea occidental que hegemoniza los procesos de educación, algunas prácticas pedagógicas y la postura monocausal que en las escuelas subyace.

El propósito de este artículo es presentar resultados acerca de una investigación de tipo cualitativa, con enfoque crítico social, desarrollada en dos grupos focales de la Escuela Normal Particular de Veracruz "Carlos A. Carrillo" durante el semestre enero – julio 2013, ubicada en el estado de Veracruz. Interesaba conocer de qué forma el Análisis Político de Discurso (APD), como cuerpo teórico que fusiona una postura antiesencialista, postestructuralista y psicoanalítica (Howarth & Stavrakakis, 2000) fue funcional para (re) pensar el quehacer educativo y fortalecer el sentido crítico y reflexivo de alumnos de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012 y de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Plan de estudios 1999.

Desde esta experiencia docente desarrollada por el autor, el APD, como eje transversal para el tratamiento de los contenidos curriculares en Educación Normal, representa una herramienta de intelección que permite desmontar la realidad ya instituida e inamovible (hasta el momento) de la docencia y además, ofrece elementos para "comprender el significado de las cosas mediante el estudio de los procesos históricos en los que se construyen los significados" (Buenfil, 1994. Pág.3).

De manera general, este capítulo se organiza en tres momentos. En el primero se expone el diseño de la investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, la metodología y los sujetos informantes; en el segundo se muestran los resultados de la sistematización de la información recabada a partir de una encuesta que se aplicó a los grupos focales; y en el tercero, se plantean cuestiones finales a manera de cierre, para continuar pensando en las posibilidades de incluir al APD como un elemento necesario e indispensable en la formación de futuros maestros de Educación Básica.

# 1. Diseño de la investigación

## 1.1. *Planteamiento del problema*

Con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, la Secretaría de Educación Pública puso en circulación el Plan de estudios 1999[1] para la formación inicial de profesores de educación secundaria, en el que se detalla el perfil de egreso, los criterios, orientaciones y lineamientos que regulan los contenidos, la organización de las asignaturas, el mapa curricular y la descripción de los espacios curriculares que lo integran.

El perfil de egreso es considerado el punto de partida para la elaboración del Plan de estudios; con el conjunto de sus rasgos "se reconoce que el ejercicio profesional del maestro, en un contexto en transformación y con gran diversidad, demanda de manera constante nuevos conocimientos, capacidad para interpretar la realidad escolar y social" (SEP, 2000. Pág. 6).

---

[1] Las nociones que se emplean en este Plan de estudios son: mapa curricular, materias y profesores.

Con la obligatoriedad de la Educación Secundaria en 1993 y en busca de *la calidad educativa*, en el mismo año se estableció para Educación Normal la especialidad en telesecundaria (aún vigente) cuyas líneas de organización son las siguientes: a) dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, b) competencias didácticas y c) acercamiento al trabajo docente, esta última es la columna vertebral de la Educación Normal debido a que todo lo organizado en el mapa curricular debe ser contrastado con lo que ocurre en las aulas de básica como referente empírico.

Con la revisión del mapa curricular y las asignaturas que la integran, es posible percatarse que "en materia de curriculum, las propuestas, prácticas, inquietudes, disposiciones, intereses, etc., reclaman hoy, más que nunca, del saber de la filosofía política" (De Alba, 2006. Pág. 2) debido a la crisis del pensamiento occidental y sus fundamentos universales en las que aún se encuentra diseñada la propuesta de la escuela mexicana. Orozco (citada en De Alba, 2006) define a la filosofía política como una filosofía práctica, de la experiencia pedagógica, que puede ser reactivada para direccionar el sentido de la educación, pues "la tarea curricular no es solo asunto teórico, metodológico o técnico; es ante todo, un compromiso social para repensar cómo comunicar saberes entre sujetos que se reconocen en un espacio común" (Pág. 1), lo que plantea la autora no es tomado en cuenta y es de real importancia para que los futuros maestros analicen de forma constante su práctica educativa.

Por su parte, la Reforma Curricular 2012[2] a Educación Normal, Licenciatura de Educación Primaria, a pesar de que se renuevan los programas de estudio de los cursos, contenidos y en general se hace un rediseño de la malla curricular, se continúa reconociendo la ausencia de la filosofía política como elemento clave para el fortalecimiento de la formación inicial de los futuros docentes de Educación Básica.

Durante su proceso de formación, los normalistas cuentan con diferentes estrategias para el acercamiento a los contenidos curriculares, de ahí que se desprenda la elaboración de proyectos didácticos, ensayos, guías e informes de observación, el análisis del material bibliográfico, la participación en foros, entre otros.

[2] Las nociones que se emplean en este Plan de estudios son: malla curricular, cursos y docentes.

En este sentido, cabe decir que el uso del material bibliográfico es un elemento permanente para la reflexión y el análisis; sin embargo, al momento de intentar tensionar lo que ocurre en las prácticas educativas con lo que exponen los autores del material bibliográfico sugerido, los normalistas en su gran mayoría, se quedan en el campo de la reproducción textual de dicho material, sin transitar al estadio formal de la duda, la reflexión y el análisis, de ahí la necesidad de la filosofía política y en especial del APD como una perspectiva teórica-conceptual que brinda herramientas de intelección para desmitificar los metarrelatos de la acción docente y su campo discursivo.

El APD se concibe como un cuerpo teórico que fusiona las críticas antiesencialistas y los estudios recientes de las teorías postestructuralista y psicoanalista (Howarth & Stavrakakis, 2000. Pág. 1); intenta comprender el significado de las cosas mediante el estudio de los procesos históricos en los que se construyen los significados (Buenfil, 1994. Pág. 3).

Con la puesta en marcha del semestre enero – julio 2013, en la Escuela Normal de Veracruz "Carlos A. Carrillo" se reconoce que no existe un programa concreto para la materia Opcional II; ésta, desde su enfoque "pone énfasis en las nociones y creencias que sustentan las formas predominantes de enseñanza y evaluación, así como sus efectos sobre el aprendizaje y formación de los estudiantes" (SEP, 2000. Pág. 36) y con la revisión de los contenidos que integran el Curso Observación y Análisis del Proceso Escolar, se insiste en la necesidad de fortalecer los procesos analítico-reflexivos de la práctica docente de los normalistas de la institución citada anteriormente.

### 1.2. *Preguntas de investigación*

Las inquietudes que detonan este trabajo, se tejen a manera de preguntas:

- ¿De qué forma el Análisis Político de Discurso permite la formación crítica y reflexiva de los estudiantes normalistas de los grupos focales de la Escuela Normal de Veracruz "Carlos A. Carrillo"?
- ¿De qué manera el Análisis Político de Discurso, como estructura teórico-analítico-conceptual, brinda herramientas de intelección para repensar el desempeño docente de los normalistas en su formación inicial?

### 1.3. *Supuesto hipotético*

Con la investigación se piensa al Análisis Político de Discurso como andamiaje y estructura antiesencialista que ofrece herramientas conceptuales para desmitificar los fundamentalismos de la acción educativa, europea occidental, que caracteriza aun a la escuela mexicana y que continúa reproduciéndose en las aulas de las distintas normales del país. Esta perspectiva ofrece elementos a los normalistas para repensar su práctica docente, favorecer sus procesos de desmontaje de la realidad y tener un panorama más amplio de las actuales condiciones que impregnan el ejercicio docente.

### 1.4. *Objetivo*

Como objetivo principal de la investigación se planteó el siguiente:

- Fortalecer la formación crítica y reflexiva de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Veracruz "Carlos A. Carrillo", mediante la perspectiva del Análisis Político de Discurso como andamiaje conceptual en el curso *Observación y Análisis de la Práctica Escolar* de segundo "A" de la Licenciatura de Educación Primaria y con el diseño curricular de la asignatura *Opcional II: Formación inicial en telesecundaria. Políticas, Discurso y Educación* para su aplicación, bajo la misma perspectiva, durante el semestre enero – julio 2013.

### 1.5. *Referentes metodológico*

El estudio se posiciona como una investigación cualitativa. El enfoque del cual se hace uso es el crítico-social debido a la necesidad de reconocer nuevos esquemas teóricos-conceptuales que permitan a los estudiantes normalistas repensar su función como futuros docentes de Educación Básica, las actuales implicaciones político-educativas de pertenecer al gremio magisterial y la dislocación de esquemas establecidos de la práctica educativa durante su formación inicial para el fortalecimiento de su estructura reflexivo-analítica de manera participativa, práctica y autorreflexiva.

La perspectiva de investigación es estructural debido a que se intenta, a través de un conocimiento explicativo, conocer las opiniones de un grupo de normalistas de la licenciatura en telesecundaria y de primaria en relación a la pertinencia de la incorporación al trabajo en clase, de una serie de herramientas de intelección que ofrece el APD para el desmontaje de la realidad educativa entre las que se encuentran: *Modernidad, Postmodernidad, Sujeto del a falta, Sujeto del deseo, Dislocación, Aparatos ideológicos del Estado, Traza, Utopía y Performatividad.*

La técnica de investigación a la que se recurrió es el grupo focal mediante un formato estructurado y en un escenario formal. Los grupos focales son dos, el segundo semestre "A" de la Licenciatura de Educación Primaria y el de sexto semestre "U" de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria debido a que con estos dos grupos el autor tenía carga horaria durante el semestre enero-julio 2013.

El instrumento de recolección de información fue la encuesta integrada por ocho preguntas, aplicada a la totalidad de los alumnos de ambos grupos para identificar de qué forma el APD contribuye realmente a la formación crítico-reflexiva en los estudiantes de ambos grupos y al mismo tiempo reconocer las inconsistencias en su diseño.

### 1.6. *Informantes*

El grupo de primaria está conformado por 23 normalistas entre 18 y 19 años, mientras que el de telesecundaria por 21, entre 21 y 22 años, originarios de las distintas regiones del Estado.

## 2. Hallazgos

El currículo como estructura, sistema y configuración discursiva social, educativa, política, económica y ética, es relacional y precario porque no se trata de una estructura estable que defina de una vez y para siempre el acto educativo, por el contrario lo condiciona temporalmente con posibilidad de des-sedimentarse a partir de sus fisuras y los momentos de la dislocación.

Con las repuestas que ofrecieron a la encuesta los alumnos, se realizó una articulación de elementos que permiten repensar la función docente, no sólo como un espacio de aprendizaje, sino

como un momento de deconstrucción en el que los normalistas son productores, a partir de herramientas de intelección, de nuevas reflexiones tanto prácticas como teóricas, de ahí que se haya diseñado el programa de la asignatura *Opcional II. Formación Inicial en Telesecundaria: Políticas, Discurso y Educación.*

La estrategia utilizada para el trabajo en clase fue el *seminario* en el que previa lectura del material bibliográfico sugerido, los alumnos exponían sus inquietudes y sus relaciones con problemáticas concretas de la práctica educativa.

Después de cubrir la totalidad de los contenidos del Curso *Observación y Análisis del Proceso Escolar* en el que se abordaron temas de la cultura comunitaria, cultura escolar y la valoración social de la escuela en la comunidad; y de la materia *Opcional II. Formación Inicial en Telesecundaria: Políticas, Discurso y Educación,* en el que se abordaron temas de reformas educativas en educación básica, actuales condiciones político-sociales que configuran el acto educativo a nivel internacional, nacional, estatal y local en telesecundaria, se aplicó una encuesta a los normalistas de los dos grupos focales, la cual explora lo siguiente: qué entienden por Análisis Político de Discurso; en qué medida el APD ha favorecido la práctica educativa y su formación profesional; cuáles han sido las dificultades a las que se han enfrentado con esa perspectiva teórico-conceptual y de qué forma la teoría fue de utilidad para repensar la práctica educativa.

Los resultados que arroja este instrumento, corresponden a los normalistas encuestados de ambos grupos focales:

- En la pregunta 1, el 70% de los normalistas menciona que, entre otros, los contenidos de “Modernidad” y “Postmodernidad” fueron de mayor utilidad debido a que les permitieron esclarecer en qué tipo de práctica educativa se sustenta su condición como futuros docentes de Educación Básica.
- En la pregunta 2, el 100% coincide que el APD es una perspectiva nueva y diferente; la mayoría de los comentarios expresan que se trata de un código particular de comunicación que permite la decodificación del discurso.
- En la pregunta 3, el 100% de los normalistas considera que el APD favorece su práctica educativa y su desarrollo profesional debido a que permite comprender de forma clara el enfoque de las políticas

educativas en secundaria o primaria, además de que posibilita el análisis de las diferentes problemáticas de la escuela mexicana y el sistema educativo en general.

- En la pregunta 4, el 100% de los normalistas coincide en que la dificultad primordial al adentrarse al campo del APD es la complejidad de las lecturas abordadas (Vattimo, Buenfil, Foucault, Laclau, Derrida, entre otros), así como el dominio del lenguaje que establecen.
- En la pregunta 5, el 100% manifiesta que los conceptos teóricos de mayor utilidad para ellos han sido "Modernidad" y "Postmodernidad"; sin embargo, también comentan que las nociones de *dispositivos de control, dislocación, utopía, antagonismo, sujeto de la falta y sujeto del deseo* han sido relevantes para entender la forma en la que opera el diseño curricular en educación básica así como las relaciones interpersonales que se establecen en sus jornadas de práctica.
- En la pregunta 6, el 100% considera que el APD sí ha favorecido su desarrollo profesional y algunas de las razones que exponen son: permiten enriquecer el bagaje lingüístico, desarrollar capacidades de análisis para comprender los procesos educativos a los que se enfrentan en sus prácticas educativas y cómo está constituido el sistema educativo mexicano.
- En la pregunta 7, el 70% expresa que de los autores abordados en el curso de primaria y de la materia en telesecundaria, el más relevante fue Vattimo con la noción de Postmodernidad; el 20% plantea que Derrida con el concepto de Traza y el 10% manifiesta que Foucault con los Dispositivos de control. A su vez, el 100% amplía diciendo que dichas herramientas de intelección no son fáciles de aprender y que representan un reto intelectual.
- Finalmente en la pregunta 8, respecto a si la teoría puede favorecer su práctica educativa, el 100% comenta que sí y que el contexto inmediato en el que pueden utilizarla es al momento de entregar un trabajo final de unidad en primaria o en la elaboración del documento recepcional en el caso de telesecundaria; además de que abre rutas para fundamentar sus acciones y

comprender algunas de las decisiones que se toman en materia educativa a nivel nacional y que se traducen en políticas educativas.

Con lo que expresan los normalistas, es posible percatarse que la incorporación del APD en las clases, desde esta experiencia, resultó una herramienta conceptual novedosa; que los disloca conceptualmente debido a su complejidad en la terminología; que les ha permitido entender la forma en la que funciona la estructura educativa en el País; reflexionar de manera profunda su propia práctica y con miras a cambiar la forma de hacer docencia.

## 3. A manera de cierre y apertura

A partir de los resultados, se exponen a continuación algunas consideraciones finales a manera de cierre y apertura:

- La educación normal hasta el momento continúa siendo, *per se*, el modelo educativo válido para la formación de maestros de educación básica en México.
- Los normalistas, al dedicarse a la acción docente, están comprometidos con el campo educativo en todas sus expresiones y por tanto deben reconsiderar que el cuerpo teórico es de suma relevancia para repensar su quehacer educativo.
- Abordar esta perspectiva, para los normalistas, representó un reto intelectual y lingüísticamente discursivo para instaurarse en una lógica postfundamentalista.
- Durante el desarrollo de los seminarios en los que se abordaron los contenidos en ambas licenciaturas, el autor pudo reconocer que los normalistas experimentaron sensaciones de inquietud, nerviosismo, inseguridad, estrés, entre otras, mismos que se transformaron en aspectos positivos pero a ritmos distintos en cada alumno.
- De forma general fue posible reconocer que el Análisis Político de Discurso se erige como una herramienta metodológica necesaria, en Educación Normal, para desmitificar los fundamentos que aún impregnan las prácticas escolares en Educación Básica.
- Finalmente, este cuerpo teórico-conceptual permitió a los normalistas de los grupos focales, fortalecieran sus

habilidades crítico-reflexivas para repensar la función docente como un campo infinito de posibilidades, que no sólo reside en "planear clases", sino que lo circundan otras prácticas de carácter discursivo, político, cultural y educativo.

## 4. Bibliografía.

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- BUENFIL BURGOS, Rosa N. (2008): *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. CINVESTAV. México.
- CIFUENTES, GIL, Rosa M. (2011): *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Noveduc. Buenos Aires.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2002): *Licenciatura en educación secundaria. Campo de formación específica, especialidad en telesecundaria.* México.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- DE ALBA, Alicia (2006): "¿Filosofía política del curriculum?". Artículo publicado en *Anales de la educación común*, n° 4.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- HOWARTH, David & STAVRAKAKIS, Yannis (2000): "Introducing Discourse Theory and Political Analysis". En *Discourse Theory and Political Analysis.* Disponible en http://cscs.res.in/dataarchive/textfiles/textfile.2010-08-04.2518463068/file. Consultado el 18 de marzo de 2013.

# VII

# RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA EMPRENDEDORA Y LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**Alfonso Miguel Márquez-García** (U. de Jaén -España-)
**José García-Vico** (U. de Jaén -España-)

## 1. Introducción

Desde múltiples ámbitos se reconoce la importancia de potenciar el espíritu emprendedor en todas las etapas formativas, y especialmente en la educación superior. De hecho, dentro del esquema de formación por competencias que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior, la iniciativa y espíritu emprendedor aparece entre las competencias sistémicas genéricas que es necesario estimular a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, sólo con el estímulo emprendedor no es suficiente para desencadenar un proceso de creación de empresas, sino que también es necesario que el potencial emprendedor crea en su propia capacidad para hacerlo, es decir, depende en parte del nivel de autoeficacia para el emprendimiento.

## 2. Autoeficacia emprendedora e intención emprendedora

Dentro de los modelos teóricos que intentan explicar la intención emprendedora como antecedente del comportamiento emprendedor, destacan los desarrollos realizados a partir de la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991, 2005). En

general se considera que la intención emprendedora se explica como una función de tres elementos: la actitud hacia el comportamiento emprendedor, las normas subjetivas y el control percibido. Todos estos elementos están relacionados entre sí, y adicionalmente el control percibido influye también directamente sobre el comportamiento emprendedor, además de sobre la intención emprendedora.

El control percibido se refiere a la percepción del individuo de que es capaz de desarrollar determinadas actividades. Así, en la medida en que la persona considere que controla y domina ciertas habilidades o recursos se considera que es más probable que elija un comportamiento relacionado con ellas.

Shapero y Sokol (1982) utilizan el concepto de viabilidad percibida para introducir en su modelo la idea de control percibido. Asimismo, este concepto es similar a la noción de autoeficacia desarrollada por Bandura (1986). Este concepto de autoeficacia ha sido ampliamente empleado en estudios sobre emprendimiento. En particular De Noble et al. (1999) desarrollaron una escala de autoeficacia emprendedora y encontraron una correlación positiva significativa entre sus puntuaciones y la intención emprendedora de los estudiantes.

Son abundantes los estudios que se enfocan en la orientación e intención emprendedora de los estudiantes, empleando diferentes modelos explicativos, tales como los trabajos de Krueger et al. (2000), Autio et al. (2001), Peterman y Kennedy (2003), Lüthje y Franke (2003), Izquierdo y Buelens (2008), Gird y Bagraim (2008), Thompson (2009), Sieger et al (2011), Vesa y Down (2012), Merle et al. (2014), etc.

El objetivo de este trabajo es contribuir al estudio de la relación entre autoeficacia e intención emprendedora en estudiantes universitarios de titulaciones orientadas al ámbito empresarial y a la ingeniería, de modo que sea posible comprobar, además de la relación entre ambos constructos, las áreas en las que es necesario incidir en ambos grupos de estudiantes para mejorar su percepción de autoeficacia emprendedora.

## 3. Diseño de la investigación

Para estudiar la relación entre la percepción de autoeficacia emprendedora y la intención emprendedora en los estudiantes universitarios se ha elaborado un cuestionario que se ha

suministrado mediante la plataforma de docencia virtual a alumnos de Ingeniería y Empresa de la Universidad de Jaén que cursaban sus estudios en el año académico 2012/2013, obteniendo un total de 908 respuestas válidas (427 de alumnos de empresa y 481 de estudiantes de ingeniería).

En este trabajo empleamos dos escalas:

- La adaptación de Moriano, Palací y Morales (2006) de la escala de autoeficacia emprendedora (Entrepreneurial Self-Efficacy, ESE) desarrollada por De Noble, Jung y Ehrlich (1999), valorando su percepción de autoeficacia de 1 a 7, donde 1 significa "Totalmente incapaz", y 7 "Totalmente capaz".
- La escala de intención emprendedora propuesta por Liñán et al. (2008), que mide la intención emprendedora a través de 6 ítems que se valoran de 1 a 7, donde 1 significa "Totalmente en desacuerdo", y 7 "Totalmente de acuerdo".

| Ítem | Si usted tuviera su propia empresa, ¿en qué grado cree que sería capaz de desempeñar eficazmente esta tarea? |
|---|---|
| AE01 | Trabajar eficazmente bajo un continuo estrés, presión y conflicto |
| AE02 | Desarrollar y mantener relaciones favorables con potenciales inversores |
| AE03 | Reconocer nuevas oportunidades en el mercado para nuevos productos y servicios |
| AE04 | Reclutar y entrenar a los empleados clave |
| AE05 | Establecer la visión y valores de la organización |
| AE06 | Descubrir nuevas formas para mejorar los productos existentes |
| AE07 | Desarrollar relaciones con personas clave para obtener capital |
| AE08 | Identificar nuevas áreas de crecimiento potencial |
| AE09 | Desarrollar una adecuada planificación de personal para cubrir los puestos clave de la empresa |
| AE10 | Inspirar a otros a aceptar la visión y valores de la compañía |
| AE11 | Tolerar los cambios inesperados en las condiciones del negocio |
| AE12 | Diseñar productos que resuelvan problemas corrientes |
| AE13 | Identificar recursos potenciales de financiación |

| | |
|---|---|
| AE14 | Crear un entorno de trabajo que permita a las personas ser más su propio jefe |
| AE15 | Persistir frente a la adversidad |
| AE16 | Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas de los clientes |
| AE17 | Formular unas acciones rápidas para perseguir las oportunidades |
| AE18 | Desarrollar un entorno laboral que promueva que las personas intenten hacer cosas nuevas |
| AE19 | Usar antiguos conceptos comerciales de una nueva manera |
| AE20 | Determinar si el negocio va bien |
| AE21 | Alentar a las personas para que tomen iniciativas y responsabilidades sobre sus ideas y decisiones, independientemente de sus resultados |
| AE22 | Identificar y construir equipos de gestión |
| AE23 | Formar asociaciones o alianzas con otros |

*Tabla 1. Autoeficacia emprendedora.*

| Ítem | Intención Emprendedora |
|---|---|
| IE01 | Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser emprendedor |
| IE02 | Haré todo lo posible para crear y gestionar mi propia empresa |
| IE03 | Tengo serias dudas sobre si alguna vez crearé mi propia empresa (reverso) |
| IE04 | Estoy decidido a crear una empresa en el futuro |
| IE05 | Mi objetivo profesional es ser emprendedor |
| IE06 | Tengo muy pocas intenciones de alguna vez crear una empresa (reverso) |

*Tabla 2. Escala de medida de la intención emprendedora.*

Mediante esta escala de autoeficacia emprendedora se pretende evaluar hasta qué punto los estudiantes de empresa y de ingeniería de la Universidad de Jaén creen en su capacidad para poner en marcha y gestionar una empresa con éxito. La escala original identifica seis dimensiones que un emprendedor debe desarrollar para crear con éxito su propia empresa:

1) Desarrollar nuevos productos y oportunidades de mercado
2) Construir un entorno innovador

3) Iniciar relaciones con inversores
4) Definir el objetivo central del negocio
5) Afrontar cambios inesperados
6) Desarrollar los recursos humanos clave

Estas subescalas permiten además determinar en qué áreas el estudiante universitario, como potencial emprendedor, se considera más capaz y en qué otras debería mejorar para desarrollar su percepción de autoeficacia. No obstante, en este trabajo no abordaremos el análisis de las subescalas y estudiaremos la escala completa ítem por ítem.

Los resultados nos permiten contrastar hasta qué punto la percepción de autoeficacia influye en la intención emprendedora de los estudiantes universitarios como potenciales emprendedores. Dado que la autoeficacia es uno de los elementos que configura la viabilidad del proyecto emprendedor dentro de la teoría del comportamiento planificado, podemos plantear de forma genérica la siguiente hipótesis:

H1. La percepción de autoeficacia emprendedora está correlacionada positivamente con la intención emprendedora de los estudiantes universitarios

Además, en el análisis observamos si existen diferencias significativas en función de la titulación cursada (empresa vs ingeniería). Estos resultados son especialmente interesantes para orientar la formación de forma que pueda contribuir a contrarrestar los hándicaps que pueden frenar o detener el desarrollo de una intención emprendedora que pueda desembocar en un proceso real de creación de empresas.

## 4. Análisis de resultados

Se presentan los descriptivos de cada variable, comenzando por los resultados de los ítems de la escala de autoeficacia emprendedora

En la Tabla 3 se observa ordenada de mayor a menor la percepción de autoeficacia emprendedora en el total de la muestra. Así es posible comprobar aquellos aspectos en los que es preciso mejorar la formación para contribuir a una mayor percepción de autoeficacia emprendedora, especialmente los relacionados con la innovación, detección de oportunidades, resolución de problemas.

Asimismo, los ítems con mayor puntuación permiten comprobar las áreas de mayor percepción de autoeficacia emprendedora, especialmente las relacionadas con la marcha del negocio, la visión y valores de la empresa, los recursos humanos y las relaciones favorables con posibles inversores.

| | | Total | |
|---|---|---|---|
| Ítems | Autoeficacia emprendedora | Media | Desv. típ. |
| AE20 | Determinar si el negocio va bien | 5,816 | 1,102 |
| AE18 | Desarrollar un entorno laboral que promueva que las personas intenten hacer cosas nuevas | 5,633 | 1,140 |
| AE10 | Inspirar a otros a aceptar la visión y valores de la compañía | 5,622 | 1,176 |
| AE04 | Reclutar y entrenar a los empleados clave | 5,557 | 1,200 |
| AE02 | Desarrollar y mantener relaciones favorables con potenciales inversores | 5,539 | 1,178 |
| AE05 | Establecer la visión y valores de la organización | 5,533 | 1,150 |
| AE09 | Desarrollar una adecuada planificación de personal para cubrir los puestos clave de la empresa | 5,526 | 1,142 |
| AE14 | Crear un entorno de trabajo que permita a las personas ser más su propio jefe | 5,493 | 1,177 |
| AE03 | Reconocer nuevas oportunidades en el mercado para nuevos productos y servicios | 5,450 | 1,182 |
| AE06 | Descubrir nuevas formas para mejorar los productos existentes | 5,449 | 1,175 |
| AE16 | Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas de los clientes | 5,406 | 1,210 |
| AE21 | Alentar a las personas para que tomen iniciativas y responsabilidades sobre sus ideas y decisiones, independientemente de sus resultados | 5,401 | 1,194 |
| AE07 | Desarrollar relaciones con personas | 5,400 | 1,242 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | clave para obtener capital | | |
| AE15 | Persistir frente a la adversidad | 5,371 | 1,249 |
| AE23 | Formar asociaciones o alianzas con otros | 5,370 | 1,243 |
| AE22 | Identificar y construir equipos de gestión | 5,285 | 1,195 |
| AE17 | Formular unas acciones rápidas para perseguir las oportunidades | 5,270 | 1,167 |
| AE12 | Diseñar productos que resuelvan problemas corrientes | 5,260 | 1,234 |
| AE08 | Identificar nuevas áreas de crecimiento potencial | 5,225 | 1,217 |
| AE11 | Tolerar los cambios inesperados en las condiciones del negocio | 5,028 | 1,214 |
| AE13 | Identificar recursos potenciales de financiación | 5,023 | 1,211 |
| AE19 | Usar antiguos conceptos comerciales de una nueva manera | 4,968 | 1,260 |
| AE01 | Trabajar eficazmente bajo un continuo estrés, presión y conflicto | 4,794 | 1,544 |

*Tabla 3. Percepción de autoeficacia emprendedora en la muestra completa (n=908).*

En la Tabla 4 se observa la existencia de diferencias significativas entre la percepción de autoeficacia emprendedora de los estudiantes de empresa y de ingeniería. En general son favorables a los estudiantes de empresa, como era previsible dada su formación especializada en temas que les deberían facilitar recursos y conocimientos que les hagan tener una mayor percepción de autoeficacia para emprender.

Las diferencias son significativas al nivel 0,01 en los ítems 2, 5, 7, 9, 13, 14. 18, 20 y 22; y al nivel 0,05 en los ítems 3, 4, 10, 11, 12, aunque en este último, la mayor percepción de autoeficacia emprendedora corresponde a los estudiantes de ingeniería. Para el resto de ítems no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes.

| | Empresa (n=427) | Ingeniería (n=481) | ANOVA |
|---|---|---|---|

| Ítem | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | Sig. (p) |
|---|---|---|---|---|---|
| AE01 | 4,761 | 1,567 | 4,823 | 1,525 | 0,545 |
| AE02 | 5,686 | 1,128 | 5,407 | 1,206 | 0,000 |
| AE03 | 5,536 | 1,165 | 5,374 | 1,193 | 0,039 |
| AE04 | 5,646 | 1,125 | 5,478 | 1,258 | 0,035 |
| AE05 | 5,651 | 1,116 | 5,428 | 1,171 | 0,004 |
| AE06 | 5,447 | 1,156 | 5,451 | 1,193 | 0,961 |
| AE07 | 5,546 | 1,193 | 5,270 | 1,272 | 0,001 |
| AE08 | 5,246 | 1,168 | 5,206 | 1,260 | 0,621 |
| AE09 | 5,637 | 1,082 | 5,428 | 1,185 | 0,006 |
| AE10 | 5,719 | 1,134 | 5,536 | 1,206 | 0,019 |
| AE11 | 5,119 | 1,133 | 4,946 | 1,277 | 0,032 |
| AE12 | 5,155 | 1,256 | 5,353 | 1,208 | 0,015 |
| AE13 | 5,215 | 1,199 | 4,852 | 1,198 | 0,000 |
| AE14 | 5,642 | 1,088 | 5,362 | 1,237 | 0,000 |
| AE15 | 5,393 | 1,195 | 5,351 | 1,297 | 0,613 |
| AE16 | 5,368 | 1,279 | 5,441 | 1,144 | 0,364 |
| AE17 | 5,288 | 1,168 | 5,254 | 1,166 | 0,658 |
| AE18 | 5,761 | 1,063 | 5,520 | 1,194 | 0,001 |
| AE19 | 5,019 | 1,231 | 4,923 | 1,285 | 0,254 |
| AE20 | 5,995 | 1,009 | 5,657 | 1,157 | 0,000 |
| AE21 | 5,478 | 1,165 | 5,333 | 1,217 | 0,068 |
| AE22 | 5,396 | 1,151 | 5,187 | 1,226 | 0,009 |
| AE23 | 5,415 | 1,242 | 5,331 | 1,244 | 0,310 |

*Tabla 4. Autoeficacia emprendedora*

| | |
|---|---|
| | Significativo al nivel 0,01 |
| | Significativo al nivel 0,05 |
| | Significativo al nivel 0,1 |

En las Tablas 5, 6 y 7 se presentan ordenados por significatividad de su diferencia entre estudiantes de empresa y de ingeniería, y por el valor de los ítems de autoeficacia emprendedora.

| | |
|---|---|
| AE20 | Determinar si el negocio va bien |
| AE02 | Desarrollar y mantener relaciones favorables con potenciales inversores |
| AE14 | Crear un entorno de trabajo que permita a las personas ser más su propio jefe |
| AE13 | Identificar recursos potenciales de financiación |
| AE18 | Desarrollar un entorno laboral que promueva que las personas intenten hacer cosas nuevas |
| AE07 | Desarrollar relaciones con personas clave para obtener capital |
| AE05 | Establecer la visión y valores de la organización |
| AE09 | Desarrollar una adecuada planificación de personal para cubrir los puestos clave de la empresa |
| AE22 | Identificar y construir equipos de gestión |

*Tabla5. Percepción de autoeficacia emprendedora diferente (p<0,01) entre estudiantes de empresa e ingeniería*

| | |
|---|---|
| AE12 | Diseñar productos que resuelvan problemas corrientes (a favor de los estudiantes de ingeniería) |
| AE10 | Inspirar a otros a aceptar la visión y valores de la compañía |
| AE11 | Tolerar los cambios inesperados en las condiciones del negocio |
| AE04 | Reclutar y entrenar a los empleados clave |
| AE03 | Reconocer nuevas oportunidades en el mercado para nuevos productos y servicios |

*Tabla 6. Percepción de autoeficacia emprendedora diferente (p<0,05) entre estudiantes de empresa e ingeniería*

| | |
|---|---|
| AE21 | Alentar a las personas para que tomen iniciativas y responsabilidades sobre sus ideas y decisiones, independientemente de sus resultados |
| AE19 | Usar antiguos conceptos comerciales de una nueva manera |
| AE23 | Formar asociaciones o alianzas con otros |
| AE16 | Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas de los clientes |
| AE01 | Trabajar eficazmente bajo un continuo estrés, presión y conflicto |
| AE15 | Persistir frente a la adversidad |

| | |
|---|---|
| AE08 | Identificar nuevas áreas de crecimiento potencial |
| AE17 | Formular unas acciones rápidas para perseguir las oportunidades |
| AE06 | Descubrir nuevas formas para mejorar los productos existentes |

*Tabla7. Percepción de autoeficacia emprendedora sin diferencias significativas entre estudiantes de empresa e ingeniería*

A continuación se presentan los resultados de la intención emprendedora para la muestra completa y para cada grupo de estudiantes, destacando en la Tabla 9 las diferencias significativas entre los estudiantes de empresa y de ingeniería atendiendo a su intención emprendedora.

| | | Total | | |
|---|---|---|---|---|
| Ítem | Escala de intención emprendedora | Media | N | Desv. típ. |
| IE02 | Haré todo lo posible para crear y gestionar mi propia empresa | 5,077 | 905 | 1,602 |
| IE04 | Estoy decidido a crear una empresa en el futuro | 4,845 | 905 | 1,675 |
| IE01 | Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser emprendedor | 4,386 | 905 | 1,601 |
| IE05 | Mi objetivo profesional es ser emprendedor | 4,319 | 905 | 1,637 |
| IE03 | Tengo serias dudas sobre si alguna vez crearé mi propia empresa | 3,686 | 905 | 1,821 |
| IE06 | Tengo muy pocas intenciones de alguna vez crear una empresa | 2,759 | 905 | 1,679 |

*Tabla 8. Intención emprendedora en la muestra completa*

| | | Empresa (n=425) | | Ingeniería (n=480) | | ANOVA |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ítem | Escala de intención emprendedora | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | Sig.(p) |
| IE01 | Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser emprendedor | 4,508 | 1,589 | 4,277 | 1,606 | 0,030 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| IE02 | Haré todo lo posible para crear y gestionar mi propia empresa | 5,231 | 1,645 | 4,942 | 1,552 | 0,007 |
| IE03 | Tengo serias dudas sobre si alguna vez crearé mi propia empresa (inv) | 3,605 | 1,891 | 3,758 | 1,755 | 0,205 |
| IE04 | Estoy decidido a crear una empresa en el futuro | 4,913 | 1,733 | 4,785 | 1,621 | 0,253 |
| IE05 | Mi objetivo profesional es ser emprendedor | 4,414 | 1,658 | 4,235 | 1,616 | 0,101 |
| IE06 | Tengo muy pocas intenciones de alguna vez crear una empresa (inv) | 2,562 | 1,620 | 2,933 | 1,712 | 0,001 |

*Tabla 9. Intención emprendedora*

| | |
|---|---|
| | Significativo al nivel 0,01 |

Para determinar si existe relación entre autoeficacia emprendedora e intención emprendedora, tanto en la muestra total como para cada uno de los grupos, realizamos un análisis factorial de ambas escalas a partir del cual comprobaremos la correlación entre las puntuaciones factoriales de cada constructo.

La escala de intención emprendedora original mejora su alfa de Cronbach hasta 0,886 si se eliminan los ítems IE03 e IE06. El análisis factorial agrupa los cuatro ítems restantes en un solo factor que explica el 74,592% de la varianza.

Para la escala de percepción de autoeficacia emprendedora compuesta por 23 ítems el alfa de Cronbach que obtenemos para el total de la muestra es de 0,947. Considerando las muestras

parciales de estudiantes de empresa y de ingeniería, los respectivos valores de alfa son 0,943 y 0,950. El análisis factorial agrupa los 23 ítems en 3 factores que explican el 56,783% de la varianza. No obstante, prácticamente todos los ítems cargan más en el primer factor, por lo que sería más adecuado enfocar el análisis a través de las subescalas que componen la escala de autoeficacia emprendedora. No obstante, dado que el objetivo de este trabajo es determinar hasta qué punto existe relación entre la percepción de autoeficacia emprendedora y la intención emprendedora, se optará por analizar cada uno de los 23 ítems en relación a la puntuación factorial resultante del análisis factorial de la escala de intención emprendedora.

En las Tablas 10, 11 y 12 se presentan los resultados de las correlaciones ordenadas de mayor a menor para la muestra total, y para cada uno de los grupos de estudiantes, mostrando la mayor asociación entre la percepción de autoeficacia en cada ítem y la intención emprendedora.

| Ítems | Percepción de autoeficacia emprendedora | Rho de Spearman |
|---|---|---|
| AE03 | Reconocer nuevas oportunidades en el mercado para nuevos productos y servicios | 0,446** |
| AE08 | Identificar nuevas áreas de crecimiento potencial | 0,439** |
| AE06 | Descubrir nuevas formas para mejorar los productos existentes | 0,438** |
| AE13 | Identificar recursos potenciales de financiación | 0,437** |
| AE16 | Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas de los clientes | 0,433** |
| AE07 | Desarrollar relaciones con personas clave para obtener capital | 0,429** |
| AE22 | Identificar y construir equipos de gestión | 0,408** |
| AE11 | Tolerar los cambios inesperados en las condiciones del negocio | 0,405** |
| AE15 | Persistir frente a la adversidad | 0,405** |
| AE17 | Formular unas acciones rápidas para perseguir las oportunidades | 0,401** |
| AE09 | Desarrollar una adecuada planificación de personal para cubrir los puestos clave de la | 0,397** |

| | | |
|---|---|---|
| | empresa | |
| AE19 | Usar antiguos conceptos comerciales de una nueva manera | 0,394** |
| AE02 | Desarrollar y mantener relaciones favorables con potenciales inversores | 0,382** |
| AE05 | Establecer la visión y valores de la organización | 0,369** |
| AE10 | Inspirar a otros a aceptar la visión y valores de la compañía | 0,366** |
| AE18 | Desarrollar un entorno laboral que promueva que las personas intenten hacer cosas nuevas | 0,365** |
| AE20 | Determinar si el negocio va bien | 0,354** |
| AE12 | Diseñar productos que resuelvan problemas corrientes | 0,343** |
| AE04 | Reclutar y entrenar a los empleados clave | 0,338** |
| AE23 | Formar asociaciones o alianzas con otros | 0,323** |
| AE14 | Crear un entorno de trabajo que permita a las personas ser más su propio jefe | 0,301** |
| AE21 | Alentar a las personas para que tomen iniciativas y responsabilidades sobre sus ideas y decisiones, independientemente de sus resultados | 0,284** |
| AE01 | Trabajar eficazmente bajo un continuo estrés, presión y conflicto | 0,281** |

*Tabla 10. Correlación entre los ítems de percepción de autoeficacia emprendedora y el factor de intención emprendedora para el total de la muestra*

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

| Ítems | Percepción de autoeficacia emprendedora | Rho de Spearman |
|---|---|---|
| AE16 | Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas de los clientes | 0,462** |
| AE06 | Descubrir nuevas formas para mejorar los productos existentes | 0,456** |
| AE03 | Reconocer nuevas oportunidades en el mercado para nuevos productos y servicios | 0,441** |
| AE08 | Identificar nuevas áreas de crecimiento potencial | 0,437** |
| AE15 | Persistir frente a la adversidad | 0,413** |

| | | |
|---|---|---|
| AE07 | Desarrollar relaciones con personas clave para obtener capital | 0,409** |
| AE22 | Identificar y construir equipos de gestión | 0,388** |
| AE17 | Formular unas acciones rápidas para perseguir las oportunidades | 0,384** |
| AE13 | Identificar recursos potenciales de financiación | 0,383** |
| AE02 | Desarrollar y mantener relaciones favorables con potenciales inversores | 0,377** |
| AE19 | Usar antiguos conceptos comerciales de una nueva manera | 0,377** |
| AE09 | Desarrollar una adecuada planificación de personal para cubrir los puestos clave de la empresa | 0,376** |
| AE18 | Desarrollar un entorno laboral que promueva que las personas intenten hacer cosas nuevas | 0,362** |
| AE11 | Tolerar los cambios inesperados en las condiciones del negocio | 0,361** |
| AE05 | Establecer la visión y valores de la organización | 0,347** |
| AE20 | Determinar si el negocio va bien | 0,344** |
| AE04 | Reclutar y entrenar a los empleados clave | 0,343** |
| AE12 | Diseñar productos que resuelvan problemas corrientes | 0,320** |
| AE10 | Inspirar a otros a aceptar la visión y valores de la compañía | 0,307** |
| AE23 | Formar asociaciones o alianzas con otros | 0,307** |
| AE14 | Crear un entorno de trabajo que permita a las personas ser más su propio jefe | 0,262** |
| AE01 | Trabajar eficazmente bajo un continuo estrés, presión y conflicto | 0,250** |
| AE21 | Alentar a las personas para que tomen iniciativas y responsabilidades sobre sus ideas y decisiones, independientemente de sus resultados | 0,243** |

*Tabla 11. Correlación entre los ítems de percepción de autoeficacia emprendedora y el factor de intención emprendedora para los estudiantes de empresa*

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

| Ítems | Percepción de autoeficacia emprendedora | Rho de Spearman |
|---|---|---|
| AE13 | Identificar recursos potenciales de financiación | 0,480** |
| AE11 | Tolerar los cambios inesperados en las condiciones del negocio | 0,443** |
| AE03 | Reconocer nuevas oportunidades en el mercado para nuevos productos y servicios | 0,440** |
| AE08 | Identificar nuevas áreas de crecimiento potencial | 0,440** |
| AE07 | Desarrollar relaciones con personas clave para obtener capital | 0,431** |
| AE06 | Descubrir nuevas formas para mejorar los productos existentes | 0,423** |
| AE22 | Identificar y construir equipos de gestión | 0,412** |
| AE10 | Inspirar a otros a aceptar la visión y valores de la compañía | 0,411** |
| AE17 | Formular unas acciones rápidas para perseguir las oportunidades | 0,410** |
| AE09 | Desarrollar una adecuada planificación de personal para cubrir los puestos clave de la empresa | 0,404** |
| AE16 | Crear productos que satisfagan las necesidades no cubiertas de los clientes | 0,403** |
| AE19 | Usar antiguos conceptos comerciales de una nueva manera | 0,402** |
| AE15 | Persistir frente a la adversidad | 0,396** |
| AE12 | Diseñar productos que resuelvan problemas corrientes | 0,381** |
| AE05 | Establecer la visión y valores de la organización | 0,379** |
| AE02 | Desarrollar y mantener relaciones favorables con potenciales inversores | 0,372** |
| AE18 | Desarrollar un entorno laboral que promueva que las personas intenten hacer cosas nuevas | 0,353** |
| AE20 | Determinar si el negocio va bien | 0,347** |
| AE23 | Formar asociaciones o alianzas con otros | 0,332** |
| AE14 | Crear un entorno de trabajo que permita a las personas ser más su propio jefe | 0,324** |
| AE04 | Reclutar y entrenar a los empleados clave | 0,318** |
| AE01 | Trabajar eficazmente bajo un continuo estrés, | 0,309** |

| | | |
|---|---|---|
| | presión y conflicto | |
| AE21 | Alentar a las personas para que tomen iniciativas y responsabilidades sobre sus ideas y decisiones, independientemente de sus resultados | 0,309** |

*Tabla 12. Correlación entre los ítems de percepción de autoeficacia emprendedora y el factor de intención emprendedora para los estudiantes de ingeniería*

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como hemos observado, los datos nos ofrecen evidencia suficiente que no nos permite rechazar la hipótesis planteada de que la percepción de autoeficacia emprendedora está correlacionada positivamente con la intención emprendedora de los estudiantes universitarios, tanto en estudios de empresa, como en ingeniería.

## 5. Conclusiones

En general, se observa que la percepción de autoeficacia emprendedora es elevada para la totalidad de la muestra, ya que todas las medias superan el punto de indiferencia de la escala. Las áreas en las que la autoeficacia es mayor son las relacionadas con la marcha del negocio, la determinación de la visión y los valores de la empresa y la gestión de recursos humanos. No obstante, aquellas actividades relacionadas con la innovación, la detección de oportunidades y la resolución de problemas son las que necesitan más apoyo para contribuir a mejorar la percepción global de autoeficacia emprendedora de los estudiantes.

Se han encontrado diferencias significativas entre los estudiantes de empresa e ingeniería en 14 de los 23 ítems de autoeficacia emprendedora. Como era previsible estas diferencias son en general debidas a una mayor percepción de autoeficacia de los estudiantes de titulaciones vinculadas a la empresa que a aquellas de ingeniería. Por tanto, es necesario que en los estudiantes de ingeniería se apoyen las áreas en las que esta autoeficacia reconocida es menor, de cara a mejorar su influencia sobre la intención emprendedora que les pueda llevar finalmente a un comportamiento emprendedor.

Finalmente, se ha constatado la correlación positiva y significativa de todos los ítems de la escala de autoeficacia

emprendedora con el factor que representa a la escala de intención emprendedora, tanto para la muestra conjunta como para cada uno de los grupos de estudiantes. No obstante, la importancia de la correlación difiere y nos permite ordenar los ítems de autoeficacia emprendedora en función de su correlación con la intención emprendedora para los estudiantes de empresa y de ingeniería.

Sería interesante analizar las puntuaciones de los estudiantes, tanto de empresa como de ingeniería, en las diferentes subescalas que componen la escala de autoeficacia emprendedora. Asimismo, comprobar si existen diferencias atendiendo al género tanto en la iniciativa emprendedora como en la percepción de autoeficacia para cada grupo de estudiantes.

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- AJZEN, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. New York: Open University Press.
- SIEGER, P., FUEGLISTALLER, U., ZELLWEGER, T. (2011). *Entrepreneurial Intentions and Activities of Students Across the World.* International Report of the GUESSS Project 2011. St. Gallen. Disponible en http://www.guesssurvey.org/PDF/2011/GUESSS_INT_2011_FINAL.pdf


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- AJZEN, I. (1991). "Theory of planned behavior". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- AUTIO, E., KEELEY, R. H, KLOFSTEN, M., PARKER, G.G. C. & Hay, M. (2001). "Entrepreneurial Intent among Students in Scandinavia and in the USA". *Enterprise and Innovation Management Studies*, 2(2), 145-160
- GIRD, A., BAGRAIM, J.J. (2008). "The theory of planned behaviour as predictor of entrepreneurial intent amongst final-year university students". *South African Journal of Psychology,* 38(4), 711-724.

- IZQUIERDO, E., BUELENS, M. (2008). "Competing models of entrepreneurial intentions: the influence of entrepreneurial self-efficacy and attitudes". *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, IntEnt2008 Conference*, 17-20 Julio 2008, Oxford, Ohio, USA.
- KRUEGER, N.F., REILLY, M.D., CARSRUD, A.L. (2000). "Competing models of entrepreneurial intentions". *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.
- LÜTHJE, C., FRANKE, N. (2003). "The 'making' of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT". *R&D Management*, 33(2), 135-147.
- MERLE, K., KALLASTE, M., VENESAAR, U. KIIS, A. (2014). "Entrepreneurship Education at University Level and Students' Entrepreneurial Intentions", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, 658-668.
- PETERMAN, N.E., KENNEDY, J. (2003). "Enterprise education: influencing students' perceptions of entrepreneurship". *Entrepreneurship: Theory and Practice*, Winter, 129-144.
- SHAPERO y SOKOL (1982). "The Social Dimensions of Entrepreneurship", Kent, C.A., Sexton, D.L. y Vesper, K.H. (eds.): *Encyclopaedia of entrepreneurship*. Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ), 72-90.
- THOMPSON, E.R. (2009). "Individual entrepreneurial intent: Construct clarification and development of an internationally reliable metric". *Entrepreneurship Theory and Practice*, May, 669-694.
- VESA T., DOWN, S. (2012). "Measuring entrepreneurial orientation of university students". *Education + Training*, 54 (8/9), 744 – 760.

# VII

# NUEVAS METODOLOGÍAS EVALUATIVAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES: EL CASO DE LA ASIGNATURA PERIODISMO AUDIOVISUAL RADIO

**Carmen del Rocío Monedero Morales (**U. de Málaga – España-)

*PIE13-171, CONVOCATORIA 2013-2015. 'La evaluación de 360º para evaluar las competencias profesionales en la enseñanza universitaria'.*

## 1. Introducción

La demanda social exige a las universidades responder a las necesidades del mercado laboral global y dar solución inmediata a los problemas específicos de éste. Para satisfacer esta instancia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha promovido una serie de cambios como es el de la introducción de la evaluación por competencias en los nuevos programas universitarios de Grado, hasta hace poco evaluados según criterios más clásicos.

Expertos en evaluación como Monedero afirman que *"estas competencias irán asociadas a la evaluación, comportando cambios en la profesión docente análogos a los introducidos ya en el resto de las profesiones del mundo laboral. Se introducen nuevos instrumentos, extraídos de los ámbitos artísticos y de determinadas profesiones liberales, como el portafolios y la rúbrica, igualmente ajenos hasta ahora a los sistemas de enseñanza"*. (Monedero, J.J, 2011. Pág. 4).

Siguiendo los principios de Bolonia, el presente estudio expone en concreto la experiencia innovadora de la aplicación de la evaluación de 360º, realizada con los estudiantes de la asignatura "Periodismo Audiovisual Radio". Se trata de una de las materias obligatorias del tercer curso en el Grado de Periodismo de la Universidad de Málaga (curso 2013/14). La experiencia se enmarca dentro de un Proyecto de Innovación Educativa cuyo interés se fundamenta en la conformación de una relación de cooperación multidisciplinar entre profesores de diferentes centros y titulaciones que redunde en la retroalimentación y actualización de las asignaturas y actores involucrados en el proyecto con la posibilidad de realizar investigaciones en común y nuevas aplicaciones en las carreras de grado y *posgrado* de forma tal que se potencie la calidad de la enseñanza en las mismas.

Las competencias, tanto las comunes como las específicas, necesarias para superar la formación universitaria están aún en periodo de pruebas no solo por la novedad del proyecto europeo cuyos resultados son todavía difíciles de verificar sino también por el convulso momento que atraviesa la sociedad y la economía, con continuas reformulaciones que afectan al modelo de profesional que la Universidad tiene que formar.

Por tanto en una primera fase, nuestro proyecto de innovación educativa se ha diseñado desde una perspectiva interdisciplinar, razón por la que hemos elegido una competencia transversal y común a las diferentes asignaturas/titulaciones que participan, el trabajo en equipo, y para ello hemos empleado una novedosa herramienta de evaluación: la e-rúbrica o rúbrica digital.

Al ser una experiencia innovadora cuyo plazo de ejecución abarca el presente y el próximo curso académico, expondremos el proceso seguido para la consecución de esta fase, poniendo en relieve las dificultades a las que nos hemos enfrentado con esta nueva metodología; nuestros principales logros obtenidos, así como las claves para que pudiera extrapolarse a otras materias del campo de las Ciencias Sociales.

## 2. Delimitación conceptual: competencias y evaluación

El nuevo EEES destaca la importancia de centrar la enseñanza en los aprendizajes de los estudiantes y que sean éstos quienes alcancen las competencias en un proceso de "autoaprendizaje para toda la vida", un enfoque que dista del modelo anterior en el que la actividad formativa estaba más focalizaba en la labor del docente. Esta novedosa visión implica solicitar a los estudiantes una mayor reflexión sobre su proceso formativo y una autoevaluación sobre su aprendizaje: Para ello se requiere el desarrollarlo de nuevas herramientas y la apuesta por prácticas evaluativas que marquen distancias con rutinas tradicionales del examen único como herramienta evaluadora incapaz en ocasiones de darnos cuenta de los aprendizajes adquiridos por los alumnos relativos a habilidades, estrategias, actitudes y valores. (Sainz-Trápaga, M; Cebrián D y Góngora, A, 2012. Pag. 3).

Los procesos de evaluación van a requerir un enfoque multifocal y multidimensional. La evaluación se va a nutrir de las aportaciones del docente y de los estudiantes como forma de poner sobre la mesa la tarea de valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Martínez señala como resistencia de esencial importancia

> "*la capacitación de los profesores para que abandonen la enseñanza por contenidos y opten por la enseñanza por competencias. En este sentido, los profesores deben reconvertir los acercamientos teóricos, metodológicos y didácticos de sus disciplinas y, por ello, no deben preguntarse ¿qué temas debo incluir en el programa? Sino ¿cuáles son las habilidades y actitudes que debo impulsar en los alumnos? Y, junto a ello, ¿cuáles conocimientos, en qué medida y con cuál nivel de profundidad y análisis debo considerar el desarrollo de las* habilidades deseadas?" (Martínez, M.E, 2006: Pág. 3).

Si no están claramente delimitadas las competencias su evaluación será complicada. Monedero afirma que aun no existen instrumentos específicos generalizados, suficientemente probados y validados para evaluar las distintas competencias. (Monedero, 2011. Pág. 5).

## 3. Competencias en el Grado en Periodismo y nuevas herramientas evaluativas: la e-rúbrica

Para la elaboración de la asignatura que nos sirve de marco de nuestra investigación hemos contemplado las competencias que recoge de forma específica el Libro Blanco de los Título de Grado en Comunicación, y que deben reunir los egresados en Periodismo:

- capacidad analítico-crítica
- buena preparación técnica y profesional
- experimentación derivada de la práctica en laboratorios y profesional
- aprender a aprender de la reflexión sobre el quehacer periodístico
- predisposición a la innovación
- facilidad para adaptarse a los cambios. (ANECA, 2005. Pag. 308).

La forma de trasladar dichas exigencias al grueso de contenidos del Grado es vertebrándolos en tres ejes: contenidos comunes obligatorios (que deben representar el 50 % de la programación y que son los contenidos de formación considerados básicos y fundamentales para el ejercicio del periodismo), contenidos instrumentales obligatorios (10 %, centrados en las tecnologías informativas y en el inglés para periodistas) y contenidos propios de la universidad (40% y aportados por el interés y dinámica de la propia universidad).

De un modo genérico el informe Delhors a la UNESCO propone como meta educativa: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Así que en esta primera fase de la investigación, como ya se mencionó anteriormente nos hemos centrado en evaluar una competencia común a todos los grados, el trabajo en equipo, en una segunda fase la herramienta se testará con competencias propias de cada disciplina integrada en el equipo investigador y en nuestro caso concreto en alguna de las competencias específicas ya citadas.

En este trabajo nos focalizaremos en la parte de la evaluación a través de la e-rúbrica, que toma el modelo digital de la rúbrica de papel, orientada a la evaluación de las competencias partiendo de unas evidencias que informan de los logros

necesarios para alcanzar dichas competencias (Sainz-Trápaga, 2012).

Una rúbrica es un cuadro de doble entrada en el que las columnas se dedican a la escala de valoración, las filas a las competencias o partes de la misma (categorías) en la que la hayamos dividido para su evaluación. Las casillas del centro representan los criterios de evaluación. Están ordenadas y jerarquizadas de tal manera que nos trasladan de la 'deficiencia' a la 'excelencia' o viceversa.

Se trata de un instrumento que permite calificar el desempeño de los alumnos en asignaturas que son muy complejas e imprecisas, clarificando a los estudiantes los criterios que se utilizarán en su evaluación. Además se mostrarán los indicadores de calidad establecidos que indiquen en qué medida se han conseguido o no cada uno de dichos criterios. Esto facilita al alumno, a *priori*, su adaptación a las exigencias, condiciones y objetivos del aprendizaje.

- Además la rúbrica auxilia al profesor haciendo que reflexione y clarifique sobre los siguientes aspectos:
- Cuáles son los objetivos que se propone con su intervención docente y de qué manera los estudiantes podrán expresar su consecución y en qué grado.
- Qué oportunidades puede ofrecer a los alumnos -tareas académicas dirigidas, experiencias y actividades de aprendizaje- para que puedan expresar lo que han conseguido.
- Cómo reorientar su acción en la clase para priorizar los aspectos más relevantes del programa que utilizará finalmente para el rendimiento académico de sus alumnos.

En el caso de la rúbrica electrónica obtenemos una herramienta más interactiva que su equivalente en papel que ofrece una mayor autonomía a los estudiantes para comprobar el estado de las competencias adquiridas durante un curso. (Monedero, J.J, 2011: Págs. 8-11)

Las posibilidades añadidas que ofrece la e-rúbrica son la interactividad; la autonomía para el estudiante; más conocimiento y rapidez por parte del docente para detectar competencias difíciles de alcanzar por los grupos o individualmente; inmediatez en el proceso de comunicación y evaluación profesor-estudiante; más posibilidades de colaboración en una misma rúbrica o en un

mismo curso entre docentes y la automatización en la evaluación, entre otras. (Cebrián 4-5).

Una vez tomada conciencia de las posibilidades que ofrece esta herramienta innovadora para la evaluación de las competencias profesionales, sobre todo cuando a la evaluación realizada por el profesor, se unen la hecha por los compañeros (evaluación de pares) y la del propio estudiante (autoevaluación) usando la misma rúbrica, llega el momento de elegir un modelo adecuado y adaptable al Campus Virtual teniendo en cuenta que en la actualidad no existe una gran variedad *softwares* específicos para utilizar una rúbrica en entornos virtuales.

## 4. El modelo de e-rúbrica GTEA

El modelo de e-rúbrica diseñado por el grupo de investigación GTEA de la Universidad de Málaga, es una herramienta que se encuentra federada permitiendo que los usuarios de las distintas instituciones puedan acceder con su identificación propia de la institución a ella. Entre las ventajas que nos llevaron a su elección destacan:

- Su interoperabilidad con cualquier plataforma existente en la institución.
- La posibilidad de diseñar competencias y evidencias con pesos relativos entre ellas.
- La versatilidad a la hora de expresar los criterios (en números o en expresiones cualitativas).
- Su facilidad para el agrupamiento de estudiantes y su evaluación por grupos.
- La capacidad de exportación en formato *pdf*; así como los resultados de las evaluaciones en formato *Excel* para su posterior análisis estadístico.
- El hecho de que un grupo de estudiantes pueda ser evaluado por diferentes docentes cada uno eligiendo competencias distintas.
- El exhaustivo seguimiento que el docente puede hacer de los aprendizajes desde distintas visiones.
- Su traducción a diversos idiomas Gallego, Vasco, Inglés y Francés, entre otros.
- Las innumerables posibilidades evaluativas que permite: la autoevaluación, evaluación entre pares, la evaluación de varios evaluadores a un usuario

(tribunales), o de un evaluador a muchos usuarios (profesor-alumnos), etc.

La e-rúbrica de GTEA se compone de competencias, que son las habilidades, conocimientos y aptitudes que debe superar el evaluado para aprobar la asignatura, y dentro ellas de una serie de subapartados: las evidencias. Se tratan de los indicios que deberán mostrar los estudiantes para probar que han adquirido la competencia.

Los distintos usuarios de la e-rúbrica pueden adquirir un rol diferente en cada una de ellas, e incluso la unión de varios roles en la misma (desde uno hasta los tres roles):

- El rol "administrador" se adquiere automáticamente al crear una rúbrica. Éste puede invitar a uno o varios administradores más.
- El rol "evaluador" es el encargado de la ejecución de la evaluación.
- El rol "evaluado" tiene la capacidad de ver la nota media que le han puesto los evaluadores.

## 5. Aplicación de la evaluación de 360º en el aula

La 360º *feedback* (evaluación de 360º) es una técnica utilizada desde los años ochenta para evaluar a ejecutivos aunque no será hasta nuestros días cuando está divulgándose como un instrumento válido para evaluar las competencias. Su aplicación implica confianza y confidencialidad entre los implicados.

Siguiendo a Lévy-Leboyer, Bizquerra y Martha Alles entre otros, consiste en evaluar las competencias de una persona utilizando tres fuentes: el 'participante' que realizará un autoinforme, otras personas relacionadas con él, como los compañeros con los que se relaciona (pares) y los profesores. Los pares y profesores se denominan 'observadores', todos ellos serán los que lo evalúen.

Las asignaturas que forman parte del proyecto de innovación educativa pertenecen a diferentes grados que se imparten en la Universidad de Málaga:

- Evaluación educativa de los aprendizajes
- Diseño, elaboración y evaluación de materiales didácticos para la formación
- Entornos virtuales de Enseñanza-Aprendizaje

- Indicadores y criterios de calidad en las TICs aplicadas a la educación
- Política y legislación educativa
- Iniciación a la Investigación e Innovación Educativa
- Periodismo Audiovisual Radio
- Técnicas del mensaje en Radio y Tv
- Empresa de comunicación
- Física II

Centrándonos en nuestro objeto de estudio, la asignatura 'Periodismo Audiovisual Radio' se imparte en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, en el 3º curso de la Titulación de Periodismo. En el año académico en el que se ha puesto en práctica la experiencia docente, ha habido 96 alumnos matriculados, divididos en dos grupos generales de mañana y tarde y cinco de prácticas. En la asignatura se pretende a rasgos generales una aproximación didáctica multidisciplinar al campo de la comunicación radiofónica.

Los objetivos que nos marcamos y que han guiado el presente estudio son:

- Determinar la capacidad de evaluación de los estudiantes de aquellas destrezas marcadas como criterios básicos de las actividades propuestas.
- Comparar las evaluaciones docentes y de las estudiantes a fin de observar diferencias en la asimilación de las habilidades exigidas.
- Conocer si existen correlaciones claras entre las evidencias establecidas y sus competencias.

La puesta en práctica siguió la siguiente estrategia: tras haber realizado y defendido un trabajo de investigación obligatorio por grupos de 5 personas a lo largo del semestre, la docente agrupó de nuevo a los alumnos en grupos de 5 personas de tal manera que en ningún grupo coincidiesen miembros que hubiesen trabajado juntos en el anterior trabajo de investigación. El motivo de estas insólitas formaciones era que los estudiantes se vieran obligados a 'reflexionar' y 'valorar' realmente cuál y cómo había sido la aportación y participación de cada miembro en la consecución de los objetivos de la tarea propuesta.

A estos grupos se les pidió que hicieran un trabajo en equipo, en cada unidad tenían que hacer una puesta en común de los principales aspectos del trabajo de investigación que cada uno había hecho con su grupo afín con anterioridad, de tal manera que al terminar la actividad, programada para que durase 45 minutos,

cada grupo tendría un guión de los aspectos más importantes en los que habían trabajado.

Mientras los estudiantes trabajaban, la docente-observadora centró su atención en dos grupos elegidos al azar que serían en los que realmente se basaría el experimento, sin que ellos se percataran de dicha circunstancia. Esta estrategia de concentrar la atención de la evaluación en solo dos equipos (diez personas) se debe a la complejidad que exige la misma con tan escaso tiempo. Su atención se centró en las siguientes competencias y evidencias:

| Competencias | Evidencias |
|---|---|
| 1. Capacidad de trabajo en grupo (aspectos positivos) (50%) | - Coordina al grupo, organiza y distribuye tareas, toma iniciativas, resuelve problemas (50.00%)<br>- Colabora y ayuda a sus compañeros, comprometido con la tarea (30.00%)<br>- Acepta, negocia e integra las diversas ideas. Genera confianza en el grupo (20.00%) |
| 2. Capacidad de trabajo en grupo (aspectos negativos) (50%) | - Presenta una actitud pasiva en el desarrollo de la actividad, descansa sobre los demás (20.00%)<br>- Expresa su opinión más que escuchar a los demás (30.00%)<br>- Hostil, agresivo, plantea problemas, disrruptivo, entorpece el desarrollo de la actividad (50.00%) |

*Tabla 1. Competencias y evidencias del trabajo en equipo*
*Fuente: Elaboración propia.*

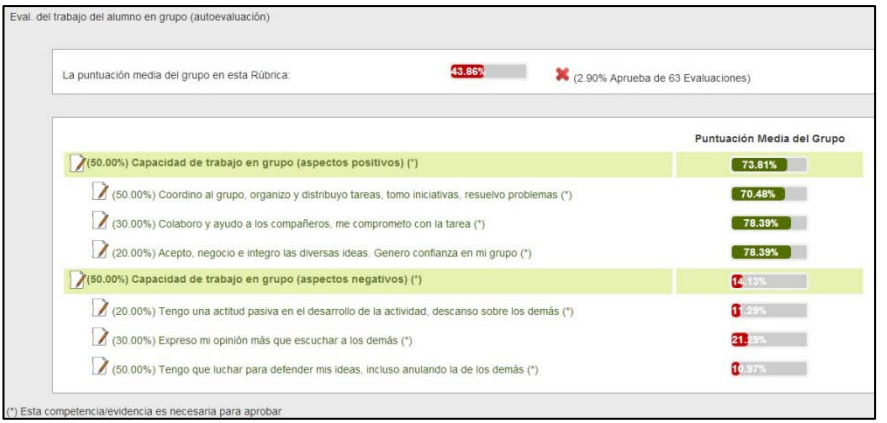



*Imagen 1. Ejemplo de resultados de la autoevaluación.*
*Fuente: Rúbrica GTEA. Elaboración propia.*

Una vez pasados los 45 minutos se pide a los alumnos que entren en el campus virtual y que accedan a las e-rúbricas (en las que ya se habían registrado semanas antes por indicación de la docente), que se autoevaluasen cómo lo habían hecho ellos y que evaluasen cómo habían trabajado en equipo sus compañeros de grupo (dos e-rúbricas).

*Imagen 2. Ejemplo de resultados de la evaluación por pares.*
*Fuente: Rúbrica GTEA. Elaboración propia*

Al mismo tiempo que los estudiantes realizaban la tarea, la docente evaluaría cómo había visto desenvolverse en el trabajo en equipo a los diez miembros de los dos grupos experimentales.

Esta experiencia fue repetida de manera similar los alumnos del turno de tarde.

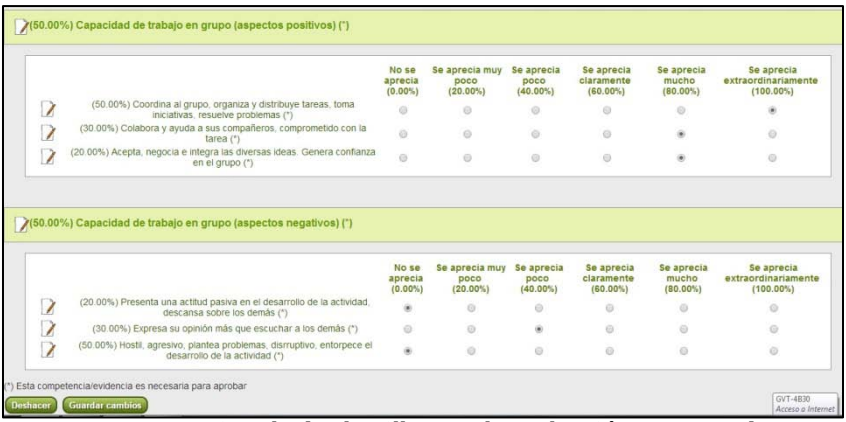



*Imagen 3. Ejemplo de plantilla para la evaluación por parte de la docente. Fuente: Rúbrica GTEA. Elaboración propia*

## 6. Resultados y conclusiones de la experiencia

A la hora de establecer la correlación entre las evaluaciones de los estudiantes y las efectuadas por las docentes, por un lado, hemos tomado como referencia la e-rúbrica final realizada por cuatro grupos de 5 alumnos cada uno (de los turnos de mañana y tarde) que la docente eligió al azar como grupos de experimentación. Una vez introducidas las evaluaciones medias que ha recibido cada evidencia por parte de sí mismos y de sus compañeros, hemos incluido las evaluaciones que realizó la docente. El resultado obtenido en la mayoría de los casos analizados arroja una correlación baja, dándose solo el caso de un grupo con una correlación moderada.

Llama la atención el por qué en la mayoría de los casos las puntuaciones obtenidas en la autoevaluación y en la evaluación del profesor eran más parecidas y elevadas que las otorgadas por sus otros compañeros (pares) que eran notablemente más bajas. Según el comentario de algunos alumnos preguntados más tarde por ello, el motivo es la dura competitividad que sienten en clase, incluso cuando la docente advirtió que el ejercicio era solo experimental y que no afectaría a la calificación final.

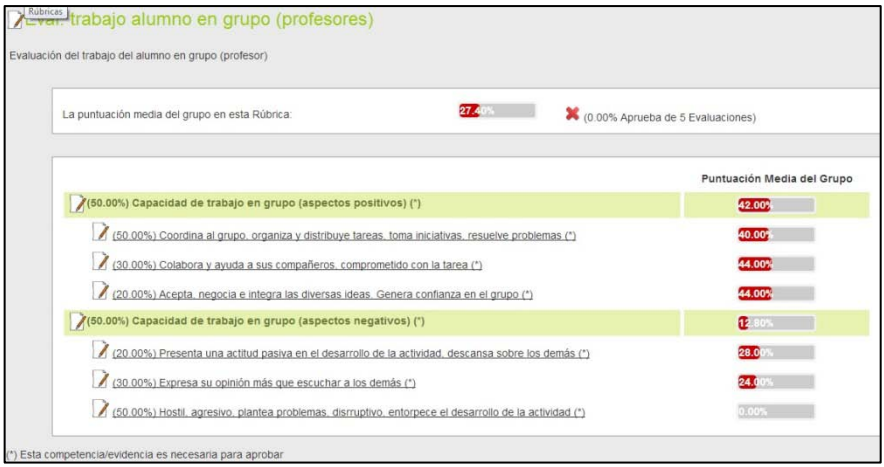



*Imagen 4. Ejemplo de resultados específicos de la evaluación realizada la docente al grupo.*
*Fuente: Rúbrica GTEA. Elaboración propia*

Se han producido así mismo errores en alumnos que no pertenecen a los grupos de control como que no se hayan registrado en las tres e-rúbricas, por lo que no han podido obtener las tres evaluaciones, también se han dado evaluaciones incompletas.

Consideramos que tras esta primera toma de contacto con la experiencia, el curso que viene será más fácil de aplicar ya que se usará una e-rúbrica más extensa y específica para la asignatura en la que se emplee. De este modo, los alumnos sabrán desde el principio del semestre qué competencias serán evaluadas y podrán llevar un mayor control sobre sí mismos y sobre sus pares sobre la adquisición o déficit de éstas. Se puede afirmar que el uso de la e-rúbrica en clase es una herramienta de gran utilidad para guiar al alumnado hacia la consecución más eficiente de los objetivos planteados por las docentes en la planificación de la asignatura.

Incluso llevando la experiencia más allá, puede ser útil para la coordinación de varios docentes de un mismo curso cuyas materias tengan partes coincidentes ya que el mismo grupo de estudiantes podría ser evaluado por diferentes docentes cada uno eligiendo competencias distintas.

Pero el proceso de la evaluación de 360º no concluye con la presentación de los resultados sino que es preciso que el

estudiante reflexione sobre éstos y promueva junto al profesor acciones de mejora en aquellos aspectos señalados como débiles.

## 7. Referencias bibliográficas

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- ALLES, M. (2005): *Desempeño por competencias. Evaluación 360°*.Gránica. Argentina.
- ANECA (2005): *Libro Blanco de los Título de Grado en Comunicación*. Madrid.
- Instituto de Tecnologías Educativas, OCDE (2010): *Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. EDU Working paper no. 41.
- BISQUERRA, R., MARTÍNEZ, F., OBOILS, M., PÉREZ, N. (2006): *Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional*. Revista de Investigación Educativa, 187-203.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2000): *Le 360º, outil de développement personnel*. Éditions d'Organisation. París.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- MARTÍNEZ M.E. (2006): Las competencias en el profesional de la comunicación. *UNIrevista*. Vol. 1, n° 3: (julho 2006). ISSN 1809-4651

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- CEBRIÁN DE LA SERNA, M; MARTÍNEZ FIGUEIRA, E; GALLEGO ARRUFAT, M.J. Y RAPOSO RIVAS, M. (2011) La e-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC. Actas del *2º Congreso Uso y buenas prácticas con TIC*. Universidad de Málaga. Disponible en: http://erubrica.uma.es/wp-content/uploads/2011/06/Comunicaci%C3%B3n.pdf Consultado el 01 de abril de 2014.
- MONEDERO, C.R. y OLMEDO S. (2012): La evaluación de competencias por pares en las nuevas enseñanzas del grado en periodismo. Actas del Congreso *Evaluación por competencias mediante eRúbricas*. Universidad de Málaga.

Disponible en: http://gtea.uma.es/congresos/CDROM/comunicaciones/carpeta1/10-carmen-silvia.pdf Consultado el 05 de abril de 2014.

- MONEDERO J.J. (2011): Tendencias en la evaluación de las competencias: uso de las TIC en VV.AA: *La Universidad de Hoy: Desarrollo de Valores y Competencias Profesionales ante los retos del Nuevo Milenio.* U.N. Río Cuarto. Argentina.
- *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, BOE. 30 Oct. 07.* Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf. Consultado el 31 de marzo de 2014.
- SAINZ-TRÁPAGA, M; CEBRIÁN D. y Góngora, A. (2012): *Tutorial de la Rúbrica V.1.1. GTEA.* Universidad de Málaga.

# VII

# ADAPTACIÓN AL EEES. CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL DOCENTE EN PUBLICIDAD Y RR.PP.

**Juan Monserrat-Gauchi** (U. de Alicante -España)

## 1. Introducción

La investigación aplicada a la docencia y a los resultados del aprendizaje de los alumnos nos permite reorientar, en caso de que fuese necesario, el proceso didáctico tanto de los docentes como de los estudiantes universitarios. Es por ello que en esta comunicación se pretende determinar si los resultados relativos a la evaluación del alumno en la materia Sistemas y Procesos de la Publicidad y las Relaciones Públicas son mejores en Grado que en los estudios de Licenciatura.

La reforma universitaria que ha supuesto la adopción de los planes de estudios de Grado parte de la base de que la Universidad debe acercarse a la sociedad y a las demandas del mercado laboral. La reforma implica un proceso de reflexión por parte de las instituciones académicas y sus responsables. Ello conlleva la adecuación a los perfiles académicos y profesionales que demanda la sociedad para poder absorber el flujo de estudiantes graduados (González y Wagennaar, 2003).

Por otro lado, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere de una participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje que no sólo debe suponer la intervención del docente. Tal y como afirman Tardif (2004) o Zabalza (2004) el diseño de los planes de estudio, las metodologías y los programas académicos se conciben a partir de esta premisa. La

aplicación de estos requisitos ha supuesto un cambio tanto en la forma de transmitir el conocimiento por parte del docente a los alumnos, como en la forma en que éstos se involucran en el aprendizaje.

En esta comunicación pretendemos analizar los resultados del aprendizaje medidos en términos de éxito en la evaluación de los alumnos y, por otro lado, la valoración que los alumnos realizan del docente en Grado y en Licenciatura para determinar su grado de satisfacción con una y otra metodología.

## 2. Sistemas y Procesos de la Publicidad y las RRPP en su transición al EEES

En los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad de Alicante (UA), se imparte la asignatura: Sistemas y Procesos en Publicidad y Relaciones Públicas. Esta materia está enmarcada en cuarto y último curso, tanto en el plan antiguo de Licenciatura como en el actual de Grado. El nuevo plan de estudios de Grado comenzó a implantarse en la UA en el curso 2010-11 de forma progresiva, siendo el presente curso académico, 2013-14, cuando se implanta en el cuarto y último curso y egresan los primeros Graduados en Publicidad y RRPP por la UA.

La materia Sistemas y Procesos en Publicidad y Relaciones Públicas se enmarca dentro de dos grandes ámbitos o campos de la actividad publicitaria por parte del sistema universitario español:

1) En ámbito de las estructuras de las empresas de información o comunicación, con especial hincapié en el análisis departamental y las funciones de este tipo de empresas.

2) En el ámbito de las estrategias de comunicación. Esta última corriente la relaciona directamente con los contenidos estratégicos que se dan en el proceso de comunicación publicitario, con una clara vinculación con las estrategias de marketing a seguir en la empresa o institución anunciante y con las estrategias creativas o de comunicación y de medios, desarrolladas en el seno de las agencias de publicidad y medios.

Así las cosas, los docentes de esta asignatura en la UA apostamos por una metodología de síntesis obligada que recoja ambos aspectos de la actividad publicitaria. Esta visión se concreta en el descriptor de la asignatura: *Descripción e investigación de los procesos de comunicación e interrelaciones*

*entre los sujetos de las actividades publicitarias y de relaciones públicas: anunciantes, instituciones, agencias de publicidad y de medios, agencias de Relaciones Públicas, medios-soportes y receptores*. En la asignatura se apuesta por el análisis de los procesos que se dan tanto en el seno de los sujetos publicitarios como los que derivan de las interacciones entre ellos. Todo esto, siempre bajo la perspectiva de las estrategias de marketing y comunicación que *mueven* a estos sujetos a desarrollar acciones de comunicación en su entorno. La aportación de esta asignatura al perfil profesional del Graduado es fundamental en tanto que supone la comprensión de la publicidad como sistema, como un todo que opera con unas estructuras y unos procesos de trabajo definidos e implantados en nuestra sociedad. Conocer el porqué de esos procesos, sus cambios –y formar a profesionales capaces de contribuir a ellos-, las tendencias y las constantes re-estructuraciones que sufre el sistema, es el objeto de estudio de esta asignatura.

De entre los perfiles profesionales de la Titulación, cabe reseñar la aportación de la asignatura al perfil: **Director/a de comunicación, investigador/a y consultor/a estratégico en publicidad y relaciones públicas**. Éstos serían profesionales que ejercen su actividad desde el ámbito de las organizaciones o bien desde la agencia de publicidad o de relaciones públicas y similares (cuentas y planificación estratégica, por ejemplo) o desde la empresa consultora. Responsables del área de comunicación, director de publicidad y de relaciones públicas, de un organismo o empresa, que establecen contacto con los diversos públicos potenciales, tanto internos como externos, así como de la planificación, gestión y control del plan de comunicación anual.

El contenido de la asignatura es prácticamente el mismo en un plan de estudios y en otro, en cambio, la metodología docente, el plan de aprendizaje del alumno y el sistema de evaluación varían en algunos aspectos fundamentales con la transición de la Licenciatura al Grado. Por este motivo pasamos a describir las características de ambos planes de estudios respecto a estos tres ítems que acabamos de señalar: metodología docente, plan de aprendizaje y sistema de evaluación.

Sistemas y Procesos en los cursos 2012-13 y anteriores, con el plan de estudios de Licenciatura seguía una metodología que reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 1: Metodología docente en plan de estudios Licenciatura

| | **Tema 1** | **Tema 2** | **Tema 3** | **Tema 4** | **Tema 5** | **Tema 6** | **Tema 7** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Clases de teoría* | 4 | 6 | 6 | 2 | 4 | 4 | 4 | 30 |
| *Clases prácticas presencial* | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| *Trabajo Grupo Presencial* | 0 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 14 |
| *Horas con profesor* | | | | | | | | 60 |
| *Estudio de teoría* | 4 | 6 | 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 27 |
| *Tutoría presenciales o virtuales* | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 4 |
| *Trabajo práctico en grupo no presencial* | 4 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 |
| *Examen final* | | | | | | | | 2,5 |
| *Horas de actuación personal* | | | | | | | | 57,5 |

*Fuente: Guía de la Asignatura "Sistemas y Procesos" plan de estudios Licenciatura.*

La tabla recoge el total de horas de aprendizaje del alumno, tanto presenciales como no presenciales. Para el cálculo de la equivalencia entre créditos/horas desde la perspectiva europea del EEES se ha utilizado la equivalencia 1 ECTs = 25 horas de trabajo del alumno. De éstas, unas 60 siguen siendo presenciales y el resto estarían distribuidas en actividades no presenciales como estudio, elaboración del trabajo en grupo, tutorías, etc.

El plan de aprendizaje en los estudios de Licenciatura, según la Guía Docente de la asignatura, consistía en:

"La metodología docente empleada requiere una participación activa del alumno y una predisposición tanto a participar en clase como fuera de ella, mediante las actividades programadas para la asignatura.

La asistencia a tutorías, o el intercambio de tutorías personalizadas con el profesor mediante el "campus virtual" es también un requisito fundamental para que el alumno desarrolle sus competencias procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser y estar) de cara a su inminente incorporación al mundo laboral.

Por otro lado, el carácter práctico de la asignatura requiere del alumno una predisposición a participar en actividades extra, fuera del aula e incluso fuera del *campus* universitario. Estas actividades conllevan la consulta de fuentes bibliográficas, tales como anuarios, estadísticas, revistas profesionales del sector, etc. Además, se requiere del alumno un trabajo de campo consistente en el análisis de algunos de los principales sujetos que intervienen en el proceso publicitario, tales como anunciantes, agencias, etc. De su estudio dependerá la perfecta comprensión de los conceptos explicados en las clases teóricas, además de la capacitación del alumno en las destrezas y habilidades prácticas que son competencias de la presente asignatura".

El sistema de evaluación utilizado en Licenciatura se sintetiza en la siguiente tabla:

| Tabla 2: Sistema de Evaluación del alumno en el plan de estudios de Licenciatura | Porcentaje sobre la calificación final. |
|---|---|
| Trabajo Práctico en Grupo | 50% |
| Prácticas Individuales y Debates | 10% |
| Examen Teórico Final | 40% |
| **Total** | **100%** |

*Fuente: Guía de la Asignatura "Sistemas y Procesos" plan de estudios Licenciatura.*

La metodología docente, el plan de aprendizaje del alumno y el sistema de evaluación de la asignatura en el Plan de Estudios de Licenciatura poseen unas características clásicas del plan de estudios de cualquier universidad española: clase magistral del profesor, memorización de contenidos de cara al examen final, y eso sí, una práctica con el correspondiente estudio de caso a realizar por los alumnos.

A continuación, detallamos la metodología, el plan de aprendizaje y la evaluación de la asignatura de Sistemas y Procesos en el curso 2013-14 con el plan de estudios de Grado.

Tabla 3: Metodología Docente de la asignatura en Grado.

| **Actividades formativas presenciales** | **Metodologías de enseñanza aprendizaje** | **Competencias** | **ECTS** |
|---|---|---|---|
| Teoría | Lección magistral participativa, | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | estudio de casos, aprendizaje cooperativo. | UA2, UA3, G1, G2, G10, G14. S5, S12 E6, E10, E17. | 1,5 |
| Práctica de problemas | Se llevan a cabo dos tipos de prácticas, de casos concretos e individuales, y de grupo, las cuales suponen el desarrollo de un proyecto de comunicación orientado a la resolución de un problema de comunicación. En definitiva, estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje orientado a proyectos. | | 0,9 |
| **Actividades formativas no presenciales** | Trabajo autónomo supervisado y basado en la lectura y valoración de informes, realización de ejercicios y/o proyectos individualmente y/o en equipo y estudio independiente del alumno. | G1,G2,G14 S5, S12 E6, E10, E17. | 3,6 |
| La evaluación se integra en cada una de las actividades formativas presenciales descritas. | | | |

*Fuente: Guía docente de la Asignatura en Grado.*

Para conocer las competencias se puede consultar: http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodEst=C154&wcodasi=22532&wLengua=C&scaca=2013-14#

Respecto a las principales diferencias entre Licenciatura y Grado respecto a la Metodología docente, cabría señalar la incorporación de los estudios de casos y del aprendizaje cooperativo para la asimilación de conceptos teóricos. La clase magistral tan implantada antaño en la Universidad, ha dado paso a una nueva realidad: el alumno como vehículo de transmisión de conocimiento y experiencia. Siempre bajo la guía y supervisión del profesor, el trabajar sobre casos reales supone una labor de análisis y reflexión crítica del alumno sobre la materia, y además el tener que enfrentarse a defender su punto de vista ante la clase y el profesor, con argumentos sólidos y convincentes. Las prácticas de problemas suponen esto mismo aplicado a la resolución de un caso práctico y no tanto a la discusión de teoría.

Tabla 4: Plan de Aprendizaje del alumno en Grado

| **ACTIVIDAD DOCENTE (*)** | **METODOLOGÍA** | **HP (*)** | **H NP** |
|---|---|---|---|
| TEORÍA | Clase magistral participativa, estudio de | 37,5 | 48 |

| **ACTIVIDAD DOCENTE (*)** | **METODOLOGÍA** | **HP (*)** | **H NP** |
|---|---|---|---|
| | casos, aprendizaje cooperativo. | | |
| SEMINARIOS TEÓRICO-PRÁCTICOS | Seminarios Profesionales con consultas a expertos. | 4 | |
| PRACTICAS DE PROBLEMAS | Se llevan a cabo dos tipos de prácticas, de casos concretos e individuales, y de grupo, las cuales suponen el desarrollo de un proyecto orientado a la resolución de un problema de comunicación. En definitiva, estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje orientado a proyectos. | 12 | 15 |
| PRÁCTICAS-TRABAJOS DE CAMPO | | 4 | 9 |
| VISITA A EMPRESAS | | | 18 |
| TUTORIAS GRUPALES | | 2,5 | |
| **NÚMERO TOTAL DE HORAS (HNP=90+HP=60 = Nº DE CRÉDITOS ECTS X 25 HORAS=150** | | | |

*Fuente: Guía docente de la Asignatura en Grado.*
*HP: número de horas presenciales/curso; HNP: número de horas no presenciales.*

Tabla 5: Sistema de Evaluación del Alumno en Grado

| **Actividad de Evaluación*** | | **Descripción/criterios** | **Ponde-ración** |
|---|---|---|---|
| **Evaluación continua** | Pruebas teórico-prácticas escritas | Dos pruebas tco-prácticas a lo largo del cuatrimestre. Eliminatorias de la materia para la prueba final. | 40% |
| | Observaciones del profesor | Comentarios teórico prácticos por parte del alumno sobre temas/textos o casos propuestos por el profesor. | 10% |
| | Exposiciones orales | Presentaciones en clase sobre el avance del trabajo del alumno. | 10% |
| | Realización de trabajos dirigidos o casos prácticos | Trabajo práctico sobre caso real. | 40% |
| **Prueba final** | | Examen tipo test (si no se han superado las pruebas $t^{co}$-prácticas eliminatorias de materia). | **40%** |

*Fuente: Guía docente de la Asignatura en Grado.*

Respecto a las principales diferencias entre Licenciatura y Grado en cuanto al Plan de Aprendizaje y al Sistema de Evaluación, cabría señalar respecto al primero, que se ha

incrementado notablemente la diversidad de actividades docentes encaminadas al aprendizaje del alumno, a parte de la teoría, éste posee: seminarios prácticos, prácticas de problemas y trabajos de campo en los que tiene que desarrollar proyectos de comunicación orientados a la resolución de un problema para un anunciante real. Éste puede ser una empresa o institución y debe proporcionar al alumno la información necesaria para la puesta en marcha del proyecto. A parte de esto, se organizan visitas a empresas y de empresas al aula de los estudiantes.

Respecto al sistema de evaluación, la principal aportación respecto a Licenciatura supone la realización de dos pruebas de evaluación continua eliminatorias de materia. De tal modo que el alumno que las supere no tenga que realizar examen final.

## 3. Hipótesis, Objetivos y Metodología

A la vista de las diferencias en cuanto a la metodología docente, aprendizaje, y sistema de evaluación seguidos en los dos planes de estudios analizados (Licenciatura y Grado) se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Los alumnos de Grado poseen mayor facilidad para asimilar contenidos, derivada del aprendizaje colaborativo y del sistema de evaluación continua propios de la metodología del Grado.

H2: Como consecuencia de la anterior, la evaluación de la actividad del docente de la asignatura mejora en el plan de estudios de Grado.

Los objetivos planteados para desarrollar la investigación, son:

O1: Analizar y comparar los resultados de la evaluación de los alumnos de la asignatura Sistemas y Procesos, en Licenciatura y en Grado.

O2: Analizar y comparar los resultados de la encuesta docente del Servicio de Calidad de la UA, realizada a los alumnos sobre su profesor.

O3: Analizar y comparar los resultados de la encuesta sobre competencias adquiridas, metodología docente y del propio docente, mediante encuesta desarrollada por el profesor.

La metodología seguida pasa por realizar un análisis de contenido de los resultados de la evaluación de los alumnos en base a los siguientes criterios:

-Evaluación final de la asignatura, que conlleva la suma de la parte práctica de la misma junto a la evaluación de los conocimientos teóricos.

-Evaluación de la actividad docente del profesor mediante el sistema de Calidad implantado por la UA.

-Evaluación de las competencias adquiridas, metodología docente y del propio docente mediante encuesta desarrollada por el profesor.

## 4. Aportaciones

A continuación se ofrecen de forma sinóptica, los principales resultados. Éstos se han agrupado en base a los diferentes tipos de evaluación en cada uno de los planes de estudios (Licenciatura y Grado), también se ha seguido este criterio para la evaluación de la actividad docente del profesor.

Tabla 6: Síntesis de los resultados obtenidos en las pruebas de Evaluación Continua. Plan de estudios de Grado.

| **Calificación*** | **1ª Prueba** | **2ª Prueba** |
|---|---|---|
| **No presentado** | 20 | 14.5 |
| **Suspenso** | 8.6 | 10 |
| **Aprobado** | 43.4 | 29 |
| **Notable** | 22 | 30.5 |
| **Sobresaliente** | 6 | 16 |
| **Matrícula de Honor** | - | - |
| **Total Alumnos** | 69= 100% | 69=100% |

*Fuente: Elaboración propia. (*Datos expresados en porcentaje)*

Tabla 7: Comparativa resultados de evaluación: Plan de Estudios Licenciatura (2012-13) vs. Plan de Estudios de Grado (2013-14)

| **Calificación*** | **Grupos 2+4 Licenciatura** | | **Grupos 2+4 Grado** | **Tasa de variación Grado respecto a Licenciatura** |
|---|---|---|---|---|
| **No presentado** | 8 | | 2.9 | -5.1% |
| **Suspenso** | 11.2 | | 8.6 | -2.6 |
| **Aprobado** | 20.8 | | 39.1 | +18.3 |
| **Notable** | 51.2 | | 40.5 | -10.7 |
| **Sobresaliente** | 2.4 | | 3.2 | +0.8 |
| **Matrícula de Honor** | 6.4 | | 5.7 | -0.7 |
| **Total Alumnos** | 125= 100% | | 69=100% | |

*Fuente: Elaboración propia. (*Datos expresados en porcentaje).*

De la comparación de los resultados de la evaluación del aprendizaje del alumno, en uno y otro plan de estudios, cabe destacar que la realización de dos pruebas de evaluación continua a lo largo del cuatrimestre facilita notablemente el aprobado de los alumnos. En este primer año de implantación del Grado (2013-14) el nivel de aprobado se ha incrementado en un 18,3%. Por otro lado, el número de No Presentados a las pruebas de evaluación de la asignatura ha disminuido significativamente, no obstante este resultado puede ser atribuido al hecho de que si el alumno no se presenta le cuenta como si lo hubiese hecho y tendría que volver a matricularse de nuevo el curso siguiente.

Por el contrario, el número de calificados con Notable ha descendido significativamente (10.7%), éste sería un objeto de análisis para los siguientes cursos. Estimular al alumno para obtener resultados brillantes debería ser un reto a enmarcar dentro de las actividades docentes y de evaluación de la asignatura. El número de sobresalientes aumenta ligeramente, pero el de matriculas desciende casi en la misma proporción.

La mayor diferencia se produce en el número total de alumnos que han superado la asignatura con éxito. En Licenciatura era del 81% y en Grado ha sido del 96%. Podemos afirmar que un 15% más de alumnos que han superado la materia supone un éxito atribuible a la metodología docente del EEES e

implantada en el plan de estudios de Grado, como consecuencia de la cual se adoptó, entre otras mejoras, el sistema de evaluación continua.

Respecto a los cambios en la Evaluación del Profesorado tanto en el plan de estudios de Licenciatura, como en el de Grado, los resultados son los siguientes:

Tabla 8: Comparativa en la Evaluación del Profesorado. Resultados Licenciatura (2012-13) *vs* Grado (2013-14)

| Ítem evaluado | | Resultados Licenciatura | Resultados Grado |
|---|---|---|---|
| 1 | La información que me ha proporcionado el profesor sobre la actividad docente al comienzo del curso ha sido adecuada. | 9 | 9.6 |
| 2 | El/La profesor/a tiene la capacidad de enseñar. | 10 | 10 |
| 3 | El/La profesor/a es accesible en las tutorías, ya sea personalmente o Virtualmente. | 9 | 10 |
| 4 | El/La profesor/a me despierta el interés por la materia que imparte. | 9 | 10 |
| 5 | El/La profesor/a muestra un conocimiento y formación adecuados en la materia. | 9 | 10 |
| 6 | El/La profesor/a mantiene un buen clima de comunicación con los Estudiantes. | 10 | 10 |
| 7 | Los materiales y recursos docentes recomendados por el/la profesor/a me han facilitado el aprendizaje. | 9 | 9.7 |
| 8 | El desarrollo de la actividad docente del/de la profesor/a se adecua a los planes y objetivos establecidos. | 9 | 10 |
| 9 | El/La profesor/a ha facilitado el aprendizaje; gracias a su ayuda he conseguido mejorar mis conocimientos, habilidades o modos de afrontar determinados temas. | 9 | 10 |
| 10 | En general, estoy satisfecho con la labor de este/a profesor/a. | 10 | 10 |

*Fuente: Resultados de encuestas realizadas por el Servicio de Calidad de la Universidad de Alicante.*

Se evidencia una mejora en los resultados de la evaluación de Grado, que pasaremos a comentar a continuación, tras exponer

los resultados de la evaluación del docente, mediante el sistema de encuesta anónima al alumnado.

A parte de la encuesta realizada por la UA, el profesor pasa un cuestionario a los alumnos en la última semana de docencia. Esta encuesta se realizó, en su día, de forma anónima a los alumnos tanto de Licenciatura, como de Grado. Se les proporciona una hoja fotocopiada, en la que figura la fecha y el curso en el que pasa la encuesta. En ésta se solicita al alumno que, de forma anónima, detalle un máximo de 3 aspectos positivos respecto a: 1) las competencias de la asignatura, 2) la metodología docente, y/o 3) el profesor. Se permite la no respuesta, o el dejar en blanco el número de aspectos que el alumno no quiera comentar. Por otro lado, se le solicita sobre los mismos ítems, que detalle un máximo de 3 aspectos negativos. Los resultados los presentamos a continuación de forma comparada, Licenciatura con Grado.

Tabla 9: Evaluación del alumno sobre: competencias, metodología y actividad docente del profesor.

| | Licenciatura n=78 | | | Grado n= 45 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Positivo | Negativo | | Positivo | Negativo | |
| Competencias Asignatura | 71 (91%) | 37 (47%) | | 39 (86.6%) | 22 (48.8%) | |
| Metodología | 70 (89%) | 51 (65%) | | 43 (95.5%) | 27 (60%) | |
| Profesor | 60 (77%) | 3 (3,8%) | | 45 (100%) | 0 - | |

*Fuente: Elaboración propia.*

De entrada, puede observarse cómo las variaciones en la valoración de las "competencias" de la asignatura a penas son perceptibles de Licenciatura a Grado. El 86.6% de los alumnos comenta aspectos positivos de las mismas en Grado, mientras que en Licenciatura lo hizo el 91%. A penas 1 punto porcentual es la diferencia respecto a los aspectos negativos.

En cuanto a la "metodología" sí existen diferencias notables. En Licenciatura el 89% la valora como positiva, mientras que en Grado es un 95.5%. Los aspectos de la metodología docente percibidos como negativos descienden del 65% en Licenciatura al 60% en Grado. Sin duda, esta variación en la valoración de los alumnos es el resultado de la implantación de

la evaluación continua en los contenidos teóricos de la materia, y así se explica a continuación resaltando algunos comentarios de los alumnos.

Respecto a la valoración del profesorado, es el mismo profesor en el curso 2012-13 (Licenciatura) que en el curso 2013-14 (Grado) y las variaciones son notables. Del 77% que lo valora positivamente en Licenciatura, se pasa a un 100% en Grado, el total de los alumnos hace referencia en el cuestionario a las habilidades docentes del profesor. Desaparecen las críticas respecto a incentivar la atención o a hacer las clases más amenas. El dar la posibilidad al alumno de participar en las mismas, como actor y no como mero oyente, y al posibilitar la superación de la materia de forma progresiva, dando un continuo feed-back sobre sus avances y la evaluación, son sin duda, activos muy valorados por el alumnado del Grado.

Los alumnos que rellenaron la encuesta en el plan de estudios de Licenciatura, en los Grupos 2 y 4, fueron un total de 78. La mayoría de ellos, en el espacio destinado a comentar aspectos negativos respecto a estas tres facetas por las que se les preguntaba, indicaban que no encontraban aspectos negativos a comentar. Respecto a las "competencias", los alumnos que rellenaros aspectos negativos, en su mayoría, hacían referencia a la cantidad del temario, refiriéndose al mismo como "denso". Por otro lado, las críticas a la "metodología" vienen en su mayor parte motivadas por la existencia de un solo examen final, sin posibilidad de evaluación continua del alumno. Y las críticas realizadas al "profesor" se refieren a la necesidad de hacer las clases más amenas y de fomentar la motivación de los alumnos.

Respecto al plan de estudios de Grado, los alumnos (un total de 45) en muchas ocasiones han hecho constar su visión negativa de las "competencias" de la asignatura refiriéndose, al igual que en Licenciatura, al contenido denso, y en algunos casos repetitivo del temario. Respecto a la "metodología", las críticas o comentarios negativos lo fueron en sentido reivindicativo. Es decir, muchos alumnos sugirieron que la asignatura poseyese más horas de clase, que estuviese dividida en dos cuatrimestres y no concentrada en uno solo, que les hubiese gustado poseer más tiempo para asimilar mejor los contenidos y realizar los contenidos prácticos con mayor profundidad. Si bien es cierto, que un gran número de alumnos reflejó la presión a la que se

sentía sometido con los plazos de entrega y presentación de prácticas.

## 5. Conclusiones

Somos conscientes de que éste es un estudio exploratorio y con una muestra no representativa, por lo que el autor quiere poner de manifiesto la imposibilidad de generalizar resultados a partir de las conclusiones aquí expuestas. Por el contrario, la principal aportación de este estudio supone sentar las bases para seguir analizando los resultados del aprendizaje del alumno. Sólo conociendo qué es lo que los alumnos valoran, qué necesitan y si estamos haciendo las cosas bien, podremos implementar estrategias de mejora. Otras investigaciones ya apuntan a la necesidad de tomar medidas en este sentido, por ejemplo la profesora Campillo (2013).

Las mejores valoraciones del profesor en Grado responden a la implementación de la evaluación continua en la parte teórica de la asignatura y a la nueva metodología docente, que facilitan el aprendizaje al alumno. En este sentido tal y como afirma el profesor Luís Garicano (2014), la finalidad no es la memorización de contenidos sino estimular al alumno para que desarrolle una capacidad analítica, crítica y creativa, para que sea capaz de resolver problemas en su ámbito profesional. Si bien, el sistema de estudios en general en España ha sufrido muchos cambios y a la vez necesita de un pacto que lo lleve a una gran reforma, quizás el plan de estudios diseñado por el EEES acerque a la Universidad española a sus parientes europeos. Es cierto que son muchos más los cambios necesarios en el sistema universitario según los expertos, pero la metodología de Grado, bien llevada a cabo, supone estimular en los alumnos capacidad de análisis, de cuestionarse los principios establecidos de forma crítica y no sólo aceptarlos, de encontrar soluciones novedosas y creativas a los problemas y, de enfrentarse a problemas cuya resolución sólo conseguirán con la colaboración de los compañeros y de los profesores.

En algunos casos, a parte del esfuerzo que supone para el docente adoptar un nuevo sistema de trabajo, de impartir y generar conocimiento, este cambio de paradigma en la enseñanza universitaria, puede requerir un nuevo perfil profesional docente. Éste debería ser capaz de integrar metodologías didácticas novedosas, nuevas herramientas basadas en las nuevas

tecnologías, y sobre todo una predisposición a adaptarse a este sistema de enseñanza, cosa que no siempre se da entre los profesionales en activo.

Las aportaciones recogidas en el epígrafe anterior demuestran unos resultados mejores en la evaluación de competencias de los alumnos de Grado, que en los de Licenciatura. No obstante, una futura línea de investigación derivada de este estudio pasaría por determinar si estos estudiantes están realmente mejor preparados y cualificados en función de las competencias y objetivos asignados a cada materia y asignatura. Para ello, debería plantearse el estudio en una muestra de posgraduados que determinase cuántos ocupan puestos de trabajo adecuados a su formación. Además, éstos deberían ser analizados en diferentes puestos de trabajo representativos de la realidad profesional. Si lo que se pretende con el Grado es formar a los universitarios con una mejor cualificación para el desempeño de su labor profesional, debería ser en el momento de su desempeño cuando se evalúe la valía de los mismos.

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- GARICANO, L. (2014): *El Dilema de España*. Barcelona, Ediciones Península.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- TARDIF, M. (2004): Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Ed. Narcea.
- ZABALZA, M. (2004): *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Ed. Narcea.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- CAMPILLO-ALHAMA, Concepción (2013): Evaluación de competencias y objetivos formativos en la transición de la Estrategia Publicitaria y Relacional al Espacio Europeo

Educación Superior, en Revista Historia y Comunicación Social, nº 18, 133-146. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/43954/41561 Consultado el 4 de febrero de 2014.

- PAPÍ GÁLVEZ, Natalia et Al. (2014): Red de Investigación en Docencia Universitaria. 4º Curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, en ÁLVAREZ TERUEL, J.D.; TORTOSA IBÁÑEZ, M.T. y PELLÍN BUADES, N.: *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes*. Ed. Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Innovación y Calidad, ICE. Disponible en: http://web.ua.es/va/ice/xarxes/edicions-ice.html. Consultado: 4 de marzo de 2014.

# VII

# UNA EXPERIENCIA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y EL USO PROFESIONAL DE LA VOZ

**María del Coral Morales-Villar** (U. de Jaén –España-)
**Mercedes Castillo-Ferreira** (U. de Jaén –España-)
**Francisco José Comino Crespo** (U. de Jaén -España-)

*Esta ponencia es, en parte, resultado del trabajo sobre tratados de técnica vocal llevado a cabo en 2009 en la Biblioteca Casanatense y en la Universidad "La Sapienza" de Roma (con financiación de la Junta de Andalucía).*

La voz en el docente, su función, características formación y problemas más frecuentes han sido objeto de estudios académicos recientes. En concreto, hemos de mencionar los trabajos de Fairfiel y Richards (2007) sobre las dificultades vocales en los docentes en formación y la necesidad de la educación vocal de este colectivo. Cecilia Gassull en el capítulo "La voz en los docentes" (Bustos Sánchez, 2007) analiza su uso profesional, los enemigos vocales de los maestros y la necesidad de una formación vocal adecuada. Un estudio de caso lo proporciona Bele (2008), quien analiza la formación vocal del profesorado en Noruega. Por último, Castillo, Morales y Comino (2008) han trabajado sobre la educación vocal del alumnado de maestro en educación musical en España. Un manual en español, La voz en la docencia (Cortázar y Rojo, 2007) también dedica un apartado al tratamiento de la voz del docente en la enseñanza superior. Nuestra aportación en este trabajo es presentar una experiencia formativa para los profesionales universitarios en activo.

La voz profesional se define como: "voz usada y manejada por el profesional en el desarrollo de sus actividades durante varias horas al día, de tal manera que ha de responder de modo satisfactorio a las necesidades que presenta el auditorio en sus diferentes modalidades" (Fiuza, 1996, Pág. 174). El profesor de Universidad, al igual que el resto de los docentes, responde a esta descripción y a estos parámetros de uso de la voz. La siguiente Tabla presenta un resumen de las características comunicativas de los maestros, profesores y formadores (Bustos Sánchez, 2007, Pág. 40):

| **Posturas habituales** | **Estrategias comunicativas** | **Necesidades vocales** |
|---|---|---|
| De pie, con frecuentes desplazamientos por el aula para agilizar su discurso, responder a los alumnos o emplear medios audiovisuales. Sentado, dependiendo de la actividad a realizar. | Uso de gestos para acompañar el mensaje oral. Uso de silencios y pausas para despertar el interés. Voz expresiva para atraer la atención del alumnado. Léxico adaptado a diferentes finalidades comunicativas: informativa, persuasiva... | Uso de la voz en registro conversacional, pero proyectada. Adaptación de la voz al espacio y entorno sonoro (aulas con insuficiente aislamiento acústico). |

La voz es la principal herramienta de trabajo del docente; sin ella no puede desarrollar su labor de forma óptima. Los horarios de clase concentrados y extensos en el día generan en ocasiones a los profesores cansancio vocal. Por tanto, es necesaria una labor de concienciación social y de prevención que garantice al docente universitario un uso eficiente de la voz.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, un grupo de profesionales de la Universidad de Jaén formado por dos profesoras del Área de Didáctica de la Expresión Musical y un Logopeda y Experto en Patologías de la Voz decide poner en marcha un programa de formación y prevención de riesgos vocales destinado a la comunidad docente. Esta ponencia es el resultado de la experiencia obtenida durante tres ediciones consecutivas en el curso de formación de personal docente e

investigador "El uso profesional de la voz del docente universitario", organizado por el Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén.

En primer lugar describiremos las sesiones que conforman el curso. En segundo lugar analizaremos los perfiles vocales del profesorado universitario a través del estudio de los resultados de cuestionarios trabajados con ellos, así como de la observación directa mediante ejercicios y vocalizaciones personalizadas. Por último, haremos un balance de la incidencia del curso en su aprendizaje vocal, evaluando un "Diario de voz" que nos permitió realizar un seguimiento del desarrollo vocal del alumnado durante un período concreto de su actividad docente.

## 1. Descripción del curso "El uso profesional de la voz del docente universitario"

Los objetivos principales del curso son: 1) Concienciar al personal docente e investigador de la importancia de un correcto empleo de la voz; 2) Analizar los problemas vocales que el docente afronta a diario; 3) Adquirir los conceptos básicos relacionados con la emisión de la voz; 4) Proporcionar habilidades técnicas específicas de la voz hablada: control respiratorio, impostación y articulación, entre otras y 5) Dar a conocer al personal docente e investigador las principales pautas de higiene vocal.

Aunque el planteamiento de esta experiencia educativa es eminentemente práctico, se impartieron sesiones teóricas monográficas sobre seis aspectos concretos del uso profesional de la voz y la técnica vocal: 1) El docente universitario: profesional de alto riesgo vocal; 2) El aparato fonador; 3) Mecanismos relacionados con la emisión de la voz: respiración, resonancia, proyección y articulación; 4) Principales patologías vocales; 5) Prevención e higiene vocal; y 6) Aplicación práctica de los aspectos tratados en sesiones de técnica vocal.

El curso se estructuró en cuatro sesiones con una duración de quince horas presenciales y cinco no presenciales de trabajo autónomo.

Sesión 1.

Presentación del curso, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Realización de un Test y evaluación inicial de higiene vocal, hábitos y formación vocal previa.
La Voz: Descripción anatómica y fisiológica
Ejercicios de respiración, de la musculatura que interviene en la producción de la
voz.

Sesión 2.

Análisis de las principales patologías de la voz.
Audición de ejemplos vocales
Práctica de ejercicios de respiración y de técnica vocal.
Sesiones prácticas por grupos: evaluación, seguimiento y tratamiento vocal.

Sesión 3.

Consejos de higiene vocal.
Práctica de ejercicios de respiración y de técnica vocal.
Reconocimiento de tipos de resonancia y registros vocales.
Sesiones prácticas por grupos: evaluación, seguimiento y tratamiento vocal.

Sesión 4.

Taller de crítica vocal
Práctica de ejercicios de respiración y de técnica vocal.
Sesiones prácticas por grupos: evaluación, seguimiento y tratamiento vocal.
Cómo realizar un “Diario de voz”.

La metodología se planteó de forma activa, buscando la reflexión, autopercepción, participación e implicación de los alumnos en el desarrollo de las sesiones. En todas las sesiones se pudo realizar un seguimiento vocal personalizado de los alumnos, lo que permitió una evaluación del aprendizaje a través de la observación directa y el trabajo técnico por medio de ejercicios de respiración y vocalización.

En las sesiones prácticas, la respiración propuesta fue la costo-diafragmática, no cogiendo más aire del necesario, sino tratando de dosificar adecuadamente el que disponemos. Para trabajar este procedimiento respiratorio, esencial para correcta

emisión de la voz, se realizaron ejercicios en grupo. También se incidió en que el alumnado sintiera la conexión entre la respiración, la fonación y la resonancia; la unión de estos tres aspectos se conoce como "apoyo de la voz".

Es fundamental que el docente sea capaz de percibir y discriminar sus propias sensaciones fonatorias, que variarán en función de diferentes factores como: los cambios frecuentes de aulas, el tipo de alumnado, el horario y las condiciones acústicas y de insonorización de los espacios. Por tanto, es esencial que el profesional de la voz conozca cuál es su frecuencia vocal fundamental o "sonido vocálico que sale de la emisión más esencial posible, sin establecer una tensión concreta de las cuerdas ni pretender hablar en un tono concreto. Es el sonido que se produce al unir las cuerdas sin pretender alongarlas" (Castillo, Morales y Comino, 2008). Para poder identificar su propia frecuencia fundamental, se llevaron a cabo ejercicios de voz hablada a través de la lectura bajo la supervisión del profesorado especializado. Además, se establecieron cuatro criterios generales de una voz normal: 1) timbre agradable (ausencia de ruido o falta de sonoridad); 2) tono conforme a la edad y sexo; 3) volumen apropiado (ni débil, ni fuerte); y 4) flexibilidad adecuada.

Las sesiones prácticas continuaron con la realización de ejercicios de articulación y dicción, que debe siempre ser clara, y con vocalizaciones cantadas, basadas en movimientos melódicos sencillos. Finalmente, en el taller de crítica vocal, los alumnos pudieron discriminar y reconocer los distintos tipos de resonancia y registros vocales por medio de la visualización y audición de ejemplos de voces profesionales del panorama actual.

## 2. Perfiles vocales del profesorado universitario

El curso en sus tres ediciones ha contado con una alta demanda de alumnado y el grupo de trabajo estaba constituido por treinta docentes pertenecientes a una gran variedad de Centros y Departamentos. Este dato era una muestra evidente de la

preocupación e interés del profesorado universitario por aprender a usar su voz profesional de forma idónea en las clases.[1]

En la primera sesión de trabajo del curso "El uso de la voz del docente universitario como herramienta de trabajo", se propuso al alumnado la realización de un Test que presentamos en el Anexo 1 y que nos permitió una evaluación inicial de higiene vocal, hábitos y formación vocal previa del grupo de docentes participantes.

A la pregunta de si habían recibido formación vocal inicial de algún tipo, el 98% declararon no haber tenido ninguna experiencia previa, lo que pone de manifiesto la falta generalizada de formación específica para el docente en este campo. Tan sólo el 2% habían recibido clases de canto, que aunque no siendo una formación específica, les había ayudado a obtener una conciencia sobre la importancia del cuidado de la voz.

La mayoría solían dormir entre las 6 y 8 horas recomendadas para los adultos por la OMS, aunque durante los comentarios a la encuesta realizados en grupo, referían periodos en los que el descanso no llegaba a esas horas y señalaban la poca calidad del sueño en algunos casos (ronquidos, interrupciones etc).

El 70% de los encuestados conocía a alguien que había tenido problemas vocales y el 30% reconocía haber tenido a lo largo de su vida profesional algún problema vocal que había afectado a su vida laboral. Este dato es algo más bajo en los docentes universitarios que en el profesorado de otros niveles educativos en los que casi la totalidad de los docentes han pasado por un periodo de afonía.

Sobre la percepción de la voz a lo largo del día el 50% contestaron que sí notaban cambios en su voz y el 55% percibían cambios a lo largo de la semana. Por otra parte, el 42% declaraba quedarse afónico con frecuencia.

A la pregunta de qué profesiones son las que tiene mayor riesgo vocal, las profesiones más reseñadas fueron: profesor,

---

[1] El curso "El uso profesional de la voz del docente universitario" se ha impartido en tres ediciones consecutivas. Cada edición contó con la participación de un grupo de treinta alumnos. Los datos con los que hemos trabajado en esta investigación pertenecen a una muestra de 60 alumnos.

cantante, locutor lo que reveló la existencia de conciencia sobre los peligros vocales en su profesión.

El 87% desconocía su clasificación vocal y entre los nombres públicos que nombraban con "buena voz" aparecían nombres de presentadores de TV y locutores de radio famosos como Constantino Romero, Matías Prats, etc.

Los adjetivos más usuales para definir la propia voz son "grave", "aguda", "suave", "normal", "tímida", "potente", "ronca", "aterciopelada", "oscura", "quebradiza", "piticlara", "ligera", "rota". La predominancia de adjetivos positivos o neutros respecto a los negativos o peyorativos nos indica una autoconciencia de voz sana que se corresponde con la tónica general de las voces analizadas.

El 91% notaba sequedad en la garganta al impartir clase, un porcentaje muy alto que probablemente tenga que ver con factores ambientales, dado que la climatización de todos los aularios de la Universidad de Jaén es por aire, lo que acentúa el escaso nivel de humedad del ambiente.

Un 68% declaraba tener que hacer un esfuerzo para que su voz se escuchara con facilidad, un 46% afirmaba que la calidad de su voz era variable y un 51% que su voz se cansaba fácilmente. Tan sólo un 11% tenía problemas digestivos en comparación con el 39% que se declaraba fumador.

Su autopercepción de la voz se reflejaba en la última pregunta del test con cinco opciones que fueron contestadas según el gráfico siguiente:

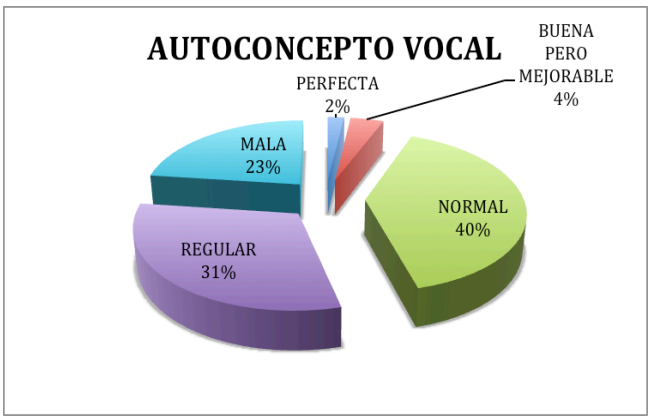



IMAGEN 1. *Autoconcepto vocal de los profesores universitarios del curso Fuente: Elaboración propia.*

## 3. El “Diario de voz”: incidencia del curso en el aprendizaje vocal del profesorado universitario

El trabajo práctico en las cuatro sesiones en las que distribuimos el curso fue muy importante para la evaluación de los resultados. Pero, sin duda, la herramienta que nos proporcionó más datos sobre la evolución vocal del alumnado fue un “Diario de voz” (véase Anexo 2). El objetivo de este recurso es registrar día a día las sensaciones vocales destacadas comparando una semana sin docencia con otra con docencia, teniendo en cuenta sólo los días laborables, salvo que durante el fin de semana se percibieran alteraciones en la voz. Por tanto, a través del “Diario de voz”, es el propio alumno el que observa las posibles modificaciones en su voz, tras su actividad docente.

En el “Diario de voz” se deben registrar todos los días una serie de datos personales como: las horas diarias de sueño, una descripción de la actividad vocal realizada en el ámbito profesional, las posibles sensaciones vocales positivas o negativas, así como un cómputo y descripción de los ejercicios de respiración, articulación y vocalización realizados. El último apartado del Diario propone una autovaloración psicoacústica de la voz, que se recomienda realizar al final de la semana, distinguiendo cinco estados: 1) voz ronca o con rozamiento; 2) voz aérea; 3) voz débil; 4) tensión en la voz o muscular; o 5) voz normal. En algunos casos, se podrán combinar dos o más estados vocales.

Los datos recogidos en el Diario de voz serán analizados por un logopeda que determinará el nivel de afectación o no de la voz del docente y le facilitará las medidas de higiene vocal recomendadas para evitar esa situación de riesgo.

De los resultados obtenidos en los Diarios de Voz realizados por los docentes universitarios implicados en el Curso de Voz profesional podemos concluir que:

1. Las horas de sueño de la mayoría del profesorado fluctúan según los días y en general son insuficientes.
2. Respecto a la descripción de las sensaciones vocales, en el período de docencia el profesorado universitario indica mayor fatiga de la voz al final de la semana y en las horas más extremas del día. Además, los diarios evidenciaban que el uso de la voz no se limita sólo a la

actividad docente, sino que en el ámbito personal seguimos empleando la voz aunque no sea de forma profesional. Por el contrario, nos resultó curioso que algunos profesores señalaran que conforme avanzaba la semana notaban menos sensaciones negativas y una mejor funcionalidad vocal, que identificaban con un mayor entrenamiento fonatorio.

3. Los ejercicios que más han practicado los alumnos del curso son los de respiración, identificación de su frecuencia fundamental y articulación de las vocales. Al realizar de forma autónoma los ejercicios propuestos sin el control del profesorado especialista, los diarios ponían de manifiesto que el alumnado reconocía no saber si los estaban realizando de forma adecuada. Y en todos resaltaban la importancia de que sean guiados por un logopeda o profesional de la voz y una vez que se hayan reconocido las sensaciones pasar a un trabajo más personal.

Los resultados de la autovaloración psicoacústica de la voz, que se debía realizar al final de la semana podemos verlos en el siguiente gráfico:

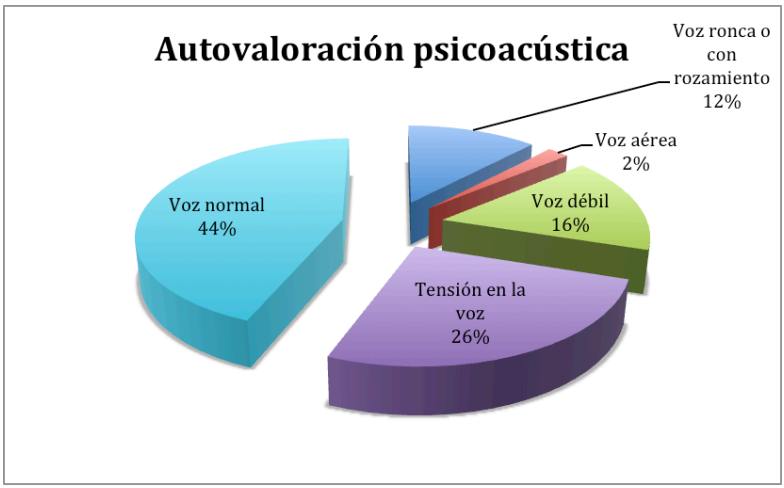



IMAGEN 2. *Autovaloración psicoacústica de la voz de los docentes según lo reflejado en los "Diarios de Voz".*
*Fuente: Elaboración propia.*

## 4. Conclusiones

El profesorado universitario se enfrente a diario a un uso prolongado de su voz; es su herramienta de trabajo. El curso "El uso profesional de la voz del docente universitario", organizado por el Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén, surge como respuesta a una alta demanda del profesorado universitario. Se trata de un programa de formación y prevención de riesgos vocales destinado a la comunidad docente. El éxito obtenido en sus tres ediciones, pone de manifiesto la necesidad de integrar en la formación del Personal Docente e Investigador estas "Escuelas o gabinetes de voz" que proporcionen al profesorado universitario recursos para la prevención de riesgos vocales.

Los resultados de la autovaloración de la voz, obtenidos a través del análisis del "Diario de Voz" indican que al final de la semana de docencia más de la mitad del profesorado universitario encuestado ha tenido sensaciones negativas que han identificado con voz ronca o con rozamiento, voz aérea, voz débil o tensión muscular. Sin embargo, sólo un 44% afirman percibir su voz con normalidad.

Por tanto, sería de gran importancia que el profesorado conociera, a través de un reconocimiento previo, el estado de su órgano vocal del que va a hacer un uso profesional. A lo largo del curso, el docente universitario debería asistir a sesiones prácticas guiadas por especialistas y terapeutas de la voz, en las que se trabajarían ejercicios de respiración o articulación adaptados a sus necesidades concretas. Es fundamental que el trabajo sea continuo y cuente con la supervisión y orientación de un profesional (foniatra, logopeda o profesor de canto). El docente deberá desarrollar sus propios recursos para poder detectar irregularidades en la producción profesional de su voz y sin duda, el "Diario de voz" le será de gran utilidad.

## 5. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- BLASCO, Victoria (2006): *Manual de técnica vocal. Ejercicios prácticos.* Ñaque Editora. Guadalajara.

- BUSTOS SÁNCHEZ, Inés (2007): *La voz. La técnica y la expresión.* Editorial Paidotribo. Badalona.
- CASADO, Juan Carlos y ADRIÁN, José Antonio (2002): *La evaluación clínica de la voz. Fundamentos médicos y logopédicos*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- CORTÁZAR, Mª Isabel y ROJO, Balbino (2007): *La voz en la docencia: Conocer y cuidar nuestra herramienta de trabajo.* Graó. Barcelona.
- DE MENA GONZÁLEZ, Ana (1994): *Educación de la voz. Principios fundamentales de ortofonía.* Ediciones Aljibe. Málaga.
- FIUZA, Mª. José (1996): *Las disfonías disfuncionales en los maestros de la comunidad autónoma de Galicia.* Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Santiago de Compostela.
- LE HUCHE, François y ALLAI, Ander (2004): *La voz (4 tomos).* Masson. Barcelona.
- MENÉNDEZ, Concha y MORENO, Francesc Xavier (2006): *Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos.* Graó. Barcelona.
- QUIÑONES, Carmen (2003): *Programa para la prevención y el cuidado de la voz.* Praxis. Barcelona.


**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**


- BELE, Irene Velsvik (2008): The Teacher's Voice: Vocal Training in Teacher Education, en Scandinavian Journal of Educational Research, v52 n1 p41-57.
- FARFIELD, Carol y RICHARDS, Brian (2007): Reported Voice Difficulties in Student Teachers: A Questionnaire Survey, en British Journal of Educational Studies, v55 n4 p409-425 Dec 2007.
- GASSULL, Cecilia (2007): La voz en los docentes, en BUSTOS SÁNCHEZ.: *La voz. La técnica y la expresión.* Paidotribo. Badalona.


**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- CASTILLO FERREIRA, Mercedes, MORALES VILLAR, María del Coral y COMINO CRESPO, Francisco (2008): La educación vocal del alumnado universitario de la titulación

maestro en educación musical de la Universidad de Jaén: problemas, retos y soluciones, en *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical*, Madrid, 2008. Disponible en:
http://ceimus.es/wp-content/uploads/Actas-CEIMUS-1.pdf.
Consultado el 16 de febrero de 2014.

# Anexo 1

## CUESTIONARIO SOBRE LA VOZ

Estudios Musicales: SI ¿Cuáles? / NO
Nº medio de alumnados por clase:
Tamaño de la clase:
Empleo de micrófono en clase: SI / NO

1. ¿Has recibido algún tipo de formación vocal (logopédica, clases de canto…)?
2. ¿Cuántas horas seguidas sueles dormir?
3. ¿Conoces a alguien de tu entorno que haya padecido problemas vocales?
4. ¿Has tenido algún problema en la voz que haya afectado a tu rendimiento profesional?
5. ¿Notas cambio en la evolución de tu voz a lo largo del día?
6. Cita los órganos que crees que intervienen en la producción de la voz.
7. ¿Notas cambio en la evolución de tu voz a lo largo de la semana?
8. ¿Te quedas afónico/a con frecuencia?
9. ¿Qué profesionales crees que tienen mayor riesgo vocal?
10. ¿Conoces tu clasificación vocal (soprano, contralto, tenor, bajo)?
11. Nombra dos o más personajes públicos (que no sean cantantes) que consideres que tienen “buena voz”.
12. Nombra dos o más personajes públicos (que no sean cantantes) que consideres que tienen “mala voz”.
13. Define tu voz usando tres adjetivos:
14. Noto sequedad en la garganta cuando imparto clases: SI / NO
15. ¿Tengo que hacer esfuerzo para que mi voz se escuche con facilidad?
16. ¿La calidad de mi voz es variable?
17. Mi voz hablada se cansa fácilmente

18. ¿Tienes problemas digestivos?
19. ¿Eres fumador?: SI / NO ¿Desde hace cuántos años?
20. ¿Que aspectos sobre la voz suscitan mayor interés para ti?

**¿Qué opinas de tu voz hablada?**: a) Es perfecta; b) Es buena pero podría mejorar; c) Normal; d) Regular; e) Mala.

# Anexo 2

**FICHA DIARIO DE VOZ**

Nombre y apellidos:
Fecha:
Horas de sueño:
Descripción de la actividad vocal realizada:
Sensaciones vocales positivas o negativas
(Describirlas e indicar hora aproximada en la que se tienen)
Realización de los ejercicios propuestos durante el curso
(Cuáles, durante cuánto tiempo y posibles dificultades)
Autovaloración psicoacústica de la voz (realizar al final de la semana): voz ronca o con rozamiento, voz fatigada, aérea, voz débil o tensión en la voz.

# VII

# DOCENCIA INTERDISCIPLINAR CON BASE EN EL E.E.E.S.: DISCIPLINAS TÉCNICAS Y HUMANÍSTICAS

**Juan Carlos Olmo García** (U. de Granada -España-)

*Estos proyectos de innovación docente han sido financiados en concurso público por el Secretariado de Innovación Docente (Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado) de la Universidad de Granada, previa aprobación de la ANECA.*

## 1. Introducción

De igual forma que los resultados obtenidos en las investigaciones propias de las áreas técnicas, también la calidad global de la docencia en las Escuelas Técnicas es significada por la innovación docente realizada y por su consolidación posterior en la práctica corriente y habitual de los profesores y de las profesoras de la enseñanza universitaria (Spelt et al., 2009). Es precisamente la innovación y la consolidación fundamentos que representan el camino en la excelencia educativa de las disciplinas técnicas, incluida la Arquitectura.

La Universidad de Granada, por medio de la entonces Unidad de Innovación Docente incardinada en el Rectorado y actual Secretariado de Innovación Docente perteneciente al Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, deja claro su compromiso con la excelencia docente, lleva financiando en cada curso académico convocatorias públicas y competitivas de propuestas de proyectos de innovación docente, los cuales una vez valorados positivamente por la ANECA y ser aprobados por

la Comisión de Innovación Docente de la Universidad se posicionan para su realización como proyectos de innovación.

En el curso 2007-2008 se realizó la primera propuesta de proyecto educativo innovador, que posteriormente daría paso a un programa elaborado de forma continuada por el profesorado participante. En el año académico siguiente se inició el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente denominado "Seminario Interdisciplinar de Patrimonio y Expresión Gráfica Computacional: Adquisición de Nuevas Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.)", que contó con la inscripción de 353 estudiantes (Olmo-García, 2009); en el curso 2009-2010 el proyecto. "Diseño, Modelización y Geometría de Tipologías y Formas Computacionales de la Arquitectura, la Ingeniería y el Arte. Docencia y Aprendizaje para la Adquisición de nuevas Competencias en el Espacio Europeo de Formación Superior (E.E.E.S.)", en este caso con un total de 578 alumnos y alumnas. A la vista de los resultados obtenidos en estos proyectos, en la convocatoria del periodo 2010-2011 se presentó, dentro de la acción de consolidación de buenas prácticas docentes del programa de innovación de la Universidad de Granada, el Proyecto "Patrimonio gráfico y modelización computacional de las formas de la Arquitectura, la Ingeniería y el Arte. Aprendizaje y docencia con metodología del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.)", en el cual se limitó la inscripción a 300 estudiantes, teniendo una lista de espera de 302. A este último proyecto se sumó la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), mediante la incorporación de profesorado de la misma al equipo docente formado en la Universidad de Granada, el cual se aumentó en proyecto de innovación "Aprendizaje y docencia por medio de la expresión gráfica en la Ingeniería, la Arquitectura y el Arte. Metodología interdisciplinar en entorno internacional" realizado durante el curso 2011-2012.

Estos Proyectos, estructurados en seminarios teóricos y prácticos, así como en visitas urbanas guiadas por profesorado experto, tienen por finalidad aplicar los resultados de las investigaciones realizadas por profesores y profesoras, de distintas áreas de conocimiento y con características interdisciplinares, de universidades europeas y americanas en materia de Patrimonio Arquitectónico y Expresión Gráfica, entendido tanto como elemento general y como elemento concreto (Aydilek, 2007; Li et al., 2008) para las disciplinas humanísticas y técnicas, las cuales han sido expuestas en el

primer *Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica* celebrado en noviembre de 2008 (Olmo-García, 2010), en el *International Scientific Meeting on Heritage and Design of Geometrical Forms* celebrado entre 2009 y 2010, y en el *III Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica Aplicada* realizado en noviembre de 2012.

Bajo la consideración de la expresión gráfica computacional se ha creado una planificación docente a desarrollar en el transcurso de los Proyectos de Innovación, dirigida a todos aquellos alumnos y a todas aquellas alumnas que deseen inscribirse en estas actividades docentes, siendo el alumnado junto con el cuerpo docente los pilares básicos de estos proyectos de innovación, que no buscan crear una metodología sino aplicar la ya existente en el área de investigación, mediante la adaptación a los términos de docencia óptima y de calidad propios de la Universidad del siglo XXI.

## 2. Metodología

### 2.1. *Descripción y Objetivos de los Proyectos*

Salvo contadas excepciones, habitualmente las disciplinas humanísticas y técnicas se desarrollaban sin contactos estables entre ellas (Droste, 2006), en este panorama docente e investigador se desarrolló en la Universidad de Granada un espíritu de interdisciplinaridad entre profesores y estudiantes de Arquitectura, Historia del Arte, Bellas Artes e Ingeniería que generó una serie muy numerosa de conferencias, cursos y proyectos que han dado fruto desde 1995 y que culminaron en el Manifiesto del Carmen de la Victoria de septiembre de 2004 (Universidad de Granada, 2004)

Durante el curso académico 2008-2009 se dio un paso delante de gran importancia, realizando al amparo de este espíritu el Proyecto de Innovación Docente “Seminario Interdisciplinar de Patrimonio y Expresión Gráfica Computacional. Adquisición de Nuevas Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual ya se ha convertido en un referente en materia de trabajo interdisciplinar para la docencia del conocimiento universitario. Asimismo, el seminario docente e investigador impartido en mayo de 2008 en el Departamento de Historia del Arte, y del cual se aprovecha el Proyecto de

Innovación Docente mencionado, introdujo la expresión gráfica y el aspecto geométrico, fundamentado en el cálculo matemático (Milici et al., 2009), pero desde la perspectiva del usuario de los programas computacionales (Aparicio et al., 2007; Delgado & Olmo-García, 2008); faceta que posteriormente, en el curso 2009-2010 se potenció con el proyecto "Diseño, Modelización y Geometría de Tipologías y Formas Computacionales de la Arquitectura, la Ingeniería y el Arte. Docencia y Aprendizaje para la Adquisición de Nuevas Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior".

Mediante la utilización del lenguaje de programación Mathematica® u otro similar se pueden crear de forma virtual las distintas tipologías patrimoniales existentes (Escrig & Sánchez, 2005), y así proceder a su estudio a nivel docente e investigador, y aun más, podríamos crear formas libres, es decir, aquellas que no se ajustan a las usualmente utilizadas de los catálogos habituales, logrando el diseño de superficies nuevas (Delgado et al., 2006; Piegl, 2005). La formación de estas nuevas maquetas virtuales es fundamental, porque como novedad implementan el ajuste a unas reglas físico-matemáticas que permiten entender la geometría de la construcción en un contexto nuevo que es la posibilidad física de su construcción en el entorno histórico y tecnológico en el que se inscriben (Farin, 2006; Gombrich, 1995).

Además, se ha podido comprobar el punto clave en la concepción de estos proyectos de innovación docente, que es el trabajo interdisciplinar entre el profesorado y el alumnado de diferentes titulaciones, lo que permite adquirir a los miembros de este último grupo unas nuevas habilidades basadas en el sentido propio del concepto de transdisciplinaridad para el ejercicio profesional dentro de los equipos laborales actuales, modelo imperante en toda Europa, lo cual ha facilitado la movilidad de los participantes una vez obtenido el título académico. Aquí tenemos como ejemplo la oferta de trabajo como docentes que recibieron tres egresados de la E.T.S. de Arquitectura de Granada para trabajar en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte de Asunción.

El estudiante aporta su visión conceptual de los problemas y sus resoluciones en equipos formados por alumnos y alumnas de disciplinas humanísticas y técnicas, con perspectivas diferentes de la realidad, y por lo tanto, también del planteamiento estratégico para la resolución, así como del desarrollo y la eficacia de la solución. En definitiva, se les preparará para la

adquisición de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas necesarias para desenvolverse sin problemas en el actual modelo laboral europeo, siendo el Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.) el escenario en el cual se desarrollaron los proyectos de innovación docente. Por otro lado, junto con la aportación del profesorado, se incidirá de forma prioritaria en el trabajo del estudiante, a nivel personal y especialmente en las relaciones con los demás participantes, requiriendo la formación de diferentes grupos, creados con los criterios de interdisciplinaridad y paridad de género, los cuales desarrollarán los trabajos previstos, estando tutorizados a nivel individual y grupal por el profesorado participante. Además de la evaluación que los profesores realizarán personalmente y en claustro a los estudiantes (de forma individual y grupal), se consiguió que cada grupo realizara un seguimiento del trabajo de otro grupo, elegido al azar, valorando por parte del profesorado tanto el trabajo realizado como el seguimiento y la crítica del trabajo ajeno.

Se desarrolló un mecanismo de control y seguimiento basado en las evaluaciones individuales y por grupos del trabajo realizado, junto con las tutorías personales y colectivas, básicas en la medida de la evolución de los proyectos. De igual manera, se le dará máxima importancia al trabajo desarrollado para el aprendizaje del estudiante. En periodos mensuales se realizaron encuestas anónimas de satisfacción a los participantes, pudiendo de esta forma conseguir un seguimiento del grado de adecuación de los proyectos a los fines perseguidos. El control y seguimiento de los seminarios teóricos se llevó a cabo siempre que se celebró una reunión de estas características. El control de las actividades prácticas, así como de otro tipo de actividades (viajes, visitas, etc.), se realizó mediante la recogida de una ficha que se entregó al alumnado durante la celebración de cada una de las sesiones; su seguimiento se hizo valorando las intervenciones personales y en grupo de los participantes. Para el control de la asistencia y participación en las actividades académicas programadas sin presencia de profesorado se estableció un sistema de inspección mediante la entrega de una ficha del contenido de la actividad.

Estos Proyectos de Innovación Docente, que recogen la práctica y los aciertos de las experiencias docentes que se suceden a lo largo del tiempo, así como en los numerosos cursos interdisciplinares del Centro de Formación Continua, del Centro Mediterráneo y de los seminarios incardinados en los espacios

docentes reglados e investigadores, aspiran a constituirse en seminario permanente sobre Patrimonio y Expresión Gráfica, pudiendo de esta manera aportar una visión interdisciplinar nueva y crítica que permita a los participantes adoptar las competencias necesarias para desarrollar su capacidad de análisis, de síntesis, de participación colectiva, de visión abierta y positiva de los problemas, de colaboración y cooperación en el aprendizaje, junto con la necesaria utilización de los medios propios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, que hacen de la Expresión Gráfica, computacional y clásica, un medio en el estudio y profesionalidad del Patrimonio arquitectónico y artístico (Christodoulou, 2004; Lupfer & Sigel, 2006). Para ello se utilizó el laboratorio de Historia del Arte de la Universidad de Granada, dotado con los más modernos sistemas computacionales, pretendiendo una renovación metodológica en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de competencias generales y específicas, centrado en el aprendizaje de cada estudiante, siendo éste el elemento básico sobre el cual pivota toda la estructura de los proyectos docentes (Balamuralithara, 2009).

En cuanto a los objetivos, se pretende que los proyectos de innovación sirvan para que el alumnado participante pueda a la finalización de aquellos:

- Formular conceptos claros sobre el estudio interdisciplinar del Patrimonio arquitectónico, así como de sus elementos relacionados.
- Interpretar el sistema laboral europeo abierto a la diversidad y el trabajo en equipo.
- Adoptar como necesaria una formación continua a lo largo de su vida laboral.
- Adquirid las capacidades y habilidades previstas en los sucesivos planes docentes de los distintos proyectos de innovación docente.

### 2.2. *Materiales*

Asimismo, se contará con los siguientes materiales para el seguimiento y control:

- Autoevaluaciones del alumnado, individual y por grupos.
- Entrega de prácticas, según la programación del proyecto.

- Participaciones positivas en los seminarios teóricos y las actividades prácticas.

### 2.3. *Instrumentos*

Para lograr los objetivos expuestos se utilizarán los siguientes instrumentos metodológicos:

- Realización de seminarios teóricos, en la que se aportará al alumnado una visión real y global del tema a tratar. Realización de seminarios prácticos, en los que fijarán los conceptos teóricos y se trabajará de manera interdisciplinar sobre casos propuestos, reales y ficticios.
- Constitución de mesas redondas de estudiantes que estimulen la participación individual y en equipo para la discusión de los temas que previamente hayan sido objeto de trabajo en grupo.
- La utilización de otros métodos participativos como la discusión dirigida, el estudio de documentos técnicos (reales y ficticios) y el estudio autónomo por equipos.
- Empleo de tutorías individuales y colectivas para orientar a los alumnos y alumnas respecto a las dudas científicas que surjan, ampliación de temas y realización de trabajos, así como para el asesoramiento bibliográfico y la búsqueda de recursos de información y TIC, sin olvidar el asesoramiento para la realización de sus tareas individuales y colectivas y la orientación actitudinal.

### 2.4. *Técnicas docentes*

- Seminarios académicos teóricos.
- Seminarios académicos prácticos.
- Mesas redondas, exposiciones y debates.
- Tutorías especializadas (individuales y por grupos).
- Visitas y excursiones.

### 2.5. *Técnicas de evaluación*

- Asistencia y participación del alumnado en los seminarios teóricos y prácticos.

- Nivel de participación en las exposiciones, debates y mesas redondas.
- Resolución de los casos prácticos.
- Nivel de adaptación al trabajo en equipo.
- Nivel de adaptación al trabajo interdisciplinar.

### 2.6. *Procedimientos*

En cuanto a las medidas para la evaluación pretendimos que los resultados de éstas sirvieran para generar un debate a nivel universitario sobre las características y oportunidades que conlleva el trabajo de la enseñanza y el aprendizaje en entornos académicos interdisciplinares, sirviendo además como lugar intelectual para la reflexión del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (E.E.E.S.). Por ello, las medidas para la evaluación se tuvieron en cuenta como parte fundamental de los proyectos de innovación, las cuales fueron útiles en la capacidad que ayudan a los estudiantes a mejorar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el logro de objetivos marcados especialmente en lo relacionado con la adquisición de competencias y mejora de las habilidades y destrezas que ya se poseían. Las medidas se evaluación fueron las siguientes:

La primera medida de evaluación es el seguimiento por parte del profesorado referido al proceso de aprendizaje y adquisición de competencias, lo cual significa una evaluación de los resultados de los proyectos de innovación en relación a los objetivos y fines expuestos anteriormente. Especial importancia se le otorgó a la evaluación objetiva de la adquisición de las habilidades y destrezas esperadas, pero también a la percepción que los estudiantes participantes en los proyectos desarrollaron a lo largo de los mismos sobre si han mejorado su escenario competencial y si consideran la experiencia positiva para sus propias titulaciones y para el trabajo en equipo multidisciplinar (relacionado esto último sobre la destreza de trabajar en equipo interdisciplinar).

La segunda medida de evaluación es las encuestas realizadas a los participantes, con las que se pretendía que el alumnado evaluado tomara conciencia y se viera como el verdadero protagonista de la evaluación de los proyectos en los cuales participaba, se dé cuenta de sus puntos de partida y de los logros a los que han llegado cada uno de los participantes tanto a

nivel individual como colectivo. Se realizaron tres encuestas a los estudiantes participantes en los proyectos de innovación. La primera se basaba en ¿Qué espera el alumnado de cada proyecto?, la segunda es un seguimiento del proyecto por parte del alumnado, y en la tercera intentamos responder a la pregunta ¿Se han cumplido las expectativas del alumnado sobre el proyecto que está realizando?

Por otra parte, y dentro de una evaluación externa de adquisición de competencias y logro de objetivos, los proyectos se realizaron en un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo en grupos interdisciplinares de estudiantes de las ramas humanísticas y técnicas, sobre la valoración del Patrimonio como eje de los proyectos de innovación, y la Expresión Gráfica como medio y herramienta de aprendizaje y adquisición de competencias para los participantes (utilización TIC de la Expresión Gráfica computacional y general). De esta manera los agentes que desarrollaron la evaluación externa de los proyectos de innovación docente debieron acreditar que los objetivos iniciales se habían conseguido en lo referente a las competencias de integración del alumnado en equipos multidisciplinares de titulaciones con base en las disciplinas humanísticas y técnicas, así como las posibles desviaciones en cuanto a estos objetivos y cómo se han desarrollado las soluciones adoptadas respecto a la realización de los trabajos prácticos de los participantes.

La acreditación también se extendió a la obtención de conciencia de la protección del Patrimonio Arquitectónico y artístico, basada en la reflexión global y local de los procesos de creación urbana y de ordenación del espacio ciudadano, así como de la integración de las edificaciones y las obras públicas a sus entornos medio ambientales circundantes.

Mediante encuestas y entrevistas individuales, junto con las sesiones prácticas en los diferentes grupos los agentes de la evaluación externan obtuvieron los resultados de la evaluación de los proyectos, en cuanto a su realización y los objetivos alcanzados, siendo estos agentes:

- Profesorado de la Universidad de Granada que no participaba en los proyectos de innovación.
- Profesorado de distintas universidades nacionales y extranjeras.
- Órganos unipersonales y colectivos en esta materia de la Universidad de Granada.

## 3. Resultados

Estos proyectos de innovación docente generaron beneficios para varias titulaciones, ya que son fundamentalmente de carácter interdisciplinar, aunando tanto titulaciones de la rama humanística como de la técnica, principalmente Arquitectura, Historia del Arte, Bellas Artes e Ingeniería.

Entre sus beneficios podemos destacar:

- Favorecer el espíritu de permanencia de la docencia interdisciplinar del Patrimonio y la Expresión Gráfica.
- Potenciación de un espacio interdisciplinar universitario abierto y tolerante.
- Recogida de la experiencia interdisciplinar de los miembros del equipo de trabajo.
- Adquisición por parte del alumnado de nuevas habilidades para el desarrollo de trabajo en equipo.
- Mantener a la Universidad de Granada como pionera y patrocinadora en la interdisciplinaridad laboral universitaria, desde el inicio del aprendizaje superior en el primer curso.

Estos Proyectos de Innovación Docente pretenden seguir la senda iniciada y perfeccionarla mediante la adquisición de datos de la propia experiencia e instaurar un seminario permanente de Patrimonio y Expresión Gráfica recopilando los beneficios y atendiendo a los inconvenientes surgidos.

El producto más importante generado por los proyectos de innovación docente ha sido la consolidación de un Seminario Permanente de Patrimonio y Expresión Gráfica. Se ha tenido la oportunidad de llevar a cabo una docencia interdisciplinar y abierta, ampliamente valorada por los alumnos y las alumnas participantes.

Entre los recursos generados por estos proyectos podemos citar un modelo de uso interdisciplinar del laboratorio computacional de Historia del Arte de la Universidad de Granada, la utilización en grupo interdisciplinar de herramientas TIC propias de nivel universitario y la creación de un plan de trabajo interdisciplinar que sirva de modelo para los estudiantes de la Universidad.

## 4. Conclusiones

Siguiendo las técnicas de evaluación antes mencionadas se establecieron los criterios de evaluación tomando como referencia la asistencia y participación del alumnado en los seminarios teóricos y prácticos, su nivel de participación en las exposiciones y debates, así como la calidad de los trabajos expuestos en grupo. La resolución de casos prácticos fue un criterio importante a la hora de evaluar y calificar, ya que se consideró un elemento fundamental en la formación y el proceso de adquisición de las competencias (habilidades y destrezas).

Se consideró un seguimiento continuo y una evaluación de las actividades programadas y realizadas a lo largo del curso, tanto con presencia del profesor como sin ella, así como la asistencia y participación en los seminarios. Tales actividades se integraron en el proceso de enseñanza y aprendizaje (individual y cooperativo) como obligatorias. De igual forma se efectuó una valoración de los trabajos personales y colectivos realizados.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, los proyectos innovación docente realizados supusieron elevados beneficios para varias titulaciones, por tener un carácter multidisciplinar y abierto, con un marcado talante crítico y de trabajo en equipo. Las mejoras en el aprendizaje del alumnado participante fueron:

- Adquisición de competencias nuevas para el desarrollo de su profesión.
- Integración de los participantes en un espacio interdisciplinar universitario de trabajo.
- Adquisición por parte del alumnado de nuevas habilidades para el desarrollo de trabajo en equipo.
- Aprovechamiento de la experiencia interdisciplinar que aportan los profesores integrantes de los proyectos de innovación.

## 5. Referencias

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**


- DROSTE, M. (2006): *Bauhaus*. Taschen. Köln.
- GOMBRICH, E. H. (1995). *The Story of Art*. Phaidon Press Limited. London.
- LUPFER, G. and SIGEL, P. (2006). Gropius. Taschen. Köln.

- OLMO-GARCÍA, J. C. (Editor) (2010): *Actas del I Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica.* Editorial Universidad de Granada. Granada.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- APARICIO, A. C., and RUIZ-TERAN, A. M. (2007): Tradition and Innovation in Teaching Structural Design in Civil Engineering, en *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, nº 133, pp. 340-349.
- AYDILEK A. H. (2007): Digital Image Analysis in Geotechnical Engineering Education. En *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, nº 133, pp. 38-42.
- BALAMURALITHARA, B. and WOODS, P. C. (2009): Virtual Laboratories in Engineering Education: The Simulation Lab and Remote Lab, en *Computer Applications in Engineering Education*, nº 17, pp. 108-118.
- CHRISTODOULOU, S. (2004): Educating Civil Engineering Professional of Tomorrow, en *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, nº 13, pp. 90-94.
- DELGADO, A., MÁRQUEZ L., and OLMO-GARCIA, J. C. (2006): Dynamic presentation of problems of graphic geometry, en *Actas XVIII International Congress on Graphical Engineering*, nº 1.
- ESCRIG, F. and SÁNCHEZ, J. (2005): The Concrete Vault of Club Táchira in Caracas, en *Informes de la Construcción*, nº 499, pp. 133-144.
- FARIN, G. (2006): Class A Bézier curves, en *Computer Aided Geometric Design*, nº 23, pp. 573-581.
- LI, C., YEH I., CHEN S., CHIANG T., and LIEN L. (2008): Virtual Reality Learning System for Digital Terrain Model Surveying Practice, en *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, nº 134, pp. 335-345.
- MILICI, M. R., MIHAI, I., and MILICI, M. D. (2009): Aspects of Engineering Education in Signal Technology Using Virtual Instrumentation, en *Elektronika ir Elektrotechnika*, nº 94, pp. 113-116.
- PIEGL, L. A. (2005): Ten challenges in computer-aided design, en *Computer-Aided Design*, nº 37, pp. 461-470.

- SPELT, E., H., BIEMANS, H., TOBI, H., LUNING, P., and MULDER, M. (2009): Teaching and Leaning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review, en *Educational Psychology Review*, nº 21, pp. 365-378.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- DELGADO, A. and OLMO-GARCIA, J. C. (2008). The Computer Graphic Expression and its Application to the Engineering, the Architecture and the Urbanism. *Seminar of the Department of Art History at Granada University*, Granada.
- OLMO-GARCIA, J. C. (2009). *Seminario Interdisciplinar de Patrimonio y Expresión Gráfica Computacional de la Universidad de Granada*.
- Universidad de Granada (2004). *Manifiesto de «El Carmen de la Victoria».*

# VII

# UTILIDAD DE LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN EL PRACTICUM EN EL GRADO DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

**Vanessa Paredes Gallardo. (**Facultad de Medicina y Odontología. Universidad de Valencia- España).
**Natalia Zamora Martínez. (**Facultad de Medicina y Odontología. Universidad de Valencia- España).
**Beatriz Tarazona Álvarez. (**Facultad de Medicina y Odontología. Universidad de Valencia- España).
**Carlos Bellot Arcís. (**Facultad de Medicina y Odontología. Universidad de Valencia- España).

## 1. Introducción

Según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la asignatura del Practicum se define como "Materia instrumental obligatoria de contenido fundamentalmente práctico-clínico que permitirá al estudiante de Odontología en su último año de Grado, integrar todos sus conocimientos para realizar una adecuada prevención, diagnóstico y tratamiento integrados en los pacientes (de todas las edades) y condiciones de acuerdo con las competencias definidas".

La mayoría de los Grados de Ciencias de la Salud de la Universidad de Valencia y otras universidades, incluyen en sus últimos cursos de Grado, la asignatura del Practicum.

El Practicum del Grado de Odontologia de la Universidad de Valencia está dividido en dos asignaturas separadas; Practicum I de pacientes infantiles y Practicum II de pacientes adultos. En

este trabajo nos centraremos en el Practicum I de pacientes infantiles.

La metodología utilizada en el Practicum es el aprendizaje basado en problemas, dando a los estudiantes la posibilidad de poner a prueba los conocimientos adquiridos en cursos previos sobre tratamientos con pacientes reales, perfeccionando sus habilidades y destrezas manuales. Al mismo tiempo, el Practicum puede ampliar o hacer énfasis en otros aspectos distintos a los tratados en la parte teórica de cursos anteriores.

El Practicum del Grado de Odontología de la Facultad de Medicina y Odontologia de la Universidad de Valencia se imparte como asignatura anual en el quinto curso del Grado, desarrollándose en el edificio de la Clínica Odontológica perteneciente a la Facultad.

Los pacientes que se atienden en el Practicum, son pacientes que acuden desde toda la Comunidad Valenciana a recibir tratamiento odontológico integral y completo. Estos pacientes, así como sus padres, conocen que el tratamiento es realizado por los alumnos del Grado de Odontología de la Universidad de Valencia, bajo la supervisión de los profesores/tutores tal y como figura en el Consentimiento Informado que los pacientes firman antes de empezar cualquier tratamiento.

Los profesores/tutores se encargan de acoger, guiar y mentorizar a los estudiantes durante su periodo de formación clínica aplicada, son los encargados de la supervisión directa y de la autorización en la realización de los tratamientos pertinentes, en función de su complejidad y el paso a las distintas fases clínicas de la exploración, diagnóstico y tratamiento de cada paciente. Igualmente, el profesor/tutor será quien realice la evaluación continua del trabajo práctico-clínico del estudiante. Esta evaluación se realizará con la ayuda de las rúbricas de evaluación, convirtiéndose en parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y permitiendo que el estudiante participe activamente en este, desarrollando un espacio de retroalimentación y análisis del mejoramiento académico (Hernández y Moreno, 2007).

Por último, destacar que los estudiantes están organizados por parejas de trabajo, asignándose un box a cada pareja, en el que trabajará durante todo el curso académico. La asistencia al Practicum es obligatoria, de modo que el estudiante podrá tener como máximo 3 faltas de asistencia.

## 2. Objetivos

Debido a la importancia que tiene la evaluación en el crecimiento académico de los estudiantes y a la necesidad de disponer de instrumentos objetivos para valorar los objetivos y las competencias conseguidas por el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos de este estudio son dos; en primer lugar, desarrollar unas rúbricas o matrices de evaluación que permitan evaluar la asignatura del Practicum en el Grado de Odontologia de la Universidad de Valencia de manera objetiva, ya que no existía hasta la fecha ningún sistema de evaluación, al ser una asignatura relativamente nueva y en segundo lugar, facilitar esas rúbricas a los estudiantes para que valoren las mismas.

## 3. Material y métodos

Una rúbrica representa una herramienta con un conjunto de criterios ó parámetros de evaluación, en donde se exponen diferentes grados de consecución de un criterio dentro de un proceso clínico (Martínez-Rojas, 2008). En el caso del Grado de Odontología sería dentro del desarrollo de un tratamiento (Maroto, 2010). Las rúbricas pueden ser de dos tipos: globales u holísticas y analíticas. La rúbrica global es aquella que permite hacer una valoración de conjunto del desempeño del estudiante sin determinar o definir los aspectos fundamentales que corresponden al proceso o tema evaluado. A diferencia de la rúbrica global, la rúbrica analítica es mucho más compleja, amplia y definitiva para la evaluación (Martínez-Rojas, 2008).

La metodología de elaboración de estas rúbricas ha sido similar a la que se había realizado en otros Grados de Odontología de otras Universidades (Hernández-Rivera, 2012; Maroto, 2010).

La primera fase de la elaboración de estas rúbricas de evaluación consintió en una reunión conjunta durante el mes de Junio 2013 de todos los profesores del Practicum (15 en total), donde se les facilitó preguntas semidesarrolladas para discutirlas y modificarlas según los objetivos y las competencias definidas para la asignatura. Posteriormente, se agruparon los criterios expuestos por el equipo docente teniendo en cuenta las sugerencias que se habían realizado de las rúbricas de evaluación. Por último y durante el mes de Julio 2013, se realizó el desarrollo completo de las preguntas para determinar los niveles de la rúbrica, y de esta forma, poder evaluar a los estudiantes.

En la segunda fase de este estudio, a principios del presente curso académico 2013/14 (septiembre 2013), estas rúbricas de evaluación se pusieron a disposición de los estudiantes vía aula virtual, con el objetivo de que conocieran los criterios de evaluación que se iban a seguir en el Practicum y dieran su opinión al respecto. Se les concedió un plazo de 15 días (finales mes septiembre) para que accedieran a las rúbricas y rellenaran una encuesta de opinión sobre las mismas (**Tabla 1**).

| |
|---|
| Respecto los criterios evaluación Prácticas a Nivel General, considero que son:<br>☐Suficientes ☐Insuficientes<br>☐Claros/concretos. Fáciles entender ☐Poco claros/concretos. Difíciles<br>☐Adecuados. ☐Inadecuados. |
| Respecto a los criterios de evaluación de las Prácticas a Nivel General, si considera que alguno de los criterios se debe eliminar o añadir, indique cual. |
| Respecto los criterios evaluación Prácticas a Nivel Diagnóstico, considero que son:<br>☐Suficientes ☐Insuficientes<br>☐Claros/concretos. Fáciles entender ☐Poco claros/concretos. Difíciles<br>☐Adecuados. ☐Inadecuados. |
| Respecto los criterios evaluación de las Prácticas a Nivel Diagnóstico, si considera que alguno de los criterios se debe eliminar o añadir, indique cual. |
| Respecto criterios evaluación Prácticas a Nivel Tratamiento, considero que son:<br>☐Suficientes ☐Insuficientes<br>☐Claros/concretos. Fáciles entender ☐Poco claros/concretos. Difíciles<br>☐Adecuados. ☐Inadecuados. |
| Respecto a los criterios de evaluación de las Prácticas a Nivel Tratamiento, si considera que alguno de los criterios se debe eliminar o añadir, indique cual. |

## 4. Resultados

Los resultados de la primera parte del estudio muestran los tres tipos diferentes de rúbricas que se han desarrollaron **(Tabla 2,3 y 4).** Todas ellas presentan una serie de preguntas que hacen referencia a las competencias de la asignatura y a los aspectos a evaluar. Estas preguntas tienen unas respuestas con cinco posibles opciones ordenadas en una escala; mucho, bastante, regular, poco o nada. Cada una de estas rúbricas deberá rellenarse por parte del profesor/tutor para cada uno de los diferentes pacientes que cada estudiante trate durante el curso académico.

En primer lugar disponemos de una rúbrica que evalúa el comportamiento general del estudiante en el Practicum (**Tabla 2**).

| **RUBRICA GENERAL** | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| ¿Es puntual el estudiante y tiene el material odontológico preparado antes de atender al paciente?. | | | | | |
| ¿Cumple el estudiante con las normas de vestuario exigidas (pijama médico y zuecos),lleva el pelo recogido, no joyas, gafas protección adecuadas, guantes y mascarilla?. | | | | | |
| ¿La historia clínica está correctamente rellenada antes de comenzar el tratamiento?. | | | | | |
| ¿Está el presupuesto y el consentimiento informado firmado por el profesor encargado y el padre/madre/tutor antes de empezar?. | | | | | |
| ¿Sabe identificar inquietudes, expectativas y el motivo de consulta del paciente?. | | | | | |
| ¿El estudiante se comunica con el padre/madre/tutor/a del paciente de manera eficaz, cordial y adecuada?. | | | | | |
| ¿El estudiante obedece las instrucciones y pautas por parte del profesor encargado?. | | | | | |

Para ello, el estudiante dispone desde el inicio del curso académico de unas normas generales de comportamiento en la Clínica Odontológica durante el Practicum. Por ello, estas preguntas evalúan directamente el cumplimiento de estas normas generales por parte del estudiante. Esta rúbrica general está formada por 7 preguntas.

La segunda rúbrica, es una rúbrica que evalúa el capacidad diagnostica por parte del estudiante sobre los pacientes del Practicum (**Tabla 3).** Esta rúbrica diagnóstica está formada, al igual que en el caso anterior, por 7 preguntas que valoran cada uno de los procedimientos diagnósticos que deben realizarse a cada paciente dependiendo del problema que presente.

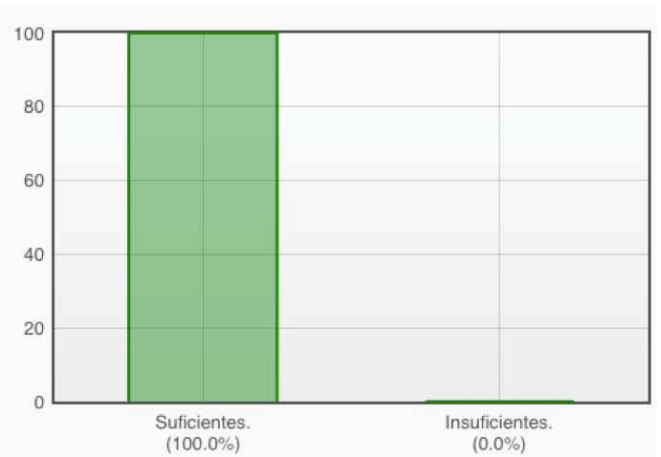
| **RUBRICA DE DIAGNÓSTICO** | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| ¿El estudiante es capaz de elaborar un juicio diagnóstico correcto a cada paciente?. | | | | | |
| ¿El estudiante toma los registros diagnósticos adecuados en cada caso?. | | | | | |
| ¿El estudiante realiza las pruebas radiológicas adecuadas y sabe interpretar las mismas?. | | | | | |
| ¿El estudiante sabe detectar cualquier urgencia odontológica en el niño?. | | | | | |
| ¿El estudiante sabe como identificar la presencia de hábitos bucales anómalos?. | | | | | |
| ¿El estudiante sabe como determinar la necesidad de colocar mantenedores de espacio cuando ha habido una pérdida dentaria?. | | | | | |
| ¿El estudiante puede diagnosticar una maloclusión en dentición mixta y valorar la necesidad de tratamiento de ortodoncia interceptiva?. | | | | | |

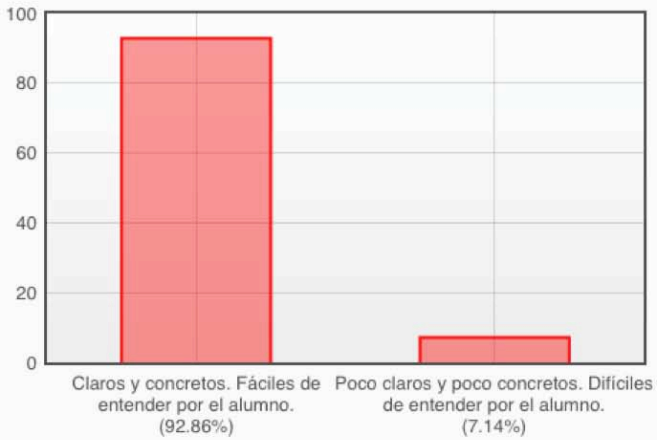
Por último, disponemos de una rúbrica que evalúa la capacidad de realizar un adecuado tratamiento por parte del estudiante a todos los pacientes del Practicum (**Tabla 4**). Esta rúbrica de tratamiento está formada por 11 preguntas que valoran cada uno de los procedimientos terapéuticos que deben realizarse a cada paciente dependiendo del diagnóstico que presente.

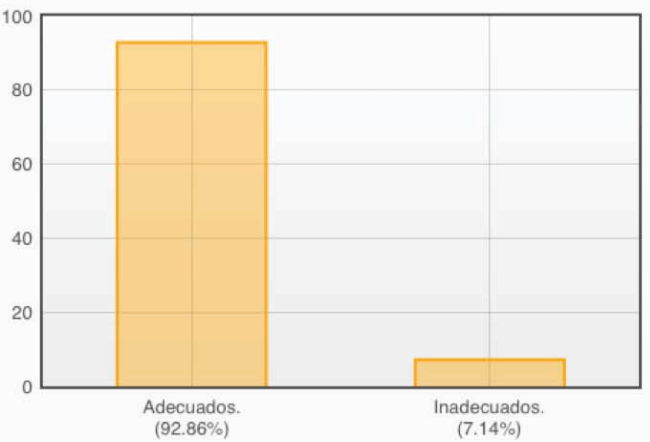
| **RUBRICA DE TRATAMIENTO** | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| ¿El estudiante es capaz de tratar cualquier patología bucodental cariosa y no cariosa más habitual?. | | | | | |
| ¿El estudiante es capaz de prescribir adecuadamente los fármacos pertinentes a cada paciente?. | | | | | |
| ¿El estudiante sabe aplicar las técnicas de anestesia loco-regional adecuadamente a todo tipo de pacientes?. | | | | | |
| ¿Sabe el estudiante preparar y aislar el campo opertaorio rápida y eficazmente?. | | | | | |
| ¿Sabe el estudiante tratar cualquier urgencia odontológica?. | | | | | |
| ¿El estudiante es capaz de tratar los hábitos bucales anómalos con aparatología específica?. | | | | | |
| ¿El estudiante conoce como tratar los traumatismos dentoalveolares?. | | | | | |
| ¿El estudiante sabe como realizar procedimientos quirúrgicos sencillos?. | | | | | |
| ¿El estudiante puede tratar de manera eficaz cualquier infección odontológica aguda?. | | | | | |
| ¿El estudiante sabe planificar la colocación de mantenedores espacio para pérdidas dentarias?. | | | | | |
| ¿El estudiante sabe tratar las maloclusiones dentarias en dentición mixta con ortodoncia interceptiva?. | | | | | |

En la segunda parte del estudio, se presentan los resultados de la encuesta de opinión rellenada por los estudiantes sobre estas rúbricas de evaluación **(Tabla 1).**

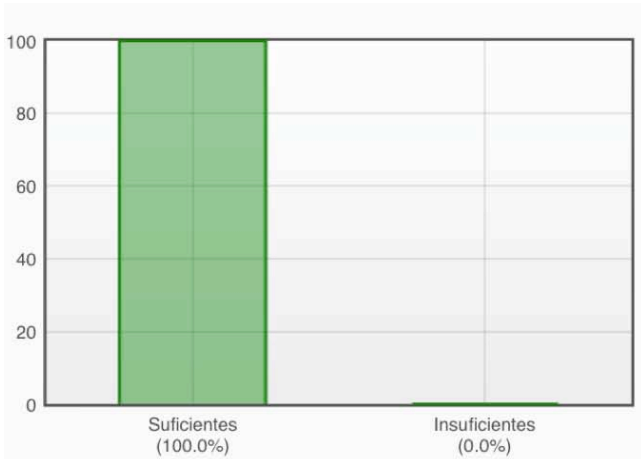
En la **Figura 1,** se muestran tres gráficos que hacen referencia a los resultados sobre la evaluación de las rúbricas a nivel general. La totalidad de los estudiantes que han contestado a la encuesta de opinión (100 %), creen que las rúbricas son suficientes. El 92,86 % de los estudiantes opinan que las rúbricas son claras, concretas y fáciles de entender, a la vez que, adecuadas.


100
80
60
40
20
0
Suficientes.
(100.0%)
Insuficientes.
(0.0%)

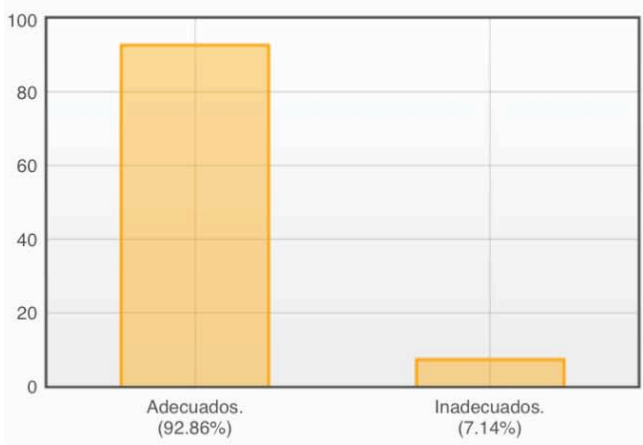

100
80
60
40
20
0
Claros y concretos. Fáciles de entender por el alumno.
(92.86%)
Poco claros y poco concretos. Difíciles de entender por el alumno.
(7.14%)


100
80
60
40
20
0
Adecuados.
(92.86%)
Inadecuados.
(7.14%)

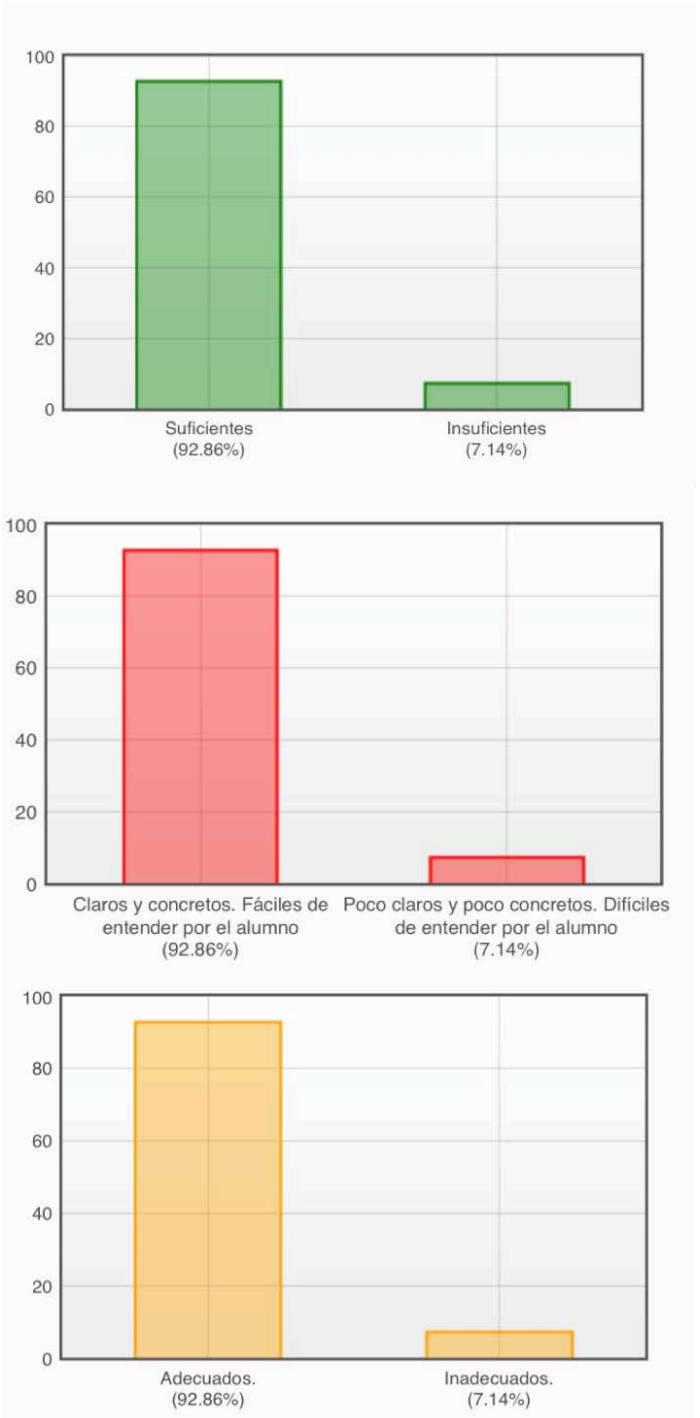
En segundo lugar, en la **Figura 2,** se muestran otros tres gráficos que hacen referencia a los resultados sobre la evaluación de las rúbricas a nivel de diagnóstico. La totalidad de los estudiantes que han contestado a la encuesta de opinión (100 %), creen al igual que en el caso anterior, que las rúbricas son suficientes. El 85,71 % de los estudiantes opinan que las rúbricas son claras, concretas y fáciles de entender, mientras que un porcentaje mayor, un 92,86 % consideran que son adecuadas.


100
80
60
40
20
0
Suficientes
(100.0%)
Insuficientes
(0.0%)

100
80
60
40
20
0
Claros y concretos. Fáciles de entender por el alumno
(85.71%)
Poco claros y poco concretos. Difíciles de entender por el alumno
(14.29%)


100
80
60
40
20
0
Adecuados.
(92.86%)
Inadecuados.
(7.14%)

Por último, en la **Figura 3,** se muestran los últimos tres gráficos que hacen referencia a los resultados sobre la evaluación de las rúbricas a nivel de tratamiento. En este caso, el porcentaje es el mismo para las tres preguntas, un 92,86 % de los estudiantes opinan que las rúbricas son suficientes, claras, concretas, fáciles de entender, a la vez que, adecuadas.


100
80
60
40
20
0
Suficientes
(92.86%)
Insuficientes
(7.14%)
100
80
60
40
20
0
Claros y concretos. Fáciles de entender por el alumno
(92.86%)
Poco claros y poco concretos. Difíciles de entender por el alumno
(7.14%)
100
80
60
40
20
0
Adecuados.
(92.86%)
Inadecuados.
(7.14%)

Por otro lado, ningún estudiante ha sugerido eliminar o añadir alguna rúbrica.

## 5. Discusión

Esta forma de evaluación elegida con rúbricas, coincide con las que se realizan en otras Facultades de Odontología (Hernández-Rivera P, 2012; Maroto O, 2010), aunque ninguno de estos estudios describe la asignatura del Practicum sino otras materias.

Las rúbricas de evaluación desarrolladas, están basadas en los objetivos y las competencias de la asignatura que el profesorado consideró importantes. Este consenso por parte de todos los profesores del Practicum, hace que se unifiquen criterios para que la evaluación sea equitativa independientemente del profesor/tutor encargado que evalué al estudiante, disminuyendo así la subjetividad. Por otro lado, permite que el profesorado retroalimente a los estudiantes según los resultados obtenidos, debido a que la rúbrica les indica las áreas en las cuales presentan errores. Los estudiantes disponen de esta rúbrica desde el inicio del curso, lo que les permite conocer que criterios se emplearán en la evaluación por parte del profesorado, esto, promueve una actitud activa de los estudiantes, ya que al conocer de antemano los parámetros que se consideran fundamentales para su evaluación, podrán comprender mejor la actividad y serán partícipes de su propio aprendizaje. Con esta tipo de evaluación, el profesor no solo se limita a dictar una calificación, sino que se convierte en un orientador (Hernández-Rivera, 2012) mientras que se promueve una actitud activa del estudiante quien será partícipe de su propio aprendizaje.

Por último, estas rúbricas servirán a su vez, para que los profesores/tutores detecten las áreas que presentan mayores dificultades para el estudiante, con el objetivo de re-plantear dichas áreas y con ello mejorar el proceso académico, conclusiones iguales a otros estudios (Hernández-Rivera, 2012).

Debido a los altos porcentajes obtenidos en la encuesta de valoración por parte de los estudiantes, los resultados de este estudio muestran como la mayoría de estudiantes están de acuerdo con las rúbricas de evaluación diseñadas tanto a nivel general, como de diagnóstico y de tratamiento. Por otro lado,

ningún estudiante ha sugerido eliminar o añadir alguna rúbrica, quizás si la evaluación se repitiera al final del curso académico, podrían tener alguna sugerencia al respecto.

## 6. Conclusiones

Las conclusiones de nuestro trabajo son:

- Se han confeccionado rúbricas de evaluación para el Practicum consensuadas por todos los profesores.
- La gran mayoría de los alumnos creen que las rúbricas de evaluación diseñadas son suficientes, claras, concretas, fáciles de entender y adecuadas.

## 7. Bibliografía

1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA):libro blanco del título de grado de odontología. Junio 2004. www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/libros-blancos.
2. Hernández R, Moreno S. La evaluación cualitativa. Una práctica compleja. Educación y Educadores. 2007;10:215-223.
3. Hernández-Rivera P. ¿Por qué es importante establecer una rúbrica de evaluación?. El caso del curso Clínica de Exodoncia y Cirugía. Educ Med.2012;36:1-18.
4. Maroto O. Evaluación de la presentación de un caso, Clínica de Odontología restaurativa: Propuesta de una metodología con rúbrica. Actualidades Investigativas en Educación.2010;10:1-22.
5. Martínez-Rojas JG. Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. Avances en Medición. 2008; 6:129-134.

# VII ~~(nº de capítulo centrado. Lo pone el editor)~~

Con formato: Centrado

## ~~EL TRABAJO COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LAS MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES~~E-PORTFOLIO, ~~COMO~~ HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN: UN CASO PRÁCTICO EN EL ÁMBITO DE LAS MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES

Con formato: Justificado, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo

Con formato: Fuente: Times New Roman, 18 pto, Negrita, Color de fuente: Automático

Con formato: Fuente: Times New Roman, 18 pto, Negrita, Color de fuente: Automático

Con formato: Fuente: Times New Roman, 18 pto, Negrita, Color de fuente: Automático

**Ana** Belén**~~Belén~~ Ruiz Mora** (~~Departamento de Economía Aplicada (Matemáticas), Universidad~~U. de~~niversidad de~~ Málaga ~~–~~ ~~,~~España~~-~~)
**Beatriz Rodríguez Díaz** (~~Departamento de Economía Aplicada (Matemáticas),Universidad~~. de. Málaga – España~~-)~~ ~~Universidad de Málaga, España)~~

## 1. Introducción~~.~~

~~1.~~

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha exigido cambios que han afectado a todos los miembros del entramado universitario, especialmente al profesorado, haciendo necesaria la innovación en el estilo docente

Con formato: Sangría: Izquierda: 0,99 cm

Con formato: Fuente: 11 pto

Con formato: Sangría: Izquierda: 1,63 cm, Sin viñetas ni numeración

Con formato: Sangría: Primera línea: 0,99 cm

que hasta ahora se ha venido utilizando. El EEES demanda una alta implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado.

Vivimos en una sociedad digitalizada que demanda unas competencias y habilidades para adaptarse a los nuevos medios con los que contamos. Hoy día las redes sociales, los podcast, los blogs, los e-portfolios, etc., son utilizados a diario por la sociedad, y son de gran utilidad y en cierto modo necesarios en este nuevo modelo de aprendizaje colaborativo al que nos dirigimos. Asimismo, este nuevo modelo debe enfocarse en el alumno, éste debe ser el protagonista de su propio aprendizaje.

De este modo, el profesor deberá desarrollar competencias de gestión del tiempo, de trabajo en equipo, etc., para poder transmitir al alumno estos conocimientos a través de nuevas herramientas y materiales educativos adaptados a esta realidad de carácter tecnológico. Además, la evaluación de este tipo de actividades TIC también ha de adaptarse. En general, se debe evaluar las competencias del alumno de manera apropiada y transparente, y se debe conseguir una participación más activa del alumnado en su propia evaluación, colaborando con las tareas y actividades propuestas, para conseguir que se implique en mayor grado en el desarrollo de su propio aprendizaje.

En base a ello, en este trabajo, tratamos de ofrecer una alternativa al proceso de evaluación tradicional dentro del contexto de las nuevas tecnologías. Planteamos llevar a cabo una experiencia educativa que implica el uso de las TICs como herramienta de aprendizaje y de evaluación del mismo. La experiencia se ha desarrollado en la asignatura "Matemáticas para la Economía y la Empresa", asignatura obligatoria del Grado en Administración y Dirección de Empresas de 6 créditos, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, siendo esta docencia impartida por el Departamento de Economía Aplicada (Matemáticas). Se ha llevado a cabo en dos grupos, de 79 y 99 alumnos cada uno, contando por tanto con un total de 178 alumnos.

Para conocer al alumnado y su percepción sobre la docencia actual previamente a la experiencia, se elaboró una encuesta en la que los alumnos pudieron plasmar sus sensaciones generales sobre aquellos aspectos que consideraban útiles en su aprendizaje. De las conclusiones obtenidas, podemos destacar que consideraban que las clases prácticas podían ser de gran ayuda

para su aprendizaje, y que los mecanismos actuales de evaluación podían no reflejar fielmente el aprendizaje que adquirían. Mostraron también interés en la realización de trabajos en grupo durante el curso, basados en problemas reales, que les permitieran plasmar de forma práctica y en colaboración con otros compañeros la teoría y ejercicios trabajados en clase.

A la vista de estas conclusiones, proponemos plantear a los alumnos una actividad educativa en grupos de trabajos basada en el uso del e-portafolio como herramienta de aprendizaje y de evaluación. La idea es recoger las evidencias de aprendizaje de los alumnos sobre los contenidos abordados en la asignatura mediante el uso de las nuevas tecnologías, a la misma vez que se pretende hacer uso de esta herramienta como elemento de evaluación. Es más, para que los propios alumnos puedan analizar su propio aprendizaje y así conseguir que el proceso sea lo más transparente posible, se ha propuesto y diseñado una rúbrica de evaluación del e-portfolio.

## 2. Aspectos generales de la experiencia educativa~~.~~

### 2.1. *Portfolio y e-portfolio~~.~~*

En la literatura existente, hay varias definiciones de lo que se conoce comúnmente como *portafo~~r~~lio*. Según Shulman (1999), "*Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación*". En la misma línea, Barberá (2005) pone de manifiesto que el portafolio no se debe usar como instrumento de evaluación, sino como todo un sistema de evaluación en sí mismo. "*El portafolio es una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos*". En lo que se refiere a la versión electrónica del

**Con formato:** Derecha, Sangría: Primera línea: 0,63 cm, Derecha: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo, Punto de tabulación: No en 7,5 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,74 cm

portafolio o e-portfolio, Arter y Spandel (1992) lo definen "*como una colección de documentos en base a un propósito; esta colección representa el trabajo del estudiante que le permite a él mismo y a otros ver sus esfuerzos y logros. El portafolio electrónico, al tener un formato digital, proporciona los beneficios propios de este tipo de tecnología. Sin embargo, a diferencia del tradicional ofrece nuevas posibilidades y retos, provocando la necesidad de rediseñar los propios procesos de enseñanza y aprendizaje*".

Actualmente, la utilización del portafolio como instrumento de aprendizaje se encuentra bastante extendida en el marco de algunas disciplinas, pero aún son pocos los profesores que desarrollan en sus clases este sistema como instrumento de evaluación. Esta práctica es un indicador de la búsqueda de mejoras y responde a la intención de subsanar algunas deficiencias cruciales en los sistemas educativos tradicionales, centrados en el desarrollo de un conocimiento más estático y enciclopédico que en un conocimiento flexible de tipo condicional.

En Agra y otros, 2003, se destacan como principales características del portfolio el interés por reflejar la evolución de un proceso de aprendizaje por parte del alumno, la estimulación de la experimentación, la reflexión y la investigación, el diálogo con los problemas, los logros, los temas… y la plasmación de los diferentes puntos de vista personales de los protagonistas.

En lo referente al e-portfolio, entendemos que el aprendizaje en el contexto de las herramientas virtuales no puede llevar implícita la adquisición de un sistema de conocimientos dados, sino la consecución de meta saberes, de competencias que pongan al sujeto en condiciones de poder evaluar la pertinencia de los conocimientos adquiridos y de los procesos seguidos, con el fin de diseñar estrategias de aprendizaje satisfactorias para sus propios proyectos y aspiraciones (Agra y otros, 2003). Desde esta idea, lo que está en juego es el desarrollo de competencias que permitan al individuo poder manejar las herramientas actuales del entorno tecnológico, organizacional, social y cultural.

El uso de estos nuevos entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica una nueva forma de aprender y de enseñar y, en consecuencia, de evaluar. Dado que los alumnos no sólo reciben informaciones, sino que también las indagan, contrastan, experimentan y comunican a los demás sus hallazgos y dificultades, la evaluación no puede limitarse a comprobar la

adquisición (retención) de determinados conceptos. El aprendizaje puede resultar de la confrontación de múltiples ocurrencias textuales y del diálogo entre miembros de un colectivo virtual, poniendo de relieve la construcción social del conocimiento y los aspectos globales del proceso. En ese sentido, estamos, al mismo tiempo, aprendiendo un modo de aprender, un modo de acercarse a la información y a un entorno de enseñanza virtual que obliga a los alumnos a trabajar con autonomía en la toma de decisiones. Por tanto, todos estos aspectos han de ser igualmente tenidos en cuenta en el proceso de evaluación.

**Con formato:** Derecha, Sangría: Primera línea: 0,63 cm, Derecha: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo, Punto de tabulación: No en 7,5 cm

### 2.2. *Objetivos generales y específicos*~~.~~

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,74 cm

Los objetivos generales que perseguimos en esta experiencia son los siguientes:

- Mejorar los sistemas educativos tradicionales, subsanando algunas deficiencias cruciales en éstos, centrados en el desarrollo de un conocimiento más estático y enciclopédico que en un conocimiento flexible de tipo condicional.
- Fomentar entre los alumnos la indagación, el contraste, la experimentación y la comunicación a los demás de sus hallazgos y dificultades.
- Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que alimenten la capacidad de ser, conocer, vivir y relacionarse de nuestros alumnos.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo y participativo.
- Utilizar las potencialidades que las nuevas tecnologías poseen para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar los contenidos desarrollados en el curso a partir de la recolección de las múltiples evidencias del proceso de aprendizaje en formato electrónico.
- Favorecer el proceso reflexivo sobre los contenidos abordados en la asignatura.

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, Punto de tabulación: 1,5 cm, Izquierda + No en 1 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,63 cm

Por otro lado, los objetivos específicos son:

- Normalizar la evaluación mediante su inserción natural en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Obtener información del proceso personal seguido por el alumno y evidencia de la gama de competencias adquiridas por él y exigidas por el curriculum establecido (feedback).
- Mejorar el diálogo crítico, la argumentación y la flexibilidad cognitiva, que favorecen la autocrítica del alumno y hacen que éste sea consciente de sus puntos más débiles a mejorar.
- Motivar y estimular la participación activa de los alumnos.
- Mostrar claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones.
- Conseguir que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje, que se responsabilice de la dirección que toma su educación, del nivel de profundización al que deciden tratar los contenidos.
- Lograr que el alumno tenga una imagen continuada y no fraccionada de la progresión de su aprendizaje.
- Indicar al alumno los criterios con los que será evaluado.
- Fomentar las habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis, discriminación, valoración, compresión y argumentación.
- Estimular la experimentación, la reflexión y la investigación matemática.

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 0,63 cm + Tabulación después de: 1,27 cm + Sangría: 1,27 cm, Punto de tabulación: 1,5 cm, Izquierda + No en 1,27 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,5 cm, Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 1,63 cm

## 3. Proyecto educativo basado en e-portfolio.

En base a lo anterior, el proyecto educativo que hemos llevado acabo consiste en hacer uso de un e-porfolio dentro del proceso de aprendizaje de una asignatura de área de conocimiento de las Ciencias Sociales. A continuación, se detallan los aspectos clave de la puesta en marcha y posterior funcionamiento del proyecto.

### 3.1. *Contexto.*

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Sangría francesa: 0,74 cm

El contexto educativo en el que se sitúa esta experiencia es en ~~un aula~~ del 'Grado en Administración y Dirección de Empresas', en la asignatura 'Matemáticas para la Economía y la Empresa'. Ésta es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS del primer curso del grado. El objetivo principal de la asignatura es hacer que los alumnos adquieran competencias básicas de álgebra matricial, teoría de funciones derivables y teoría de funciones integrables, que le serán necesarias para el aprendizaje posterior de otras asignaturas.

En general, las actividades formativas y la metodología docente seguidas están diseñadas teniendo en cuenta las competencias que el alumno debe adquirir. Se combinan las técnicas docentes tradicionales, basadas en sesiones teóricas y prácticas, con otras más novedosas, cuyos objetivos principales son la participación activa del estudiante, el fomento de su capacidad de aprendizaje autónomo y el uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Resulta obvio que en el proyecto de innovación educativa propuesto, el e-portfolio, se enmarca dentro de estas últimas.

En relación al número de participantes, la experiencia se ha llevado a cabo en dos grupos de clase de la citada asignatura, con 79 y 99 alumnos, respectivamente. La participación en la experiencia era voluntaria, pese a representar una parte de la calificación final. En total, de los 178 alumnos matriculados en la asignatura entre los dos grupos de clase, 165 alumnos accedieron a participar en la misma.

### 3.2. *Descripción del proyecto~~.~~*

Para desarrollar esta experiencia docente, hemos adaptado el concepto de e-portfolio al contexto en el que nos encontramos. Es necesario tener en cuenta que la asignatura que se imparte consiste, principalmente, en conceptos y resultados matemáticos. Inicialmente, se planteó la opción de que los alumnos crearan blogs en la web, pero inmediatamente se descartó esta opción ya que no es posible editar fórmulas y ecuaciones matemáticas de forma sencilla e intuitiva para los alumnos haciendo uso de las

**Con formato:** Derecha, Sangría: Primera línea: 0,63 cm, Derecha: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo, Punto de tabulación: No en 7,5 cm

**Con formato:** Sin Resaltar

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0 cm, Primera línea: 1 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0 cm, Primera línea: 1 cm, Sin control de líneas viudas ni huérfanas, No dividir palabras

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0 cm, Primera línea: 1 cm

herramientas disponibles en la web para la creación de blogs.

Para solventar esta dificultad, adoptamos el siguiente formato: la creación por parte del alumnado, reunido en grupos, de un documento electrónico donde se reflejen las evidencias de aprendizaje de los alumnos por cada bloque temático.

Las características generales de la actividad propuesta se exponen a continuación:

- Los alumnos debían entregar un trabajo en grupo por cada bloque temático como evidencia de aprendizaje, en el que se proponían varios ejercicios. En total, se propusieron tres trabajos a lo largo del desarrollo de la asignatura.
- Cada trabajo consistía en la resolución práctica de unos ejercicios y la justificación teórica de los recursos matemáticos empleados para la resolución de tales ejercicios, esto es, la explicación escrita de la teoría explicada en clase y que haya sido necesaria para la resolución. Este último punto supuso una novedad para los alumnos con respectos a otros trabajos planteados en cursos anteriores.
- Los trabajos debían editarse en un documento Word con el siguiente formato: letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado simple, sangría en la primera línea de cada párrafo a 1,5 cm y texto justificado. Para ayudarles a introducir fórmulas y ecuaciones matemáticas con el programa Word, se les proporcionó y explicó un documento tipo sobre el manejo y edición de ecuaciones en Word.
- La fecha de entrega de los trabajos estuvo sujeta a la fecha de finalización de cada bloque temático. Una vez acabado cada bloque, se dejaron dos semanas para que pudieran trabajar en grupos. No se admitieron trabajos entregados fuera de plazo.
- Cada trabajo se puntuó con 0.25 puntos de la nota final de la asignatura (en total, los tres trabajos acumularon 0.75 puntos). La evaluación de los trabajos se hizo siguiendo la rúbrica expuesta en el siguiente apartado.
- Los trabajos eran voluntarios para aprobar la asignatura.

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Color de fuente: Negro

**Con formato:** Normal (Web), Sangría: Izquierda: 0 cm, Primera línea: 1 cm, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 0,63 cm + Tabulación después de: 1,27 cm + Sangría: 1,27 cm, Control de líneas viudas y huérfanas, Dividir palabras, Punto de tabulación: 1,5 cm, Izquierda + No en 1,27 cm

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Sin Negrita, Color de fuente: Negro

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Color de fuente: Negro

En cuanto a la organización de los grupos, se dejó que ellos mismos se distribuyeran grupos de trabajo de 3 miembros, lo que dio lugar a 60 grupos de trabajo, entre los dos grupos de clase.

### 3.3. *Evaluación de los trabajos*

La evaluación de los trabajos entregados por cada grupo se

llevó a cabo mediante la rúbrica con cinco indicadores con cuatro niveles de ejecución cada uno (excelente, bueno, suficiente e insuficiente). La rúbrica diseñada aparece en la Figura 1. Cada indicador se valoró con 5 puntos, teniendo un total de 25 puntos por cada trabajo. Posteriormente, la nota obtenida se ponderó a 0.25 puntos, la puntuación máxima real de cada trabajo.

**Con formato:** Derecha, Sangría: Primera línea: 0,63 cm, Derecha: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo, Punto de tabulación: No en 7,5 cm

## 4. Análisis de la experiencia~~.~~

**Con formato:** Numerado + Nivel: 1 + Estilo de numeración: 1, 2, 3, ... + Iniciar en: 1 + Alineación: Izquierda + Alineación: 1 cm + Sangría: 1,63 cm

Por último, para la evaluación del proyecto a lo largo de su ejecución, se realizó una encuesta de satisfacción para, por un lado, conocer la opinión de los alumnos y, por otro lado, determinar el grado de mejora que la inclusión del e-portafolio como herramienta de evaluación le ha proporcionado a los alumnos. Se diseñó un cuestionario formado por 16 preguntas cerradas, que debían valorar de 1 a 5 puntos (donde 1 representa el nivel más bajo y 5 el nivel más alto) y 2 preguntas abiertas. Los ítems del cuestionario finalmente diseñado están recogidos en la Figura 2. Las cuestiones que se formularon nos ayudaron a conocer la opinión de los alumnos en los siguientes aspectos: nivel de aprendizaje (ítems 1-3), nivel de dificultad (ítems 4-6), idoneidad del volumen de trabajo (ítems 7-9), procedimiento de evaluación (ítems 10-12) y valoración de la experiencia en general (ítems 13-18).

| INDICADORES DE EVALUACIÓN | NIVEL DE DESARROLLO DE LOS INDICADORES | | | |
|---|---|---|---|---|
| | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | BUENO | EXCELENTE |
| **RESOLUCIÓN PRÁCTICA (5 puntos): Grado en que cada ejercicio está resuelto correctamente, llegando a la solución final utilizando los mecanismos, herramientas o métodos adecuados.** | O bien el resultado de algún/algunos problema/s es/son incorrecto/s con gran error de cuentas. O bien los métodos empleados no se han utilizado correctamente en casi ningún problema. | Los resultados de todos los problemas planteados son totalmente correctos. Los métodos empleados se han utilizado correcta y ordenadamente con todos sus pasos en casi todos los problemas. | Los resultados de todos los problemas planteados son correctos, pero existen pequeños errores de cálculo. Los métodos empleados se han utilizado correcta y ordenadamente con todos sus pasos en todos los problemas. | Los resultados de todos los problemas planteados son totalmente correctos. Los métodos empleados se han utilizado correcta y ordenadamente con todos sus pasos en todos los problemas. |
| **JUSTIFICACIÓN TEÓRICA (5 puntos): Grado en que cada ejercicio está justificado correctamente, indicando cada uno de los resultados expuestos en clase que han sido necesarios para la resolución.** | La mayoría de los ejercicios no están ni justificados ni argumentados con resultados teóricos explicados en clase. | La resolución de todos los problemas están debidamente justificados, pero no se argumentan resultados teóricos explicados en clase necesarios para la resolución. | La resolución de la mayoría de los problemas están debidamente justificados y están argumentados los resultados teóricos explicados en clase que han sido necesarios. | La resolución de todos los problemas están debidamente justificados y están argumentados los resultados teóricos explicados en clase que han sido necesarios. |
| **REFLEXIÓN Y COMPRENSIÓN (5 puntos): Grado en que la resolución de los ejercicios está expresada de forma clara, con orden y coherentemente, facilitando la lectura y compresión. Grado en que los alumnos son capaces de transmitir sus razonamientos matemáticos por escrito de forma justificada.** | Ninguna resolución de los problemas incluye razonamientos matemáticos coherentes expresados con orden y claridad. | La resolución de algunos problemas incluye razonamientos matemáticos coherentes, expresados con orden y claridad. | La resolución de casi todos los problemas incluye razonamientos matemáticos coherentes, expresados con orden y claridad. | La resolución de todos los problemas incluye razonamientos matemáticos coherentes, expresados con orden y claridad. |
| **TERMINOLOGÍA Y NOTACIÓN (5 puntos): Grado en que se ha usado una terminología y notación matemática adecuada y que se corresponde con las explicaciones dadas en clase.** | En general, no se utiliza la terminología y notación adecuadas. | Se utilizó, algunas veces, la terminología y notación correctas. | Se utilizó, por lo general, la terminología y notación correctas, pero en ocasiones no es fácil entender lo escrito. | Se utilizó, por lo general, la terminología y notación correctas facilitando la lectura y comprensión. |
| **ORGANIZACIÓN, PRESENTACIÓN Y FORMATO (5 puntos): Grado en que el documento tiene una estructura adecuada que facilita la lectura y comprensión. Grado en que el documento se ajusta al formato indicado.** | O bien el trabajo no se presenta de manera ordenada, clara y organizada. O bien no se respetan la mayoría de las características de formato indicadas. | El trabajo se presenta de manera ordenada, clara y organizada, resultando fácil de leer. No se respeta alguna de las características de formato indicadas. | El trabajo se presenta de manera ordenada y organizada, pero falla en cuanto a claridad. Se respetan todas las características de formato indicadas. | El trabajo se presenta de manera ordenada, clara y organizada, resultando fácil de leer. Se respetan todas las características de formato indicadas. |

*Figura 1. Rúbrica de evaluación. Fuente: Elaboración propia*

## 4. Análisis de la experiencia.

**Con formato:** Derecha, Sangría: Primera línea: 0,63 cm, Derecha: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo, Punto de tabulación: No en 7,5 cm

~~Por último, para la evaluación del proyecto a lo largo de su ejecución, se realizó una encuesta de satisfacción para, por un lado, conocer la opinión de los alumnos y, por otro lado, determinar el grado de mejora que la inclusión del e-portafolio como herramienta de evaluación le ha proporcionado a los alumnos. Se diseñó un cuestionario formado por 16 preguntas cerradas, que debían valorar de 1 a 5 puntos (donde 1 representa el nivel más bajo y 5 el nivel más alto) y 2 preguntas abiertas. Los ítems del cuestionario finalmente diseñado están recogidos en la Figura 2. Las cuestiones que se formularon nos ayudaron a conocer la opinión de los alumnos en los siguientes aspectos: nivel de aprendizaje (ítems 1-3), nivel de dificultad (ítems 4-6), idoneidad del volumen de trabajo (ítems 7-9), procedimiento de evaluación (ítems 10-12) y valoración de la experiencia en general (ítems 13-18).~~

| Item | Descripción |
|---|---|
| 1 | Nivel de aprendizaje que crees que has adquirido gracias a los trabajos. |
| 2 | Nivel en que consideras que los trabajos en grupos te han ayudado a comprender, mejorar y perfeccionar el contenido de cada bloque temático. |
| 3 | Nivel en que consideras que los trabajos en grupos han contribuido al aprendizaje global de la asignatura. |
| 4 | Nivel de dificultad de la resolución práctica de los trabajos. |
| 5 | Nivel de dificultad de la resolución teórica de los trabajos. |
| 6 | Nivel de dificultad de la edición de los trabajos a través del procesador de texto Word. |
| 7 | Grado de idoneidad de la cantidad de ejercicios propuestos en cada trabajo. |
| 8 | Grado de idoneidad del tiempo de trabajo personal destinado a los trabajos en grupo. |
| 9 | Grado de idoneidad de los tiempos de entrega establecidos. |
| 10 | Grado de idoneidad del procedimiento establecido para evaluar los trabajos (rúbrica). |
| 11 | Grado de idoneidad del porcentaje de la evaluación total de la asignatura que supone la evaluación obtenida en los trabajos en grupo. |
| 12 | Grado de satisfacción con la evaluación obtenida por el grupo. |
| 13 | Grado de satisfacción con la forma de organizar los grupos de trabajo. |
| 14 | Grado de satisfacción con los contenidos y formato de edición establecidos para los trabajos. |
| 15 | Grado de satisfacción con la ayuda recibida por parte de los profesores en relación a los trabajos (tutorías presenciales, atención mediante correo electrónico o a través de la plataforma, preguntas en clase...). |
| 16 | Valoración de la experiencia en general. |
| 17 | (Pregunta abierta) ¿Opinas que sería positivo mantener el trabajo en grupos en la asignatura de 'Matemáticas para la Economía y la Empresa' para los siguientes cursos académicos? |
| 18 | (Pregunta abierta) Por favor, indica qué aspectos consideras que se deberían modificar. Vuestras sugerencias serán tenidas en cuenta para mejorar en los próximos cursos, por ello, os rogamos que reflexionéis críticamente durante unos segundos y que nos deis vuestra opinión de forma coherente y sincera. |

*Figura 2. Items de la encuesta de evaluación de la experiencia educativa. Fuente: Elaboración propia*

Una vez analizadas las respuestas de los alumnos, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Respecto a los ítems que pretendían conocer la opinión de los alumnos en relación al nivel de aprendizaje que obtuvieron, la mayoría de los alumnos valoraron que la realización de los trabajos habían contribuido muy positivamente en este aspecto. De hecho, fue uno de los aspectos mejor valorados.
- En relación al nivel de dificultad y al grado de idoneidad del volumen de trabajo, ambos aspectos fueron los peores valorados por los alumnos. De las opiniones emitidas, se puede concluir que los aspectos que principalmente supusieron más dificultad para el alumnado y generaron mayor descontento fueron la resolución teórica de los ejercicios y la edición de los trabajos en Word. Respecto a la resolución teórica, inicialmente, los alumnos anduvieron algo perdidos y no alcanzaban a entender qué se pretendía con este aspecto. Principalmente, tuvieron dificultades para identificar los aspectos teóricos que habían necesitado para resolver de forma práctica los ejercicios de los trabajos. Poco a poco, y tras ponerles varios ejemplos, captaron la idea que se perseguía y fueron capaces de solventar las dificultades iniciales. Este hecho pone en relieve cómo la experiencia de innovación educativa llevada a cabo contribuyó notablemente a la mejor conexión de los contenidos teóricos y prácticos, y la mejor asimilación de las competencias propias de la asignatura. Por otro lado, teniendo en cuenta que el perfil del que provienen los alumnos matriculados en esta asignatura es de humanidades, y no cuentan con un elevado nivel científico-técnico, era de esperar que los alumnos encontraran ciertas dificultades a la hora de editar fórmulas matemáticas con el programa Word. De todas formas, es importante aclarar que, con el trascurso de los trabajos, las dificultades encontradas inicialmente fueron superadas con la práctica.
- La opinión que tuvieron los alumnos respecto al procedimiento de evaluación seguido fue positiva. En general, estaban de acuerdo con la puntuación obtenida en cada uno de los trabajos, aunque cabe destacar que preferirían que la puntuación total de los trabajos

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Color de fuente: Negro

**Con formato:** Normal (Web), Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 0,63 cm + Tabulación después de: 1,27 cm + Sangría: 1,27 cm, Control de líneas viudas y huérfanas, Dividir palabras

**Con formato:** Fuente: 11 pto

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Color de fuente: Negro

**Con formato:** Derecha, Sangría: Primera línea: 0,63 cm, Derecha: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo, Punto de tabulación: No en 7,5 cm

representara un mayor porcentaje en la evaluación total de la asignatura. Respecto al uso de la rúbrica, pese a que representa una herramienta que ayuda y agiliza la evaluación de los trabajos por parte del profesorado, la valoración emitida por los alumnos nos lleva a pensar que, en su mayoría, no fueron capaces en entender el significado y manejo de la rúbrica como herramienta de evaluación. Tras preguntarles personalmente, la mayoría reconocieron no haberla usado para comprender la evaluación que había obtenido.

- Por último, los alumnos valoraron muy positivamente la experiencia en general. La mayoría de ellos expresaron en la pregunta 17 que se debería repetir la experiencia con algunas modificaciones que concernían mayoritariamente a la organización de los trabajos en grupos. Tuvieron ciertos problemas de organización y distribución del trabajo y, en algunos casos aislados, indicaron que preferirían realizar los trabajos de forma individual.

Con esta experiencia, queda demostrado que el uso de nuevas técnicas educativas como la que en este trabajo exponemos no solo motivan al alumnado al estar más involucrados en el proceso de aprendizaje, sino que ayudan a dinamizar el ambiente de trabajo, a la vez que se fomenta el auto aprendizaje.

Pese a que inicialmente se mostraban reacios, los alumnos fueron capaces de mejorar los trabajos entregados, tanto en calidad de contenidos como en el uso de la herramienta informática. Como ya se ha mencionado con anterioridad, los trabajos realizados contribuyeron a un mayor entendimiento de la asignatura, estableciendo una mejor conexión entre ejercicios prácticos y teoría. También se pudo observar cómo mejoraron sustancialmente la expresión matemática, así como las reflexiones que debían hacer en los trabajos denotaban una mayor comprensión de los ejercicios. Todos estos aspectos son indicios de los beneficios educativos que ha supuesto nuestro proyecto en este caso.

En nuestra opinión, el mayor problema que tuvieron que superar los alumnos y que les generó una mayor inseguridad e

insatisfacción inicial con la experiencia fue el uso las nuevas tecnologías para escribir texto matemático. Sin embargo, resulta inevitable e imprescindible fomentar este aspecto por dos motivos: por un lado, los alumnos han de saber enfrentarse y superar nuevos retos que les hagan esforzarse y exigirse más a ellos mismos; por otro lado, el actual mundo laboral exige que los alumnos estén familiarizados con las nuevas tecnologías y el saber adaptarse a nuevas herramientas desarrolla su pensamiento lógico, y no repetitivo, lo que les resultará de gran utilidad para el futuro.

En cuanto al trabajo colaborativo que supuso realizar un trabajo en grupo (coordinación, asignación de tareas, cumplimiento de fechas de entrega...), este fue otro de los aspectos que recibió peor crítica. Pese a que ellos mismos fueron los que compusieron los grupos de trabajo, tuvieron dificultades para organizarse, sobre todo en los que concierne al reparto de equitativo de las tareas. Para solventar los problemas de coordinación de los trabajos en grupos, habría sido conveniente crear la figura de moderador dentro de cada grupo. Asimismo, y dentro de la labor tutorial del profesorado, haber diseñado entrevistas periódicas con cada grupo podría haber ayudado a detectar y solucionar posibles inconvenientes.

En cuanto a la carga de trabajo que supuso para el docente revisar los trabajos de los 3 bloques temáticos correspondientes a los 60 grupos, no cabe duda que fue excesiva. Pese a estar satisfechos con los resultados obtenidos por parte de los alumnos, la evaluación de los trabajos representó el aspecto más negativo de la experiencia desde el punto de vista del profesorado. Es evidente que, si se pretende repetir la experiencia, se debe ajustar mejor el volumen de trabajo que supone llevarla a cabo, disminuyendo el número de grupos.

Anteriormente se ha comentado que las rúbricas han resultado muy útiles para la evaluación por parte del profesorado, pero tuvieron poca aceptación por parte del alumnado, que no comprendió el objetivo y manejo de las mismas. De alguna forma, habría que involucrar más al alumnado en la evaluación mediante esta herramienta. Por ejemplo, una posibilidad sería asignar a cada grupo la evaluación del trabajo realizado por algunos de los otros grupos haciendo uso de la rúbrica. Incluso, podrían exponer y justificar públicamente la evaluación que hayan emitido, de tal forma que el resto de compañeros comprendan el manejo que han hecho de la rúbrica. Esto

beneficiaría a unos y otros para su propio entendimiento de la rúbrica cómo herramienta de evaluación.

~~1.~~

## ~~2.~~5. Conclusiones y líneas futuras~~.~~

Tras analizar detenidamente los resultados de esta experiencia, llegamos a la conclusión de que el uso de los e-portafolios y su evaluación con rúbricas tienen multitud de ventajas aunque también algunos inconvenientes. Comenzamos analizando las dificultades:

- Respecto al docente:
  - Excesiva carga de trabajo: dado el elevado número de alumnos, revisar los trabajos de todos los bloques temáticos correspondientes a todos los grupos es el aspecto más negativo de la experiencia.
- Respecto al alumno:
  - Manejo del e-portfolio: inicialmente, algunos alumnos se mostraron reacios y con dificultades.
  - Trabajo en grupo: la coordinación, la asignación de tareas, el cumplimiento de fechas de entrega, etc., son los aspectos que más críticas han recibido.
  - Rúbricas: tienen poca aceptación por parte del alumnado, el cual muestra dificultades para comprender totalmente el objetivo y manejo de las mismas como herramienta de evaluación.
  - Nuevas tecnologías: el uso de las TIC~~s~~ para escribir texto matemático ha sido algo complicado inicialmente.

Entre los múltiples aspectos positivos podemos destacar:

- Respecto al docente:

**Con formato:** Derecha, Sangría: Primera línea: 0,63 cm, Derecha: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo, Punto de tabulación: No en 7,5 cm

**Con formato:** Numerado + Nivel: 1 + Estilo de numeración: 1, 2, 3, ... + Iniciar en: 1 + Alineación: Izquierda + Alineación: 1 cm + Sangría: 1,63 cm

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,75 cm, Espacio Después: 0 pto

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 1 cm

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Color de fuente: Negro

**Con formato:** Normal (Web), Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Espacio Después: 0 pto, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 0,63 cm + Tabulación después de: 1,27 cm + Sangría: 1,27 cm, Punto de tabulación: No en 1,27 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 2,26 cm, Sangría francesa: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto

**Con formato:** Color de fuente: Automático

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 2,9 cm, Espacio Después: 0 pto, Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** Fuente: 11 pto

**Con formato:** Normal (Web), Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Primera línea: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 0,63 cm + Tabulación después de: 1,27 cm + Sangría: 1,27 cm, Punto de tabulación: No en 1,27 cm

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Color de fuente: Negro

**Con formato:** Espacio Después: 0

**Con formato:** Fuente: 11 pto

**Con formato** ...

- Rúbricas: han resultado de gran utilidad para la evaluación de los alumnos por parte del profesor.

- Respecto al alumno:
  - Aprendizaje: además del aprendizaje de los contenidos por la propia búsqueda de información del alumno, cuentan con la información aportada por los compañeros.
  - Motivación: el hecho de trabajar en grupo y mostrar los resultados ante sus compañeros les motiva. El trabajo en grupo les resulta más interesante que el individual, pese a los problemas que siempre pueden surgir. De hecho, la interacción entre los miembros del grupo contribuye al aprendizaje por el feedback que se genera entre ellos.
  - Implicación: se ha detectado que el alumno se implica más en el aprendizaje de la asignatura, hecho que queda patente en la creatividad que se desprende de los trabajos realizados.
  - Conexión teoría y práctica: los trabajos realizados contribuyen a un mayor entendimiento de la asignatura, estableciendo mejor conexión entre ejercicios prácticos y teoría.
  - Pensamiento autónomo: el alumno aprende a pensar por él mismo.

Destacamos la consideración positiva del alumno respecto a la experiencia a pesar de las dificultades encontradas. Además, los alumnos perciben un compromiso mutuo de responsabilidad por parte del alumnado y del profesor, ya que son conscientes de la carga de trabajo que supone para el profesor revisar los e-portafolios y emitir comentarios.

Como líneas futuras en próximas aplicaciones, y tras analizar los resultados de esta experiencia, recogemos una serie de consejos y observaciones:

- Ajustar el volumen de trabajo: tener en cuenta el número de alumnos total para determinar el número de alumnos por grupo, intentando no sobrepasar los 10 grupos.
- Explicar de un modo amplio el funcionamiento y función de la rúbrica previamente a la experiencia y

**Con formato:** Color de fuente: Negro

**Con formato:** Fuente: 11 pto

**Con formato:** Color de fuente: Negro

**Con formato:** Color de fuente: Negro

**Con formato:** Color de fuente: Negro

**Con formato:** Color de fuente: Negro

**Con formato:** Color de fuente: Negro

**Con formato:** Fuente: 11 pto

**Con formato:** Normal (Web), Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Espacio Después: 0 pto, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 0,63 cm + Tabulación después de: 1,27 cm + Sangría: 1,27 cm, Punto de tabulación: No en 1,27 cm

durante el desarrollo de la misma. Por ejemplo, se podrían plantear ejercicios en los que se explique cómo se hace uso de una rúbrica, bien con ejemplos prácticos expuestos por el docente, o bien con explicaciones de alumnos que conozcan esta herramienta. Se debe hacer ver al alumnado que a través de las rúbricas pueden saber ellos mismos su evaluación de antemano, y sobretodo que pueden detectar qué necesitan mejorar y dónde han fallado una vez conozcan la evaluación de sus trabajos.

- Crear la figura de moderador en los grupos para solventar posibles problemas de coordinación.
- Mantener entrevistas con los grupos para poder detectar y solucionar posibles deficiencias.
- Involucrar más al alumnado en la evaluación de la experiencia. Por ejemplo, haciendo que todos los grupos evalúen al resto de grupos haciendo uso de la rúbrica.

~~3.~~

## 6. Bibliografía.

**Capítulos en libros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

~~5.~~

o AGRA, María Jesús, GEWERC, Adriana, MONTERO, Lourdes (2003). El portafolio como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. En *Ediciones Universidad de Salamanca. Enseñanza*, nº 21, páginas 101-114.

o ARTER, Judith A. y SPANDEL, Vicki. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. En *Educational Measurement: Issues and Practice*, nº 11, páginas 36-44.

**Con formato:** Derecha, Sangría: Primera línea: 0,63 cm, Derecha: 0,63 cm, Espacio Después: 0 pto, Interlineado: sencillo, Punto de tabulación: No en 7,5 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,99 cm, Numerado + Nivel: 1 + Estilo de numeración: 1, 2, 3, ... + Iniciar en: 1 + Alineación: Izquierda + Alineación: 1 cm + Sangría: 1,63 cm

**Con formato:** Color de fuente: Azul

**Con formato:** Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** Sangría: Primera línea: 0,99 cm, Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 1 cm, Sin viñetas ni numeración

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0 cm, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 1,63 cm + Sangría: 2,27 cm

BARBERÁ, Elena. (2005). La evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio. En *Educare*, nº 9 (031), 497-504.

SHULMAN, Lee. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En LYONS, Nona: *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, páginas 45-62.

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0,63 cm, Primera línea: 1 cm, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 1,63 cm + Sangría: 2,27 cm

**Con formato:** Sangría: Izquierda: 0 cm, Con viñetas + Nivel: 1 + Alineación: 1,63 cm + Sangría: 2,27 cm

# VII

# APRENDIZAJE EN ABIERTO. EXPERIENCIAS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

**José Manuel Sánchez Duarte** (U. Rey Juan Carlos –España-)

El uso de las herramientas digitales en la enseñaza define distintas perspectivas docentes en la universidad. Dichas herramientas permiten un aprendizaje colaborativo y en abierto generando un nuevo perfil de profesorado y nuevos patrones de relación entre el alumnado. A través de la aplicación de la herramienta *storify* en las prácticas de la asignatura de Opinión Pública (Grado en Periodismo) se describen las motivaciones y experiencias de uso del alumnado. Para ello se emplea la técnica del método biográfico (relatos de vida) a los alumnos matriculados en esta asignatura durante el curso académico 2013-14. Para concluir se plantea una propuesta de mejora y evaluación a partir de los discursos analizados.

## 1. Aprendizaje en continuo cambio. De los soportes a los procesos

El desarrollo de la tecnología está modificando todo tipo de pautas cotidiana. La universalización de internet, así como la presencia masiva de dispositivos móviles están alterando prácticas de consumo, gestión y ocio. Los modelos educativos también precisan de adaptarse a este tipo de transformaciones destacando la importancia de la innovación, la transición desde un aprendizaje centrado en contenidos a otro basado en procesos y competencias o el impacto de la digitalización del conocimiento y las relaciones sociales (Freire y Schuch, 2010)

En muchas ocasiones las propuestas de innovación educativa se limitan a la introducción de herramientas digitales en

los procesos de aprendizaje. Con una arquitectura (a veces sobredimensionada) las escuelas multiplican los soportes en la red con la intención de introducir la sociedad de la información en sus aulas, al menos de manera aparente. Sin embargo, y como indican Antonio Lafuente y Tíscar Lara, la educación expandida no es patrimonio de la llamada Escuela 2.0 o de la incorporación de las TIC al sistema educativo (2013: 170)

Las posibilidades de internet y el acceso a múltiples herramientas tecnológicas facilita, pero no es condición indispensable, que las prácticas digitales se integren en el aprendizaje. Las herramientas facilitan pero se debe tender hacia procesos de desarrollo colaborativos en situaciones de enseñanza-aprendizaje, hacia un modelo más colaborativo que pueda mejorar y potenciar la interacción, el trabajo en grupo y, por consiguiente, el resultado del aprendizaje (Fernández y Valverde, 2013: 98)

Las lógicas de la red, abiertas, colaborativas, horizontales y lúdicas impregnan cualquier ámbito de la vida (Sampedro, Sánchez Duarte y Poletti, 2013:130) Su inclusión en las instituciones tradicionales de gestión pública y educativa suponen en muchos casos un conflicto y una redefinición de roles, con la pérdida de hegemonía que esto puede suponer. En el terreno educativo toda la comunidad (gestores, alumnado y profesorado) debería adoptar una posición más preeminente y proactiva. En especial un alumnado que nunca es preguntado ni consultado sobre lo que quiere aprender, cómo y cuándo convirtiéndose en un sujeto pasivo que se limita a completar un itinerario en la forma, tiempo y lugar que se le ha sido dado (Jiménez, 2010: 74)

Esta apreciación no implica que el profesorado tenga que ser suprimido del proceso de aprendizaje. "*No es que sobren los maestros, sino que faltan muchos actores. No es que se desdeñe el aula o se lamente la programación, sino que apostamos por una escuela sin tabiques que no fabrique fronteras estrictas entre el dentro y el afuera, entre lo formal y lo informal o entre los expertos acreditados y los expertos en experiencia*" (Lafuente y Lara, 2013: 169)

Esa escuela sin tabiques debería ser interdisciplinar (capaz de afrontar los problemas emergentes que exceden las disciplinas tradicionales) y expandida (que integre los procesos educativos informales (Freire y Schuch 2010: 85) A estas dos características habría que introducir conceptos como:

> *La ausencia de intermediarios (que incluyen al profesorado) entre la información y el consumidor, el*

> *ciudadano como prosumidor (productor y consumidos en posición intercambiable), la preponderancia de la obra frente a la posición jerárquica o social, la necesidad de procesar la información para crear conocimiento, la resiliencia para adaptarse a múltiples contextos, la transnacionalidad, la unión de trabajo y ocio, el componente lúdico de las obras, la motivación, la personalización, el modelo del artesano frente al de la cadena de montaje y la consiguiente responsabilidad sobre la labor y trabajar en comunidad para el procomún, que decidirá colectivamente el valor de la tarea activando para ello las redes distribuidas* (Jiménez, 2010: 92)

En definitiva cualquier innovación pedagógica debería tener en cuenta estas características. Las herramientas digitales pueden convertirse en la vía para nuevos desarrollos pedagógicos pero su mera existencia no garantiza la mejora del aprendizaje. El nuevo contexto ofrece una forma de trabajar orientada a conseguir una meta (Himmanen, 2001) a "aprender haciendo", experimentando, emprendiendo y fallando, abriendo la autoridad y haciendo los procesos de creación más accesibles.

## 2. Caso de estudio. El uso de *storify* en la asignatura de Opinión Pública

Durante el curso 2013/2014 se planteó al alumnado de la asignatura de Opinión Pública (Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, Universidad Rey Juan Carlos) la utilización de la herramienta *storify* para el desarrollo de una parte de su trabajo. Como se especifica en la guía docente[1] de la asignatura para superar un 30% de la disciplina el alumnado debe realizar tres ejercicios en los que de manera práctica se aborde la teoría explicada en el aula. La implantación de esta aplicación formaría parte de la primera fase de innovación de los métodos de aprendizaje de esta asignatura[2]. La segunda etapa (a implantar en

[1] Para consultar la guía docente: http://miportal.urjc.es/guiasdocentes/ [consultado el 28/03/1980]

[2] Para favorecer el uso de esta herramienta y su aplicación a la asignatura se creó un protocolo en el que se detallaba cómo debería ser

el curso 2014/2015) se centrará en convertir el ensayo final (40% de la nota) en un proyecto aplicado.

La herramienta *Storify* ofrece un servicio de red social que permite a los usuarios crear historias empleando *social media* (*Twitter*, *Facebook*, *Instagram*) así como todo tipo de recursos de la red (blogs, medios de comunicación digitales). Como se indica en su web: "*Los usuarios de Storify cuentan historias mediante la recopilación de actualizaciones de redes sociales, amplificando las voces que son importantes para crear un nuevo formato de la historia que es interactivo, dinámico y social*"[3]

Los objetivos que se pretendían con la utilización de esta herramienta eran los siguientes:

- Posibilitar la realización de las prácticas de la asignatura en un soporte más interactivo. La intención era integrar, en el enseñanza formal de los universitarios, la lógica de remezcla presente en sus aprendizajes informales.
- Fabricar un conocimiento en abierto y accesible de las prácticas realizadas por toda la clase. Tras su entrega, el profesor compilaba, publicaba y enviaba a todo el alumnado la totalidad de los trabajos entregados. De esta manera podían acceder al trabajo de sus compañeros.
- Realización de un conocimiento más aplicado. Al pasar de la reflexión teórica en papel a la composición de historias en digital y argumentadas con fuentes extraídas de la red se pretendía la confección de una puesta en práctica más resolutiva.

Tras la utilización a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2013/14 se le pidió a los alumnos que escribiesen en primera persona sus experiencia de uso de la herramienta, sus propuestas de mejora, etc.[4] Como indica Juan José Pujadas el interés de emplear "relatos de vida" en la investigación en Ciencias Sociales reside en que permite a los investigadores situarse en ese punto crucial de convergencia entre: "*1) el testimonio subjetivo de un individuo a luz de su trayectoria vital,*

---

su uso: https://storify.com/maguduarte/protocolo [consultado el 28/03/14]

[3] https://storify.com/tour [consultado el 28/03/14]

[4] Participaron 49 alumnos de los 60 matriculados en la asignatura.

*de sus experiencias, de su visión particular y 2) la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte*" (2001: 44). Al emplear esta metodología no sólo se intenta evaluar la consecución de los objetivos propuestos sino también se obtiene información sobre las prácticas individuales y el contexto cultural predominante.

## 3. Análisis de los relatos de vida

Tras analizar los relatos de vida del alumnado identificamos varias líneas discursivas predominantes. En ellas se evalúa de manera muy positiva la utilización de *storify* para la realización de las prácticas resaltando el acceso a los trabajos de todo el alumnado y las posibilidades de un aprendizaje más flexible. Del mismo modo se indican los límites y fallos de la herramienta, así como la necesidad de una mayor explicación de sus potencialidades y de complementar su uso con otras herramientas.

En primer lugar habría que destacar que un número importante de discursos se centraban en el valor de la herramienta. Destacaban su utilidad para el conocimiento, así como su potencialidad para desarrollar de manera práctica cuestiones teóricas relacionadas con la asignatura y para desenvolver aspectos relacionados con la profesión periodística. Conocer la herramienta y saber usarla servía no sólo para un mejor aprendizaje, sino para su futura vida laboral:

*La herramienta Storify es muy útil. Resulta práctica y da un conocimiento global de la red. Es un instrumento que interconecta multitud de medios digitales. Lo multimedia es clave para el periodista hoy en día, así que una plataforma como esta resulta muy adecuada* (Sujeto 30)

*El uso de herramientas online me aparece acertado y necesario para un alumno de Grado, sea cual sea su especialidad* (Sujeto 12)

En relación a la evaluación se aprecia como muchos de los discursos partían de la falta de habilidades de los alumnos para emplear este tipo de plataformas ("*no soy experto en*", "*me costó*", "*se me hizo difícil al principio*") concluyendo con el dominio de la herramienta (derivado del uso), la familiarización y la recomendación.

*Al principio me costó cogerle el punto. Tampoco soy muy*

*hábil con las nuevas tecnologías, eso es cierto, pero no me resultó intuitiva. Pero bueno, al cabo de un rato iba todo rodado. No conocía la herramienta y, la verdad, me resultó interesante* (Sujeto 22)

Pero quizá lo más relevante fue el valor concedido a la posibilidad de acceder a todas las prácticas elaboradas en clase. Esta característica era la más resaltada por el alumnado. No sólo desde un punto de vista de conocimiento compartido (acceso directo a los trabajos fabricados por la comunidad de alumnos) sino también por el modo de aprender por medio de la copia y la mezcla. Consultar en la red los trabajos del alumnado implicaba posibilidades de repetición y mejora a la hora de confeccionar sus propias prácticas. Aprender de sus iguales suponía una tarea más abierta y dinámica e incluso más fácil y accesible. También una oportunidad de mejora al poder comprobar los fallos individuales comparándolos con los trabajos mejor valorados.

*Con el fin de hacerme una idea, estuve mirando algunos "storis" ajenos a la clase, y la verdad que resulta útil para contextualizar un tema. Las fuentes son diversas y caben las opiniones, así que en ese sentido bien. Por eso que se publicasen el resto de trabajos de clase me pareció bien, ya que era una manera de conocer el punto de vista de los compañeros y sobre todo, los fundamentos en los que se basaban. Además leer los trabajos no se hacía pesado, porque podías seguir la "historia" con los enlaces y las fuentes, sin necesidad de profundizar en exceso en caso de que el tema no llamase la atención demasiado* (Sujeto 15)

*El hecho de que todas estuviesen disponibles me ha parecido muy buena idea. En primer lugar porque al estar disponibles las de años anteriores nos pueden ayudar con la realización de las nuestras, algo difícil por el desconocimiento de esta herramienta; en segundo lugar porque al poder acceder a las de los demás compañeros puedes comparar, tras obtener tu nota, y determinar en qué has fallado o qué podrías haber hecho mejor* (Sujeto 7)

*Con respecto al hecho de que las prácticas del resto de la clase y de otros cursos estuvieran disponibles me pareció muy buena idea. Hay que tener en cuenta que estudiamos conceptos un poco difíciles de entender, y el tener tantos ejemplos de otros compañeros ayuda mucho a la comprensión de estos y por lo tanto, a la hora de hacer tu propio trabajo* (Sujeto 2)

*En cuanto a que el trabajo de toda la clase estuviera disponible, me resulta muy interesante. Yo me tomé el tiempo de leer muchos de los trabajos, los que me sonaban más interesantes por el título, y creo que leerlos me ayudó a realizar mejor el resto de prácticas. Además, también se puede ver que temas interesan a los compañeros y sus puntos de vista sobre ellos, lo que permite conocer un poco más al resto de la clase* (Sujeto 36)

Otra de las líneas discursivas más repetidas en los "relatos de vida" del alumnado resaltaba el valor innovador y lúdico en el uso de *storify*. Su potencialidad no sólo radicaba en su utilidad. Numerosos argumentos giraban en torno a la ruptura del trabajo clásico y tradicional. Superar las prácticas confeccionadas en "*Word* o *power point*" implicaba una experiencia de trabajo más dinámica a la que se dedicaba más tiempo que a otro tipo de trabajos y en la que la sensación de aprendizaje era superior. Emplear estas herramientas supone una alternativa al trabajo "tedioso y aburrido" de las prácticas habituales y los exámenes en los que sólo se evalúa la capacidad de memoria y retención.

*Creo que es muy útil pues sirve de estándar en cuanto a formatos y de alguna forma unifica el trabajo de todos los alumnos. Por otro lado ofrece la posibilidad de que todos los trabajos sean compartidos en un mismo lugar y estén accesibles al resto de compañeros.* (Sujeto 31)

*Es una buena herramienta, simple, que funciona bien y que ofrece posibilidades de adjuntar imágenes, vídeo o sonido y que dota al documento de cierta originalidad y diversidad. Es un paso adelante tras el aburrido y obsoleto documento de Word. En mi opinión, el uso de estas tecnologías siempre supone un avance para la clase y un desafío nuevo para el alumno. Muy útil y divertido aunque de diferente uso es "Prezi", quizás encontréis la forma de implementarlo en futuras clases.* (Sujeto 3)

*Creo que es una muy buena herramienta de trabajo. Es novedosa ya que poca gente la conoce, permite escribir y publicar cómo si estuvieses leyendo un libro sin pasar de página.* (Sujeto 10)

*Además pienso que es muy acertado su uso ya que así podemos escapar de los típicos Powerpoint o Word* (Sujeto 40)

*Me ha gustado la experiencia, ha sido dinámica y una manera diferente de hacer un trabajo, saliendo del típico escrito en hojas de Word. Además hacer un trabajo así requiere tiempo, por lo que te introduces en el tema del que hablas, y terminas*

*teniendo conocimiento al respecto y aprendiendo que, aunque a veces no lo parezca, es el fin* (Sujeto 2)

*La verdad es que me ha parecido una herramienta muy interesante y completa. Permitía poner en práctica toda la teoría sin necesidad de realizar tediosos trabajos o exámenes que sólo evalúan nuestra capacidad de memorización y retención* (Sujeto 8)

Por otra parte, las críticas que aparecían en los argumentos se correspondían con cuestiones técnicas y de organización de la asignatura, más que con el uso de la plataforma y los resultados académicos de esta. Pese a la existencia de un protocolo para la realización eficaz de las prácticas muchos de los alumnos exigían una explicación en clase, y de manera detallada, de las posibilidades y recursos de *storify*. De igual modo destacaban los límites en cuanto a formato y estética de la herramienta y los fallos apreciados en el trabajo continuo y el uso intensivo de la misma.

*El único apunte que se podría hacer es que convendría explicar su uso en clase para estar familiarizados con la herramienta antes de utilizarla para las prácticas* (Sujeto 20)

*Sin embargo, me ha faltado en esta asignatura una presentación en público de los trabajos colgados en storify, al menos voluntariamente para los que, como yo, tenemos predisposición a la comunicación en público* (Sujeto 15)

*Creo que por ahí se nos han escapado a algunos décimas de la nota final de la asignatura, ya que yo por ejemplo tuve enormes problemas para editar mis prácticas, sobre todo a la hora de eliminar imágenes de la práctica, lo que perjudicó mi trabajo final* (Sujeto 12)

*Personalmente no se me da demasiado bien las nuevas tecnologías y concretamente Storify no creo que sea una herramienta de las más fáciles de manejar. El texto tenía que introducirse poco a poco sino no se podían insertar los links entre medias. Sin embargo una vez que le cogías el "truquillo" iba bien y el hecho de evaluarnos de manera práctica nos ha servido para aprender mucho más* (Sujeto 39)

*En contra es una herramienta que a veces dificulta el trabajo, es decir, a la hora de insertar links o imágenes creo que se podría optimizar, aunque eso no es tarea vuestra* (Sujeto 28)

Para finalizar hay que destacar que en varias ocasiones se apuntó la necesidad de completar el uso de *storify* con otro tipo de plataformas digitales. Lejos de solicitar su supresión se

demandaba una mayor conexión para ampliar las posibilidades y fomentar un tipo de conocimiento más dinámico, lúdico y en abierto.

*Por último, y para complementar su utilización, creo que hay muchas herramientas que son totalmente compatibles. Por ejemplo, antes de realizar un storify, me creaba un pequeño mapa de ideas que desarrollar en el texto. Este mapa de ideas se podría incluir en la práctica en forma de Prezi, donde junto con el enunciado de cada capítulo del trabajo se incluyera un par de líneas explicando de qué trata dicho capítulo. Es de mucho uso para aclarar ideas, aunque lleva un poco más de trabajo. También podría ser interesante mezclar el storify con páginas de imágenes como Flickr, a modo de presentación del tema al principio de las prácticas, como una especie de introducción visual. Aunque todo ello suponga un mayor esfuerzo al hacer la práctica* (Sujeto 7)

## 4. Conclusiones

Podemos extraer varias conclusiones y propuestas. La primera es el amplio respaldo entre el alumnado de la utilización de este tipo de herramientas para las prácticas obligatorias en el aula. Si bien es cierto que en muchas ocasiones la reflexión sobre la herramienta se imponía sobre la del método el alumnado valoraba positivamente obtener un tipo de conocimiento más abierto y accesible. Su demanda de aprender de manera más dinámica, flexible e innovadora se veía satisfecho con este tipo de prácticas.

Aunque estamos hablando de una experiencia muy limitada (no sólo en cuanto a formato, sino también en relación al porcentaje de la nota y su concreción en una clase concreta) podemos indicar que este tipo de iniciativas suponen una apertura en dos vías: de manera interna y externa. En el ámbito interno el conocimiento generado por el alumnado (pese a ser un trabajo individual) es compartido, consultado y remezclado por el resto de sus compañeros. Si bien no podemos hablar de que esta práctica (por su carácter aislado) cree comunidad, si puede servir para iniciar los pasos de un aprendizaje más cooperativo. En su dimensión externa este tipo de iniciativas puede suponer una apertura de los muros del aula. Como indicaba una de las alumnas: "*mi valoración final es muy positiva ya que ofrece una*

*nueva manera de mostrar mis trabajos, ya no sólo al profesor, si no a tus padres, amigos...”*

Por todo ello, y como recomendación, es preciso seguir empleando este tipo de herramientas acompañándolas de más actividades de cocreación y cooperación entre el alumnado (más allá del simple uso de la plataforma) así como de prácticas más lúdicas, flexibles y dinámicas.

## 5. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- HIMANEN, Pekka (2001) *La ética hacker y el espíritu de la era de la información*. Madrid: Alianza
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, Jorge (2012) *El hacker contra la universidad zombi. Lecciones para gestores, alumnos y profesores en la sociedad informacional.*
- PUJADAS, Joan Josep (2001) *El método biográfico. El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**

- FERNÁNDEZ, María Rosa y VALVERDE, Jesús (2013) “Comunidades de prácticas: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales” en *Comunicar*, nº42, Vol.21, p. 97-105. Disponible en: http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-09 . Consultado el 28 de marzo de 2014
- FREIRE, Juan y SCHUCH, Karla (2010) “Políticas y prácticas para la construcción de una universidad digital” en *La cuestión universitaria*, nº6: 85-94. Disponible en: http://unmotivo.com/lcu/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs/LCU-6-7.pdf . Consultado el 28 de marzo de 2014
- LAFUENTE, Antonio y LARA, Tíscar (2013) “Aprendizajes situados y prácticas procomunales” en *RASE* vol. 6, nº6 2: 168-177. Disponible en: http://rase.ase.es:81/index.php/RASE/article/view/24/7 Consultado el 28 de marzo de 2014
- SAMPEDRO, V.; SÁNCHEZ DUARTE, José Manuel y POLETTI, Mónica (2013) “Ciudadanía y tecnopolítica electoral. Ideales y límites burocráticos para la participación

digital" en *Revista Co-herencia*. Vol.10, nº18. 105-136. Disponible en: http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/2135 . Consultado el 28 de marzo de 2014.

# VII

# PENSAR Y DEGUSTAR LO *HALAL*: UNA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

**Pilar Sánchez González** (ESIC Business School de Madrid – España-)
**Mª del Carmen de la Orden de la Cruz** (U. Rey Juan Carlos – España-)

## 1. Introducción

Ser docente supone disponer de alternativas creativas para que nuestros alumnos se "emocionen" con las materias que impartimos. Buscamos constantemente acciones formativas diferentes. Nos preocupa que sean analíticos y que estén preparados para un mundo cambiante e internacionalizado. Hoy el mercado es global y diferente. El objetivo de este experimento era acercar a los futuros profesionales del Turismo, ahora estudiantes universitarios, el Turismo *Halal*, un sector todavía no existente en España, pero con un claro potencial.

Existen muchos tipos de turistas. El Marketing trata de analizarlos y usa la microsegmentación como herramienta de planificación. La tendencia es realizar estrategias "one to one". No es suficiente con conocer al cliente con las variables tradicionales (edad, sexo, clase social, estilos de vida, etc.), se buscan nuevas oportunidades de negocio. Creemos que la cultura y la religión, en este caso, el Islam son variables definitorias. Cada cliente piensa, reza y actúa de forma diferente. Y en un momento de personalización extrema, las empresas e instituciones turísticas están empezando a apostar por un nuevo concepto de turismo, el denominado Turismo *Halal*. Específico para los Musulmanes bajo sus preceptos y normativa, pero general para cualquier turista por los conceptos de ético, saludable y sostenible, cada vez más demandados por el consumidor actual

y que están intrínsecos en todo aquello que se califique de *halal*. De esta forma, hay un nuevo tipo de acercamiento a una realidad minoritaria en España, pero con un trasfondo e implantación mucho mayor a nivel general.

Nuestro trabajo presenta los resultados del primer experimento docente sobre Turismo *Halal*, realizado en una universidad española. Se llevó a cabo en octubre de 2013 con los alumnos, principalmente de Turismo, en unas jornadas de formación sobre Turismo *Halal* en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Se analizó la situación del sector con descripción y predicciones, el pensamiento, y después se ofreció una degustación de productos *Halal*. Acabada la jornada se realizó, con los asistentes, una investigación cuantitativa con categoría experimental. Los resultados obtenidos de este pretest serán aplicados en la siguiente investigación académica llegando, en breve, a convertirse en tesis doctoral.

## 2. Por qué un experimento docente sobre turismo *halal*

"Experimentar" en Marketing supone crear un escenario específico, pedir a los consumidores o usuarios que interactúen y después analizar los resultados de la investigación. Pues bien, eso es lo que hicimos, en octubre de 2013, con estudiantes universitarios, principalmente de Turismo aunque hubo también alumnos de otros grados, como se analizará más adelante. Realizamos un experimento pedagógico que supuso presentarles una forma diferente de "pensar" en los clientes musulmanes, la del Turismo *Halal*, y una "degustación" que implicó, al finalizar la jornada, probar algunos productos *halal* (quesos, embutido, paté, panes, encurtidos, sándwiches, canapés, verduras, vino, dulces, gominolas, etc.), es decir, aquellos que los musulmanes consideran aptos para su consumo ya que en su elaboración o procesado se siguen los rituales o prescripciones que marca su religión. Lo analizaremos en las siguientes páginas con detalle.

Este trabajo trata de explicar un nuevo tipo de acercamiento docente que consistió en mostrar al alumno de Grado otra realidad. Nos apoyamos en expertos profesionales del sector turístico, les presentamos la primera agencia de viajes española certificada *halal*, Nur&Duha, especializada en el entorno musulmán y contamos con la presencia de miembros de la Junta

Islámica que, a través del Instituto Halal, son los encargados de certificar los productos *halal* que, al finalizar la jornada, probamos. Asimismo, contamos con expertos académicos del área de Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos, del área de medios de comunicación e Islam de la Universidad Complutense de Madrid, y con la primera consultora española que especializada en Marketing Islámico, Gamón Pumareta Asesores en Marketing. El objetivo principal era que fuese una jornada interdisciplinar, interuniversitaria y con un mix profesional-académico que justificara esa nueva realidad que apreciamos como oportunidad de negocio incipiente. Por ello, lo realizamos con estudiantes porque serán los profesionales del futuro y, por ende, los encargados de "pensar" y adecuar, en su futuro próximo, día a día una planificación estratégica diferente, la del Turismo *Halal*. Actualmente nos encontramos en el "año cero" de este tipo de turismo en España pero creemos que es una apuesta empresarial posible. Los datos que a continuación mostramos avalan nuestra apuesta académica.

Padilla (2014) hace una revisión bibliográfica académica profunda sobre el concepto *halal* y en ella descubre la escasa presencia de estudios sobre el tema. La autora explica: "*Sotelo (2012) expone las virtudes de la revisión bibliográfica argumentando que dicha revisión facilita la elaboración del marco teórico y permite delimitar con mayor precisión el objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión. Por otro lado, Charlot (1994) afirma que una buena metodología es una metodología que permite recoger, de manera rigurosa, datos pertinentes para responder a un conjunto de preguntas"*. En nuestro caso, no teníamos ninguna referencia académica en España sobre Turismo *Halal*. De hecho, la realización del experimento académico nos sirvió para hacer realidad el primer libro en nuestro país que trata el tema: "Turismo *Halal* en España" y que está a punto de aparecer en el mercado editorial español.

## 3. La importancia de la religión como variable de microsegmentación en el sector del Turismo español

La realidad empresarial española está inmersa en un cambio estratégico desde dos perspectivas. Por un lado, y como

consecuencia de los fenómenos migratorios en nuestro país, coexisten diversas etnias y religiones que han creado diferentes identidades culturales provocando, a su vez, interculturalidad en el mercado. Y por otro, debido a la crisis económica y a la tecnologización, las empresas realizan su planificación de Marketing buscando nuevos nichos de mercado internacional. En esta búsqueda constante la microsegmentación se afianza como estrategia de éxito. Además de las variables tradicionales (edad, sexo, clase socioeconómica, estilos de vida, etc.) el Marketing Turístico se plantea la "personalización" en sus campañas. Y ese proceso pasa por encontrar aquellos rasgos especialmente definitorios, de los consumidores o usuarios y de sus deseos de compra. Creemos que la Religión es una variable nueva-vieja (nueva, porque hasta ahora no se consideraba como determinante en consumo y vieja, porque siempre ha estado ahí, el consumidor tiene "su alma" que siempre va con él) a considerar en la planificación estratégica (Sánchez, 2014).

En nuestro caso hemos optado por el Islam, ya que es una de las religiones más claras y precisas en cuanto a dogmas y normas que influyen en la forma de vida de sus creyentes, lo *haram* es lo prohibido y lo *halal* lo permitido.

El Turismo *Halal* es un concepto que está desarrollando el Instituto Halal en España. Este instituto trabaja con el objetivo de regular, controlar y certificar los alimentos, productos y servicios que sean elaborados conforme a la Ley Islámica.

Dentro de la tipología de este tipo de turismo se incluye la de "ciudad *halal*", es aquélla que dispone de establecimientos certificados, con servicios para facilitar la visita del turista musulmán. Por ejemplo, contar con profesionales que hablen los idiomas y conozcan las especificidades y necesidades de este tipo de turista, dar facilidades para el ayuno en Ramadán, disponer de detalles de bienvenida y de alojamientos adecuados- tener en la habitación un Corán, una brújula para que puedan orientarse a Meca, canales de televisión específicos-, u ofertar actividades e itinerarios específicos ligados a la cultura islámica de la propia ciudad.

En España, en estos momentos, algunas ciudades están en proceso de certificación como "ciudad *halal*" y empiezan a surgir iniciativas sobre este concepto ligadas al turismo. En febrero y marzo de 2014, Educaislam ha impartido su primer curso de Turismo *Halal* en España y en otoño de 2014, se celebrará en Granada la *Halal Tourism Conference*.

Fuera de España, Dinar Standard (2012) también recoge en su informe las iniciativas que se están desarrollando para el turismo musulmán en otros países: en Tailandia, se ha introducido el concepto de "Spas Muslim Friendly". En Chennai (India), se ha establecido la Global City de la Salud y varias aerolíneas están incorporando el menú *halal*. Y en el caso concreto del sector hotelero, hay múltiples iniciativas. Por ejemplo, el Hotel Sacher, en Viena, dispone de instalaciones específicas durante el Ramadán y el Hotel Lord Milner, en Londres, tiene en las habitaciones una indicación hacía Meca. Asimismo, ya existen cadenas hoteleras *halal* con proyectos de inversión importantes que ampliarán su oferta: Almulla Hospitality prevé abrir 150 hoteles en el año 2015 en Oriente Medio, Europa y América del Norte. Jawhar pretende implantar el 25 % de sus establecimientos en Dubai. Kempinski construirá, hasta el año 2017, 30 hoteles en colaboración con una consultora islámica. Y Best Western ya dispone de hoteles *halal* en Malasia, Bahrein y Omán.

## 4. Principales resultados del experimento docente

En octubre de 2013 y después de haber estado trabajando académicamente el sector de Turismo *Halal*, decidimos realizar nuestro "experimento" con alumnos de Grado. En principio pensamos en los de Turismo, pero una vez realizada la convocatoria descubrimos que el tema interesaba, también, a estudiantes de otros grados, como por ejemplo, de Dirección de Empresas o de Relaciones Internacionales.

La jornada se realizó el 23 de Octubre de 2013 en la Facultad de Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Asistieron 35 estudiantes. Después de la Jornada, se sirvió un catering de productos *halal*. Unos días más tarde, a todos los asistentes, se les envió, vía e-mail, una encuesta para que valorasen la Jornada y nos diesen sus opiniones sobre la "degustación" de los productos que se tomaron.

El principal objetivo del estudio, además de mostrar a los alumnos un nuevo concepto de turismo, era realizar un pretest sobre el concepto *halal*, que se utilizará como preámbulo estadístico para la investigación a realizar en la primera Tesis Doctoral sobre el tema que se está desarrollando en nuestro país.

Y como objetivo secundario, realizar la primera publicación, en castellano, sobre el tema.

El trabajo de campo finalizó el 15 de Noviembre. Obtuvimos 22 cuestionarios cumplimentados. Somos conscientes de la escasez de la muestra del estudio. Preferimos ser honestas y decir que hemos tenido este índice de respuestas. Asumimos que no tiene un excesivo valor estadístico, pero pensamos que es una aproximación de lo que nos podemos encontrar en la investigación que se está desarrollando en la actualidad.

A continuación se detallan las principales conclusiones, el análisis general se ha realizado a través de un análisis descriptivo de las variables de la encuesta. Las respuestas se han categorizado y para su representación gráfica se han seleccionado los diagramas de barras y los gráficos por sectores.

Ante la pregunta *¿Conocías el concepto halal antes de asistir a la Jornada?*, tan sólo un 22,73 % declara que lo conocía, frente al deconocimiento del 77,27 que no lo conocía

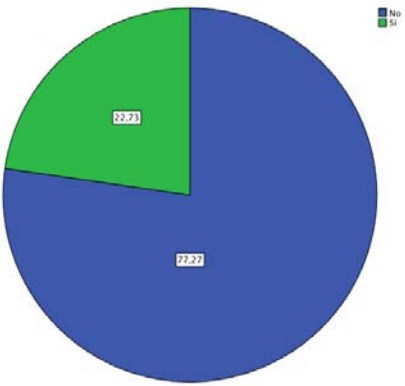



*Gráfico 1. Conocimiento del concepto halal.*
*Fuente:Elaboración propia*

En este caso se corroboró la hipótesis de partida, existe un gran desconocimiento en nuestro país del concepto "halal". Aun considerando que el nombre de la Jornada incluía el concepto *halal:* "El Turismo *halal*, un concepto global".

Una vez finalizada la Jornada y ante la pregunta 14: *¿Con qué productos o servicios identificas el concepto halal?*, los posibles ítems eran:

- Con productos de alimentación permitidos por el Corán y textos islámicos

- Con servicios del Turismo permitidos por el Corán y Textos islámicos
- Con todos los productos y servicios permitidos por el Corán y textos islámicos
- Todavía no lo tengo claro

Como podemos apreciar en el gráfico 2 puede parecer extraño que ninguno de los encuestados marcó la opción "Con servicios del turismo permitidos por el Corán y textos islámicos". Sin embargo, desde nuestra perspectiva es un éxito porque el concepto *halal* es global y entendemos que el 81,8% marcase la opción "Con todos los productos y servicios permitidos por el Corán y textos islámicos".

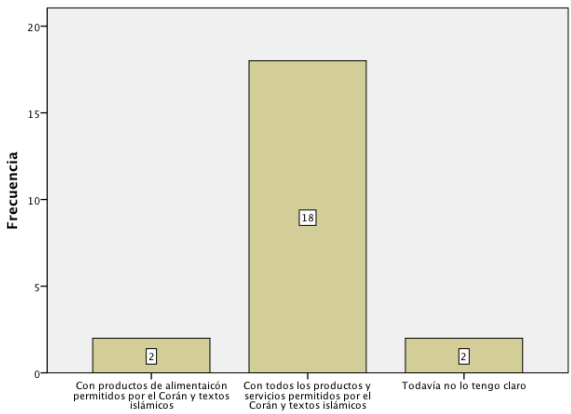



*Gráfico 2. Identificación de productos y servicios con el concepto halal. Fuente: Elaboración propia*

En el análisis se usa la mediana como medida de tendencia central de los datos, ésta denota el valor de posición central si ordenásemos los datos de menor a mayor. En los diagramas de barras se ha valorado de 0 a 5, siendo el 5 el valor máximo.

Dado que el Turismo *Halal* es un tipo de turismo innovador en nuestro país decidimos preguntar (pregunta 18): ¿Cuáles son los cambios que, según tu criterio, deberían de producirse en el sector turístico español para que se pudiese considerar un tipo de turismo con éxito? Se categorizaron las respuestas disponibles en los siguientes ítems:

- Menos prejuicios hacía los musulmanes
- Mayor apertura mental ante sectores nuevos

- Más preparación de los profesionales del turismo
- Todas las opciones
- Otros

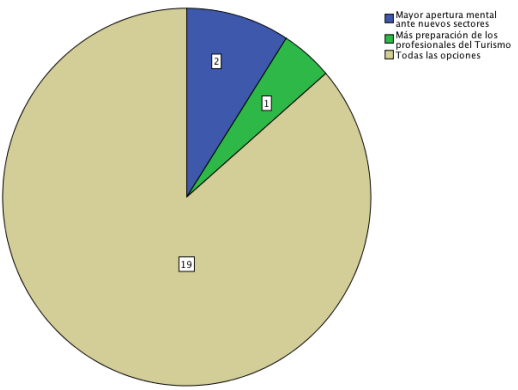



*Gráfico 3. Factores de cambio necesarios en el sector turístico para que el turismo halal tuviera éxito. Fuente: Elaboración propia*

De las 5 categorías, como podemos apreciar en el gráfico 3, fueron únicamente tres respuestas las marcadas por la totalidad de los encuestados. Una de ellas, la que engloba todas las opciones, es la más señalada, con un 86,4 % de los resultados. Compartimos con los estudiantes dicho porcentaje. Creemos que los prejuicios y la falta de planificación estratégica de las empresas españolas está provocando que el sector turístico español no esté valorando una gran oportunidad de negocio, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

En cuanto a la "degustación" de los productos, podemos apreciar como la valoración en general de productos *halal* obtiene una mediana de 5.

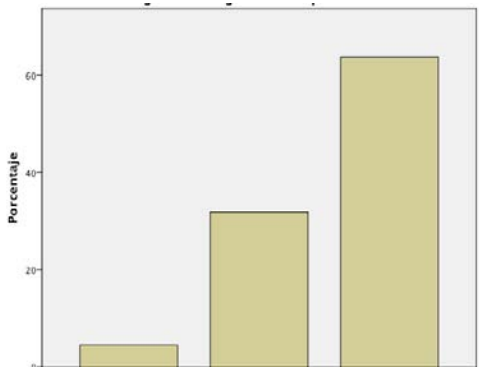



*Gráfico 4. Valoración general sobre la degustación halal.*
*Fuente:Elaboración propia*

En la pregunta 21, "Cuando probaste algunos de los productos salados que había a tu disposición, pensaste que….". Se le proponen al encuestado 5 posibles respuestas, de las cuales puede marcar únicamente una:

- No parecían diferentes a los no *halal*
- Estaban tan buenos como otros que no sean *halal*
- No noté la diferencia con otro tipo de productos
- Todas las opciones anteriores
- No me gustó nada de lo que tomé

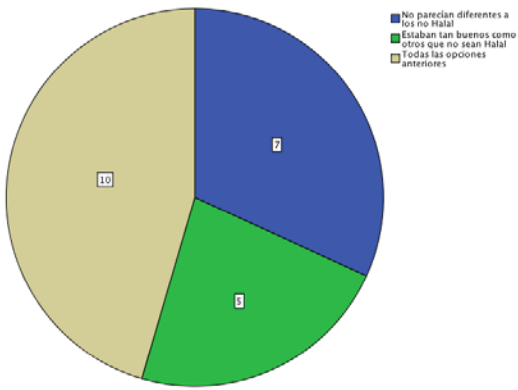



*Gráfico 5.Valoración de los productos halal salados.*
*Fuente:Elaboración propia*

Entre las 5 posibles respuestas, únicamente 3 han sido marcadas por la totalidad de los encuestados. Así, un porcentaje amplio, correspondiente al 45,5% selecciona la opción que recoge a "todas las anteriores", es decir, que no parecían diferentes a los no *halal*, que estaban tan buenos como otros que no son *halal* y además no notaron la diferencia con otro tipo de productos. A esta respuesta que engloba una aceptación a este tipo de productos, le sigue un porcentaje del 31,8 % que opina que "no parecían diferentes a las no *halal*, así como un total de 5 personas (22,7%) piensan que "estaban tan buenos como otros que no fuesen *halal"*.En general, la respuesta de los encuestados, en su totalidad, ha sido de una buena aceptación de la "degustación " de los productos.

Por último y en cuanto a la clasificación sociodemográfica de los encuestados y si hacemos la diferenciación por sexo, 18 de los 22 eran mujeres, frente a 4 hombres. Un 81,8 % no son directamente ni tienen entorno (familia y amigos) musulmán. Y en cuanto a la ocupación un 72% eran estudiantes, 4 personas compartían actividad trabajando por cuenta ajena y un 9,1 % tenían otras ocupaciones.

## 5. Conclusiones

Una vez analizada la investigación creemos que el "experimento" ha funcionado. Ha acercado a nuestros futuros profesionales una realidad desconocida. Hemos conseguido reflexionar y ejercitar el "pensamiento". Y, por último, nos ha permitido incorporar a la academia la primera publicación, en formato de libro, sobre el tema: "El Turismo *Halal* en España",

Para finalizar, no olvidamos que la sociedad actual es un *mix* de etnias y religiones que intentan convivir, no sólo en España, también en el mundo. Las estrategias han de ser *glocales*, planificación global con adecuación local.

En el caso del Turismo en nuestro país ha de prever el cliente nacional y el extranjero. España, con 60,6 millones de turistas recibidos en 2013 (Instituto de Turismo en España, 2013) es la cuarta potencia mundial en recepción de turistas. Sólo nos superan Francia, Estados Unidos y China. Si queremos ser competitivos y escalar algún puesto en dicho ranking, deberíamos apostar por la innovación, la diferenciación en la oferta y la búsqueda de un servicio excelente, con el objetivo de conseguir la fidelización necesaria para convertirnos en los mejores.

Disponemos de estructura, historia, recursos y climatología. Únicamente, nos falta la elaboración de estrategias diferenciadoras.

El Turismo Halal puede ser una de ellas Dinar Standard (2012) estima que el 12,3 % del gasto en turismo es realizado por musulmanes, lo que asciende a 126.100 millones de euros, y prevé un ritmo de crecimiento del 4,8 % hasta el 2020, superior al crecimiento medio del sector, que se sitúa en el 3,8 %. Así mismo, en su informe señala que la comida *halal* es el factor más importante para el turista musulmán, con un 67% de las respuestas, frente a otros factores como el precio que suponen el 53%. En este sentido, la industria *halal* está valorada en dos billones y medio de dólares anuales- un tercio se debe a la comida *halal*- y se espera que alcance los 10 billones, en 2030 (Guerrero Blanco, 2014). Estos datos avalan nuestra apuesta académica. El cambio es inminente, ¿se atreve a "cambiar la mirada"?. Nosotras sí.

## 6. Bibliografía

**Libros de papel o electrónicos, informes y tesis:**

- DINAR STANDARD (2012): "Global Muslim Lifestyle Travel Market 2012: Landscape & Consumer Needs Study". Disponible en: www.dinarstandard.com/travel-study/ Consultado el 15 de marzo de 2014.

**Capítulos elibros, actas o artículos en diarios o revistas en papel:**

- CHARLOT, B. (1994): El enfoque cualitativo en las políticas educativas. En *Perfiles Eduactivos*, nº 63, pp. 1-4
- PADILLA CASTILLO, Graciela (2014): La marca halal en la investigación académica. En De LA ORDEN DE LA CRUZ, M.Carmen, SANCHEZ GONZALEZ, Pilar Y BERNAL, Paloma (2014) "Turismo halal en España". OMM Campus Libros. Madrid.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Pilar (2014): La religión en el Marketing, variable imprescindible en la búsqueda del turista musulmán. En De LA ORDEN DE LA CRUZ, M.Carmen,

SANCHEZ GONZALEZ, Pilar Y BERNAL, Paloma (2014) "Turismo halal en España". OMM Campus Libros. Madrid.

**Artículos, bitácoras o actas en publicaciones web:**


- GUERRERO BLANCO, Tomás (2014): *¿Un hub halal? Cinco Días. 16 de enero de 2014.*Disponible en: www.cincodias.com/cincodias/2014/01/16/empresas/1389897757_894895.htm Consultado el 15 de marzo de 2014
- INSTITUTO DE TURISMO EN ESPAÑA (2013): Boletín trimestral de coyuntura turística (COYUNTUR) nº 16, IV trimestre de 2013. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Disponible en http://www.iet.tourspain.es/es-es/estadisticas/analisisturistico/coyuntur/trimestrales/coyuntur%2016.%20cuarto%20trimestre%202013.pdf Consultado el 15 de marzo de 2014.

# VII

# LOS CONTENIDOS SOBRE CREATIVIDAD PUBLICITARIA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

**David Selva Ruiz** (U. de Cádiz –España-)
**Lucía Caro Castaño** (U. de Cádiz –España-)

## 1. Introducción

La plena implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), asociado a la Declaración de Bolonia de 1999, ha traído consigo modificaciones sustanciales dentro del panorama universitario español dirigidas, entre otros objetivos declarados, a crear una mayor similitud y equiparación entre la formación superior de los países que conforman este espacio europeo, así como a incrementar el empleo en la Unión Europea mediante una mejor adecuación de los alumnos egresados a las necesidades del ámbito profesional.

Ahora que el paso de la licenciatura al grado de la titulación publicidad y relaciones públicas es una realidad en las universidades españolas —públicas y privadas—, este trabajo se propone analizar cómo se ha adaptado la docencia de la creatividad publicitaria al nuevo marco del EEES en cada uno de los grados en publicidad y relaciones públicas reconocidos por el Ministerio de Educación español.

Se parte aquí de que la creatividad publicitaria es una de las disciplinas fundamentales de los distintos grados en publicidad y relaciones públicas en España, del mismo modo en que es una de las áreas más relevantes de la profesión publicitaria. No en vano, el documento *Libro Blanco: Títulos de Grado en Comunicación* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y

Acreditación (ANECA) fija "Creatividad e innovación en comunicación, especialmente publicitaria y de las relaciones públicas" como una materia obligatoria en los planes de estudio de esta titulación. La concreción de esta materia suele tener lugar a través de diversas asignaturas que abordan distintos campos del ámbito de la creatividad publicitaria —por ejemplo, *Creatividad publicitaria*, *Dirección de arte*, *Redacción publicitaria*, etc.—. La más habitual es la asignatura *Creatividad publicitaria*, que, con distintas denominaciones, se encuentra presente en la mayoría de los planes de estudio de las titulaciones en publicidad y relaciones públicas. Si bien suele coexistir con otras asignaturas más específicas del área de la creatividad, esta asignatura suele tener un importante rol de cara a sentar las bases conceptuales de la creatividad y a abordar los aspectos principales y comunes del trabajo del equipo creativo de una agencia publicitaria.

Aunque el citado *Libro Blanco* describe los contenidos formativos mínimos para esta materia —además de las competencias a adquirir—, pueden observarse aspectos comunes y diferenciadores en los contenidos abordados por la asignatura *Creatividad publicitaria* en los distintos planes de estudio. Por una parte, algunas de las diferencias guardan relación con la configuración de cada plan de estudio y, en particular, con la existencia de otras asignaturas directamente relacionadas con el ámbito de la creatividad publicitaria. Por otra, existen lógicas diferencias de enfoque y de criterio a la hora de configurar los contenidos de la asignatura por parte de los profesores responsables.

Así, mediante el análisis de contenido desarrollado a partir de los respectivos programas y guías docentes de las asignaturas de creatividad publicitaria, se busca ofrecer una panorámica de los contenidos que cada universidad española entiende como centrales en la docencia de esta materia; así como esbozar una propuesta de contenidos teóricos básicos para la impartición de la creatividad publicitaria en el grado en publicidad y relaciones públicas.

## 2. Los perfiles profesionales asociados al grado en publicidad y relaciones públicas

Con motivo de la transformación de las licenciaturas en grados, la ANECA encargó a una comisión de expertos el desarrollo de un análisis de la situación de las titulaciones en comunicación en las universidades españolas, así como la elaboración de una propuesta en torno a cómo deberían estructurarse los futuros grados. El informe final en el que se recoge este trabajo es el *Libro Blanco: Títulos de Grado en Comunicación* (2005). Entre las aportaciones de este *Libro Blanco*, resulta especialmente interesante para este trabajo la delimitación de perfiles profesionales de cada grado en comunicación. Para ello, la comisión realizó una encuesta entre los diferentes colectivos implicados ―alumnos, docentes, gestores universitarios y profesionales (2005. Págs. 28-29)― con el objetivo de delimitar los perfiles profesionales y definir las competencias y categorías de contenidos más adecuados en relación para ellos.

En el grado en publicidad y relaciones públicas, el informe definió cuatro perfiles (2005. Págs. 33-34): *a)* director/a de comunicación, investigador/a y consultor/a estratégico/a en publicidad y relaciones públicas; *b)* investigadores/as, planificadores/as y compradores de medios; *c)* creativo/a y diseñador/a; y *d)* gestor/a de comunicación corporativa.

En concreto, el informe define el perfil de creativos/as y diseñadores/as, como sigue:

> *Profesional especializado en creatividad publicitaria en todo tipo de soportes, desde la conceptualización y visualización de la idea publicitaria hasta su adecuación e integración en los distintos medios. Se puede identificar las especialidades de: director creativo, director de arte, redactor y webmaster (creatividad de la estructura de la Web)* (2005. Pág. 34)

En una parte importante de los planes de estudios analizados ―como se expondrá en el apartado de Resultados― se ha previsto la creación de asignaturas específicamente relacionadas con las especialidades delimitadas en este informe. Donde se ha encontrado un menor acuerdo entre los planes de estudio de diferentes universidades es en la segregación entre las materias de creatividad y estrategia publicitarias. Esta confusión es coincidente con la inexistencia en el *Libro Blanco* de un perfil específico que identifique el trabajo del planificador/a

estratégico/a [1], contribuyendo así a diferenciarlo tanto de los ámbitos de responsabilidad del equipo creativo, como de las tareas propias del planificador/a de medios[2], por ejemplo. Esta indefinición quizá pueda explicar la inclusión de contenidos relativos a la estrategia publicitaria en las guías docentes de *Creatividad publicitaria* en diversos planes de estudios, como se verá más adelante en este trabajo.

## 3. Metodología

El presente trabajo emplea un diseño descriptivo de cara a analizar los contenidos abordados en las distintas asignaturas de creatividad publicitaria que se imparten en las universidades españolas. Se han analizado todas aquellas universidades —públicas o privadas— que cuentan con asignaturas genéricas de creatividad publicitaria y que tienen un programa o guía docente publicado *online* para el curso 2013/2014. Se han descartado todas aquellas asignaturas vinculadas a la redacción publicitaria y la dirección de arte, las cuales, si bien forman parte inequívocamente del cajón de la creatividad publicitaria, diversificarían excesivamente los contenidos temáticos, resultando inoperativo el análisis propuesto. Evidentemente, esto condiciona el trabajo, en la medida en que cabe pensar que ciertos contenidos no impartidos en asignaturas genéricas de creatividad publicitaria puedan ser abordados con posterioridad en asignaturas más especializadas dentro del área de la creatividad.

El resultado son 33 asignaturas distribuidas entre 22 universidades. Se ha optado por considerar las universidades —y, por tanto, el conjunto de sus asignaturas de creatividad

[1] Se ha empleado aquí el nombre más extendido en castellano y dentro del ámbito académico. En el mundo profesional es habitual la utilización del término anglosajón: *planner* o *strategic planner*. No obstante, Giquel (2003) plantea que una traducción más adecuada sería "director de estrategias", si bien la propia autora reconoce que el término que ya se ha extendido y asentado en castellano es el de "planificador estratégico".

[2] Para una revisión pormenorizada de las funciones de esta figura en el marco de la agencia publicitaria, así como sus límites y relaciones con los departamentos de cuentas, creatividad y medios, se recomienda la revisión de Ollé (2005) y Castellblanque (2006).

publicitaria— como unidades de estudio, dado que existen universidades con dos o tres asignaturas vinculadas a esta materia, y parece lógico que el análisis se centre en la suma de estas asignaturas. Las asignaturas y las universidades que integran la muestra pueden observarse en la tabla 1.

| **Universidad** | **Asignatura** |
|---|---|
| Centro Universitario Villanueva | Creatividad en los medios no convencionales |
| | El proceso de creación publicitaria |
| EUSA | Creatividad publicitaria |
| Universidad Cardenal Herrera - CEU | Creatividad para la comunicación publicitaria y las RRPP |
| Universidad Católica San Antonio de Murcia | Creatividad en comunicación |
| Universidad Complutense de Madrid | Creatividad en los medios no convencionales |
| | El proceso de creación publicitaria |
| Universidad de Alicante | Estrategia creativa y conceptualización |
| | Fundamentos de la creatividad |
| Universidad de Cádiz | Creatividad publicitaria |
| Universidad de Málaga | Creatividad publicitaria |
| Universidad de Murcia | Creatividad publicitaria |
| Universidad de Navarra | Creatividad |
| Universidad de Sevilla | Creatividad publicitaria |
| Universidad de Valladolid | Procesos de creación del mensaje publicitario: medios y soportes |
| Universidad de Vigo | Creatividad publicitaria |
| | Elaboración del mensaje publicitario |
| Universidad del País Vasco | Creatividad |
| | Creatividad II |
| Universidad Francisco de Vitoria | Creación de mensajes publicitarios |
| | Creatividad publicitaria |
| | Pensamiento creativo e innovación |
| Universidad Pontificia de Salamanca | Estrategia creativa publicitaria |
| | Teoría de la creatividad publicitaria |
| Universitat Abat Oliba CEU | Creatividad publicitaria |
| Universitat de Girona | Creatividad e innovación en publicidad y relaciones públicas |
| Universitat Jaume I | Creatividad I |
| | Creatividad II |
| Universitat Pompeu Fabra | Creación de mensajes publicitarios |
| | Teoría y técnicas de ideación publicitaria |

| | |
|---|---|
| Universitat Ramon Llull | Creatividad I |
| | Creatividad II |
| Universitat Rovira I Virgili | Creatividad publicitaria |

*Tabla 1: Universidades y asignaturas integrantes de la muestra. Fuente: Elaboración propia.*

A esta muestra se le ha aplicado un análisis de contenido con la intención de obtener datos cuantitativos en torno a diversos aspectos. Han sido empleadas diversas variables de clasificación —tipo de centro, número de asignaturas de creatividad publicitaria, número de créditos dedicados, curso de impartición, etc.—, si bien el núcleo de esta ficha de análisis está en la clasificación de contenidos del temario. Aunque existen estudios que siguen clasificaciones de contenidos establecidas con anterioridad, como la aportada por Stuhlfaut y Berman (2009), se ha optado aquí por construir una nueva clasificación a partir de los propios programas y guías docentes de las asignaturas de creatividad publicitaria impartidas en las universidades españolas, recogiendo aquellas categorías que son comunes a un mínimo de 2 universidades. No se trata, pues, de encajar los contenidos de los programas en una clasificación preexistente, sino que esta clasificación emana precisamente de los propios programas y, por tanto, de los docentes de creatividad publicitaria en las universidades españolas. Se aporta así una clasificación mucho más concreta que las empleadas en estudios similares, que, en ocasiones, resultan muy genéricas como para ayudar realmente al docente cuando afronta la configuración de contenidos de su asignatura. En la tabla 2 se muestra, pues, la clasificación aportada y empleada.

| |
|---|
| 1. Concepto y teorías de la creatividad. |
| 2. La creatividad en otras disciplinas. |
| 3. La relación de la estrategia con la creatividad, estrategia creativa e *insights*. |
| 4. Técnicas creativas. |
| 5. El concepto creativo. |
| 6. Géneros creativos y estilos de creación. |
| 7. Contenidos vinculados a redacción publicitaria. |
| 8. Contenidos vinculados a dirección de arte. |
| 9. Producción publicitaria, expresión material de las ideas, etc. |
| 10. La creatividad aplicada a los distintos medios publicitarios. |

| |
|---|
| 11. Nuevas tendencias en creatividad publicitaria. |
| 12. El departamento creativo: roles, procesos y funciones. |
| 13. La profesión del creativo publicitario: las condiciones, el día a día, etc. |
| 14. Búsqueda de empleo en creatividad, creación de portfolios, etc. |
| 15. Profesionales de la creatividad y agencias relevantes. |
| 16. Festivales publicitarios. |

*Tabla 2: Clasificación de contenidos. Fuente: Elaboración propia.*

Las limitaciones de este trabajo se hallan en la disponibilidad de los programas y las guías docentes de las asignaturas, la complejidad que generan las ramificaciones de la materia —fundamentalmente, redacción publicitaria y dirección de arte—, y la disparidad que pueda existir entre los enunciados —a veces, un tanto genéricos— de los programas y guías docentes, y el desarrollo de dichos enunciados en el día a día de la impartición de la asignatura. En cualquier caso, se considera que esta puede ser una aproximación útil para los docentes de este tipo de asignaturas de cara a la configuración de sus contenidos en el futuro.

# 4. Resultados

## 4.1. *Consideraciones acerca de la creatividad publicitaria en los planes de estudios observados*

Como ya se señaló previamente, el presente estudio se circunscribe a aquellas asignaturas que abordan explícitamente la enseñanza de la creatividad publicitaria de un modo general —dejando a un lado, pues, sus ramificaciones o concreciones: redacción publicitaria, dirección de arte, ~~etc~~. . De ahí que el número de asignaturas analizadas sea sensiblemente menor a las estudiadas en los trabajos precedentes en el ámbito español sobre la titulación en publicidad y relaciones públicas (Alegre Rodríguez, 2012; Estanyol i Casals, 2012). En total, han sido 22 las universidades analizadas en este estudio, y 33 las asignaturas que corresponden a la delimitación realizada en torno a la materia específica *Creatividad publicitaria*. En la proporción entre universidades y asignaturas de creatividad publicitaria, la mayoría de los centros tiene una única asignatura (12), nueve de las universidades dispone de dos asignaturas consignadas a esta

materia y solo una (Universidad Francisco de Vitoria) plantea en su Plan de estudios la docencia de tres asignaturas dedicadas a esta materia: *Pensamiento creativo e innovación* (curso 1º), *Creatividad publicitaria* (curso 2º) y *Creación de mensajes publicitarios* (curso 3º).

En cuanto a la distribución temporal de estas asignaturas en los respectivos planes de estudios, no se observa homogeneidad entre las universidades, si bien la moda que ofrecen los datos ubica a esta asignatura en el tercer curso del grado. En este sentido, cabe plantearse si una asignatura que introduce al alumnado en el conocimiento de una de las materias centrales del grado no debería incorporarse antes, de cara a proporcionar mayores conocimientos y competencias al alumnado para su aplicación a otras asignaturas que se cursarán a posteriori, así como ofrecerle la oportunidad de un mayor recorrido temporal para la autodefinición de su perfil profesional en ese proceso de autoaprendizaje continuo que el alumnado debería adquirir ―de acuerdo con la filosofía del EEES (Riesco González, 2008)― y para el que la formación universitaria debería ser un eslabón esencial.

La media de créditos ECTS que arroja el estudio es de 9,77 para este tipo de asignatura, lo que supondría un 37,6% sobre el total de 26 créditos que el *Libro Blanco* prescribe para la materia genérica que denomina como "Creatividad e innovación en comunicación, especialmente publicitaria y de las relaciones públicas". Ello responde probablemente a que el resto de los créditos son distribuidos entre asignaturas dirigidas al desarrollo de las especialidades de redacción publicitaria, dirección de arte y/o creatividad en el ámbito digital. Por otra parte, la mayoría de las universidades entienden este tipo de asignatura como obligatoria, si bien, cuando existe más de una asignatura, una de ellas puede ser de carácter optativo.

### 4.2. *Análisis de los contenidos temáticos*

En la tabla 3 puede observarse la distribución de frecuencias de las categorías de contenidos impartidos en los actuales programas de *Creatividad publicitaria* en las universidades españolas. De los 16 contenidos expuestos, las distintas universidades reflejan en sus programas entre un 75% y un 13%; es decir, entre 12 y 2 de estos contenidos. Podría pensarse que la diferencia entre estos extremos guarda relación

con el número de créditos dedicados a creatividad publicitaria en los distintos planes de estudio, pero los datos refutan esta posibilidad, ya que la correlación entre ambas variables resulta extremadamente baja (0,02).

No se pretende, en cualquier caso, que todos los programas de creatividad publicitaria hayan de converger con los mismos contenidos, ya que las universidades pueden disponer en su plan de estudios de otras asignaturas en las que desarrollen más específicamente algunos de los contenidos que se plantean ("Contenidos vinculados a redacción publicitaria" o "Contenidos vinculados a dirección de arte", por ejemplo). No obstante, se toma esta síntesis programática —elaborada a partir de la coincidencia en al menos dos programas de universidades españolas— como indicador de las similitudes y diferencias entre las diferentes universidades a la hora de abordar la enseñanza de esta disciplina.

| | |
|---|---|
| Concepto y teorías de la creatividad. | 91% |
| La relación de la estrategia con la creatividad, estrategia creativa e *insights*. | 91% |
| Técnicas creativas. | 73% |
| Géneros creativos y estilos de creación. | 68% |
| El concepto creativo. | 64% |
| La creatividad aplicada a los distintos medios publicitarios. | 50% |
| El departamento creativo: roles, procesos y funciones. | 50% |
| Nuevas tendencias en creatividad publicitaria. | 45% |
| Contenidos vinculados a redacción publicitaria. | 36% |
| Producción publicitaria, expresión material de las ideas, etc. | 36% |
| Contenidos vinculados a dirección de arte. | 32% |
| La profesión del creativo publicitario: las condiciones, el día a día, etc. | 27% |
| Profesionales de la creatividad y agencias relevantes. | 23% |
| La creatividad en otras disciplinas. | 18% |
| Búsqueda de empleo en creatividad, creación de portfolios, etc. | 18% |
| Festivales publicitarios. | 14% |

*Tabla 3: Frecuencia de aparición de los contenidos temáticos en los programas. Fuente: Elaboración propia.*

Las dos categorías que fueron encontradas en la mayoría de los programas han sido sintetizadas como "Concepto y teorías de la creatividad" y "La relación de la estrategia con la creatividad, estrategia creativa e *insights*", apareciendo ambas en el 91% de los programas. Si bien se encuentra coherente la puesta en

relación de la creatividad publicitaria con una visión más amplia de la imaginación creadora, así como con la estrategia —puesto que la creatividad publicitaria debe responder a la estrategia fijada en el *brief* creativo—, el alto porcentaje de estos dos conjuntos de contenidos resulta llamativo cuando una noción tan básica y central dentro de la creatividad publicitaria como el "concepto creativo" no figura en un 36% de los programas analizados, como tampoco aparece la categoría "técnicas creativas" en un 27%. Estas cifras plantean la inexistencia de un consenso de mínimos en los contenidos programáticos de la materia entre universidades.

Otra de las cifras que destacan de la serie de frecuencias, en este caso por el consenso en la infrarrepresentación, es la escasa presencia de contenidos relativos a la práctica profesional en los programas. Categorías de contenidos como "La profesión del creativo publicitario: las condiciones, el día a día, etc." (27%), "Profesionales de la creatividad y agencias relevantes" (23%) o "Festivales publicitarios" (14%) ofrecen una presencia sorprendentemente baja y, cuando aparecen, como en el caso del grupo "Profesionales de la creatividad y agencias relevantes", los contenidos parecen centrarse exclusivamente en publicitarios históricos (Bernbach, Ogilvy, etc.). Reconociendo la incuestionable importancia de estas figuras y sus aportaciones a la profesión —importancia de la que probablemente se dé cuenta en las asignaturas dedicadas a la historia y evolución de la disciplina—, se encuentra destacable la inexistencia de referencias a los profesionales en activo que están influyendo y dando forma al mercado publicitario al que se pretende que el alumnado sepa incorporarse. Ante estos datos, se entienden mejor las quejas que expresan no pocos profesionales publicitarios, algunas de ellas reflejadas en las palabras de Navarro Gutiérrez (2010. Pág. 15):

> *[…] alumnos de 5º que nunca han oído lo que es un* shooting board, *una PPM o un* layout*; o que no han presentando nunca en público una campaña, o que nadie les ha enseñado a distinguir un concepto creativo de otro que no lo es.*

En esta línea, otro de los datos en el que merece la pena detenerse es la escasa frecuencia de contenidos relativos a la "Búsqueda de empleo en creatividad, creación de portfolios, etc.", presente únicamente en el 18% de los programas analizados. Y,

de nuevo, llama la atención porque contradice la filosofía que impregna el EEES y, en general, la apuesta política de las instituciones de enseñanza europeas por el acercamiento entre la educación superior y el mercado laboral. Y es que el desarrollo de un portfolio de trabajos propios constituye una carta de presentación básica e imprescindible para todo creativo/a publicitario/a y, de acuerdo con Veksner (2010. Pág. 16), el portfolio creativo puede y debe iniciarse ya en la universidad para facilitar la búsqueda de prácticas en agencias del alumnado.

### 4.3. *Contenidos temáticos agrupados*

Para una mayor claridad en la distribución de frecuencias de los contenidos hallados, estos han sido agrupados en tres grandes categorías, como puede observarse en la tabla 4. La categoría "Aspectos teóricos sobre la creatividad" corresponde a los contenidos consignados como 1 y 2 en la tabla 2, asimismo, la categoría "Aspectos sobre el proceso de trabajo en creatividad publicitaria" aglutina al conjunto de contenidos del 3 al 11, mientras que la categoría "Aspectos sobre la profesión de la creatividad publicitaria", responde a los contenidos numerados del 12 al 16.

Aparte de la ya mencionada escasa presencia de contenidos relativos a la profesión, se detecta la misma media de frecuencias entre los contenidos teóricos y más generalistas —incluso de dudosa adscripción en estricto sentido, como la estrategia publicitaria—, y los contenidos relativos al proceso de trabajo en creatividad publicitaria. Ello quizá debería mover a la reflexión acerca de la escasa especificidad de lo impartido en esta asignatura y la falta de énfasis en contenidos que le son expresamente propios y de enorme importancia, como la insuficiente presencia del "Concepto creativo", anteriormente mencionada.

| | |
|---|---|
| Aspectos teóricos sobre la creatividad | 55% |
| Aspectos sobre el proceso de trabajo en creatividad publicitaria | 55% |
| Aspectos sobre la profesión de la creatividad publicitaria | 26% |

*Tabla 4: Contenidos temáticos agrupados. Fuente: Elaboración propia.*

Finalmente, se ha encontrado pertinente comparar estos agrupamientos bajo la variable de titularidad del centro que imparte el grado —pública o privada/ adscrita—, con el objetivo de determinar si dicha variable es relevante. Como puede observarse en la tabla 5, las diferencias son mínimas entre universidades públicas y universidades privadas o centros adscritos. No obstante, entrando en las pequeñas diferencias, son las universidades de titularidad pública las que presentan una mayor orientación hacia aspectos relacionados con la profesión, algo que entra en contradicción con el discurso de la mayoría de los centros privados y adscritos, tendentes a destacar su orientación al mercado laboral. Así, en lo concerniente a los contenidos de la asignatura *Creatividad publicitaria* —y denominaciones asimilables—, esta idea no se cumpliría.

| | Privadas y adscritas | Públicas | Global |
|---|---|---|---|
| Aspectos teóricos sobre la creatividad | 56% | 54% | 55% |
| Aspectos sobre el proceso de trabajo en creatividad publicitaria | 54% | 56% | 55% |
| Aspectos sobre la profesión de la creatividad publicitaria | 20% | 31% | 26% |

*Tabla 5: Contenidos temáticos agrupados según titularidad del centro de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.*

### 4.4. *Contenidos programáticos no ajustados a la disciplina*

Un hecho relevante en este estudio es la aparición recurrente de contenidos que, stricto sensu, no pertenecen a la creatividad publicitaria. Los que presentan una mayor frecuencia (50%) son aquellos relativos a la estrategia publicitaria: el *briefing*, los criterios para definir un *target*, el posicionamiento, la USP, los *insights*, etc. Si bien es comprensible que estos contenidos puedan ser retomados como apoyo en la asignatura, dada su estrecha vinculación con los contenidos propios de la creatividad publicitaria, resulta menos entendible que estos

aparezcan con contenidos programáticos, llegando en ocasiones a ser planteados como contenidos de la creatividad y representando en ocasiones hasta el 50% del programa.

Otros contenidos no ajustados a la disciplina que se han encontrado en el análisis tienen que ver con: presentación de campañas, oratoria, etc. (18%); planificación de medios y soportes (14%); teoría del consumo (14%); estrategia de *marketing* (9%); e investigación publicitaria (9%). Quizá los bloques primero y último (presentaciones e investigación publicitaria) sean los más cercanos a la disciplina ―sobre todo si en la investigación se abordan técnicas como el pretest de mensaje y similares, que afectarían de un modo más directo al proceso de la creación publicitaria―. Sin embargo, que contenidos como la planificación de medios o la estrategia de marketing sean integrados como contenidos programáticos de *Creatividad publicitaria*, genera una sensación de falta de criterio: ¿es pertinente el estudio del *marketing mix* en *Creatividad publicitaria*? ¿No debería este concepto haber sido fijado en asignaturas previas?

## 5. Conclusiones

En general, tras la discusión de los resultados obtenidos en el estudio, puede colegirse la inexistencia de un consenso mínimo en los contenidos de la asignatura *Creatividad publicitaria*, más allá de la coincidencia en cuestiones conceptuales y teóricas ―académicas, en definitiva― y a la vinculación directa entre creatividad y estrategia publicitarias. Si bien es legítimo y probablemente saludable que cada universidad defina una impronta propia en la impartición de sus grados, parece recomendable alcanzar un consenso que al menos garantice unos mínimos conocimientos básicos de la materia en todos los centros que imparten una misma titulación.

Por otra parte, se ha detectado un menor peso de los contenidos relativos a la profesión de la creatividad publicitaria, siendo homogénea esta escasa frecuencia entre universidades públicas y privadas, con una ligera mayor orientación por parte de los centros públicos hacia el ámbito profesional. En este sentido, contenidos que deberían ser clave para el alumnado y están directamente relacionados con la capacitación para el perfil de creativo/a y diseñador/a, como el portfolio, presentan una

frecuencia muy inferior a la esperable y, probablemente, aconsejable, de acuerdo con la filosofía del EEES.

Finalmente, se ha detectado una sensible presencia de contenidos que no se corresponden a priori con lo que se espera de una asignatura como *Creatividad publicitaria*. Los más recurrentes han sido aquellos relativos a la estrategia publicitaria, una presencia que, si bien puede achacarse a la estrecha vinculación existente entre ambas materias, quizás deba en parte su confusión a la inexistencia de un perfil propio para la figura del/la planificador/a estratégico/a en documentos que fueron referencia central en la redacción de los planes de estudios de la actual titulación en publicidad y relaciones públicas como el *Libro Blanco* (2005) de la ANECA.

## 6. Bibliografía

***Libros***


- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005): *Libro Blanco: Títulos de Grado en Comunicación*. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf Consultado el 22 de febrero de 2014.
- ALEGRE RODRÍGUEZ, Isam (2012): *La enseñanza de la creatividad en los estudios de Publicidad de las universidades españolas: un análisis de los temarios de las asignaturas de Estrategia Creativa, Redacción Creativa, Dirección de Arte y Creatividad Publicitaria. Réplica del estudio de Stuhlfaut y Berman (2009) en Estados Unidos* [tesina inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. Disponible en: http://hdl.handle.net/2072/204753 Consultado el 20 de febrero de 2014.
- CASTELLBLANQUE, Mariano (2006): *Perfiles profesionales de publicidad y ámbitos afines.* UOC. Barcelona.
- GIQUEL ARRIBAS, Ofelia (2003): *El strategic planner: publicidad eficaz de vanguardia.* Cie Dossat 2000. Madrid.
- NAVARRO GUTIÉRREZ, Carlos (2010): *Creatividad publicitaria eficaz. Cómo aprovechar las ideas creativas en el mundo empresarial*. Esic. Madrid.
- VEKSNER, Simon (2010): *Ser un buen creativo publicitario*. Blume. Barcelona.

**Capítulos y artículos**


- ESTANYOL I CASALS, Elisenda (2012): "La enseñanza de la creatividad aplicada en relaciones públicas, en el marco de los grados adaptados al EEES", en *Comunicación y Riesgo. III Congreso Internacional Asociación Española de Investigación de la Comunicación*. AE-IC. Tarragona. Disponible en: http://www.ae-ic.org/tarragona2012/contents/comunicacions_cd/ok/134.pdf Consultado el 28 de febrero de 2014.
- OLLÉ, Ramón (2005): "El planner. La voz del consumidor en la agencia", en FERNÁNDEZ GÓMEZ (coord.): *Aproximación a la Estructura de la Publicidad: Desarrollo y Funciones de la Actividad Publicitaria* (págs. 115-131). Comunicación Social. Sevilla.
- RIESCO GONZÁLEZ, Manuel (2008): "El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje", en *Tendencias Pedagógicas*, nº 13, págs. 79-105. Disponible en: http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf Consultado el 27 de febrero de 2014.
- STUHLFAUT, Mark W. & BERMAN, Margo (2009): "Pedagogic Challenges: The Teaching of Creative Strategy in Advertising", en *Journal of Advertising Education*, vol. 13, nº 2, págs. 37-46.

# VII

# EL PAPEL DE LA METODOLOGÍA CONTRASTIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA A LOS EXTRANJEROS. EXPOSICIÓN DE UN CASO PRÁCTICO

**Najmeh Shobeyri (**U. Allameh Tabatabaii –Irán-)

## 1.- Introducción

La enseñanza de la literatura extranjera a los estudiantes universitarios, cuya cultura y lengua materna distan considerablemente de la cultura y lengua objetivo, conlleva sus propias complejidades y dificultades comprensivas a las que se enfrenta el estudiante.

No obstante, todo elemento didáctico y pedagógico puede ser de utilidad a la hora de enseñar, siempre y cuando sus bases hayan sido establecidas en una metodología acorde a la situación del alumnado. En este artículo se expone una experiencia docente en la que, dando más protagonismo al estudiante, y visualizando lo abstracto mediante el método comparativo e intercultural, se consigue que cada uno se sienta más cercano a la materia y por ende, se logra despertar más su interés por la asignatura.

En el caso que nos concierne, es decir, la enseñanza de la Literatura Española a los estudiantes iraníes de Filología Española, se ha demostrado -de modo empírico- que cuanto más se involucra al estudiante en el desarrollo del temario, estableciendo paralelismos entre su propia literatura, i.e. la persa, con la literatura española, se despierta más su interés y se consigue una mayor asimilación de la asignatura objetivo.

Con este fin, la metodología empleada traza líneas de tiempo paralelas de la historia de la literatura española y persa, creando diacronías comparativas en el estudio cronológico de los

fenómenos literarios de forma más visualizada. Las comparaciones se suelen realizar entre los fenómenos histórico-sociales por un lado, y los personajes representativos resultantes de cada época en ambas culturas, teniendo en cuenta desde lo político-cultural y religioso hasta los factores económicos que en cada etapa propician la aparición y desarrollo de un nuevo género y figuras emblemáticas.

El resultado, -basado en más de una década de experiencia docente- ha sido un considerable aumento del rendimiento educativo y un mayor porcentaje de graduados, cuyo objetivo en post-graduación se decanta por diferentes aspectos de la literatura española.

## 2. Metodología

La metodología empleada en la enseñanza de la Literatura mediante el sistema comparativo, se podría representar con la sigla M.P.R, donde, 'M' representa la *Motivación*; 'P', la *Perceptibilidad*; y 'R', la *Reflexión*.

Expresando esto de manera esquemática, es posible representarlo de la siguiente forma:

- *Motivación*: uso de elementos culturales de carácter nacional y, de saberes previos del estudiante que le permitirán atender y entender mejor el aprendizaje de una literatura ajena.
- *Perceptibilidad*: uso de elementos comparativos, paralelismos y sincronismos con el fin de hacer más tangible (perceptible) la nueva cultura y literatura.
- *Reflexión*: Impulsar la meditación y reflexión sobre formas y contenidos de la literatura española.

## 3. Exposición

### *3.1. El estudio clásico de la Literatura Española*

Tradicionalmente, aunque, dependiendo del criterio del docente, la Literatura Española en Irán se ha estudiado siguiendo un esquema que abarca entre cuatro y siete fases globales, comprendiendo desde sus etapas iniciales: literatura mozárabe, literatura oral, literatura medieval escrita, pasando por la literatura

renacentista, el barroco y la literatura clásica, hasta alcanzar la literatura moderna.

En su estudio, aparte de enseñar muestras de cada estilo y género junto con los autores más representativos de cada etapa, se repasan las circunstancias socio-políticas que en cada época histórica condicionan y marcan las características del lenguaje literario, tanto en su faceta poética como en la prosaica.

La influencia de la literatura clásica greco-romana, la lengua y literatura árabe y por último, la influencia francesa e italiana sobre la española, son citas indispensables para una mejor comprensión de los fenómenos literarios, su significado y correlación con otras literaturas ya existentes. El papel de la religión, la atmósfera socio-política y otros elementos influyentes en las manifestaciones literarias, son también objeto de estudio en la asignatura de Literatura Española junto con muestras de prosa y poesía correspondientes a cada época histórica y a cada corriente literaria.

### *3.2. El afán de comparación de los géneros, estilos, personajes y fenómenos literarios*

En culturas en las que existe una larga tradición literaria, como la persa, el estudiante de Filología de una lengua extranjera está, casi siempre, al acecho de encontrar alguna similitud y/o elemento comparativo, por lo que, busca equivalencias entre su propia literatura con la que está aprendiendo. Este fenómeno es comparable con el papel de elementos contrastivos en la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera.

> *"La importancia de estas similitudes (que se encuentran más bien en el nivel comunicativo y no en el plano lingüístico en sentido estricto), radica en que, al adquirir su lengua materna el alumno ha aprendido a comunicar, con lo que posee toda una experiencia lingüística y cognitiva que no debemos desaprovechar"* (García Muruais, M. T. & Senovilla Arias, A., 1998, 302).

Estas -ansia de comparación, junto con la conciencia de tradición literaria-, casi omnipresente entre los estudiantes iraníes, pueden ser aprovechadas para establecer paralelismos que faciliten la comprensión y asimilación de la materia en cuestión.

Aunque este paralelismo no siempre resulta en una sincronía cronológica, casi siempre se pueden encontrar elementos comparables, tanto a nivel coyuntural como a nivel de personajes similares entre ambas culturas. La búsqueda de estas similitudes -o diferencias- y su comparación, se hace mediante líneas de tiempo paralelas (ver figura 1), lo que a su vez redunda en la *Motivación* del estudiante para satisfacer su curiosidad y en consecuencia, mejorar la forma de asimilar la materia objeto de estudio cuyo carácter abstracto inicial ya se ha difuminado debido a la *Perceptibilidad* de los fenómenos, lenguajes y personajes.

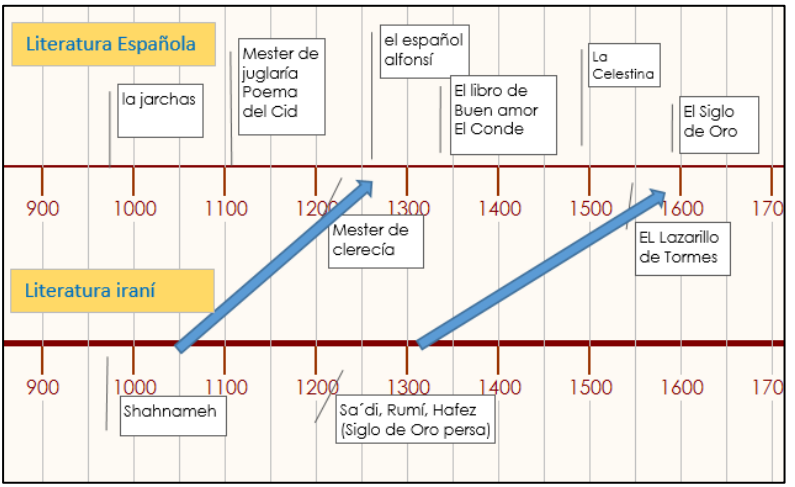



*Figura 1. Dos ejemplos de los siglos X al XVII.*
*Fuente: Elaboración propia*

### *3.3 Ejemplos de analogías y comparaciones interculturales y coyunturales en el estudio diacrónico de la literatura española para el estudiante iraní de la filología española*

A continuación se exponen dos ejemplos significativos que entre otros, ayudan al estudiante en la *Percepción* de los fenómenos, y le impulsan a la *Reflexión* sobre los mismos. En cada caso se incluye un ejemplo de la historia -y personajes influyentes- de la literatura persa, seguido de su contrapartida en la historia -y personajes- de la literatura española:

### *3.3.1. Dotación de personalidad a las lenguas y literaturas castellana y persa*

#### *3.3.1.1- Siglo X, XI: Shahnameh (Shāhnāmé), revitalización de la lengua persa gracias a la obra de Ferdousí (Libro de los Reyes)*

Gracias a la obra maestra de Ferdousí[1] desarrollada a lo largo de tres decenios, la lengua persa -que se consideraba una lengua en vías de extinción, eclipsada tanto por el árabe como por el turco-, se manifiesta con su máximo esplendor literario y toma una nueva vida, posibilitando a los literatos posteriores el uso del persa, ya estandarizado, para crear sus obras en la lengua vernácula. Este conjunto de poemas, la mayoría de carácter épico-histórico, en parte comparables con la obra de Homero, narran en lenguaje poético y en un persa purificado de todo extranjerismo, la historia de Irán desde la Creación hasta sus propios tiempos, en una combinación de leyenda e historia real.

#### *3.3.1.2. Siglo XIII, el español alfonsí (Alfonso X, el Sabio)*

Se considera como un punto de inflexión en la lengua castellana, ya que se establece la primera normalización o regularización de la lengua hablada en su faceta escrita, gracias a

[1] Hakim Abol-Qasem Ferdousí-e Tusí (935-1020), el sabio (*hakim*) y célebre poeta persa conocido por su inmortal obra poético-épica *Shāhnāmé (Libro de los Reyes)* compuesto en más de cincuenta mil versos a lo largo de treinta años. Su importancia radica en mantener la pureza de la lengua persa que debido a la imposición de diferentes dinastías árabes y turcas se había contaminado tanto que sus propios hablantes ya desconocían buena parte del vocabulario y sutilezas de su propio idioma. En su obra, Ferdousí hace un repaso de la historia de Irán desde sus comienzos legendarios hasta sus propios días, resaltando las virtudes de los héroes nacionales como un sistema de valores del pueblo iraní. En toda su obra maestra, Ferdousí intentó no usar ninguna palabra extranjera que tuviese un equivalente en la lengua persa y se estiman en menos de 900 todos los préstamos que se han utilizado en la composición del *Shāhnāmé.* Aunque este notable esfuerzo no fue reconocido en su propia vida, ha sido valorado y apreciado como la mayor obra poética y lingüística, gracias a la cual se revitalizó la lengua persa manteniendo su pureza y sirviendo de modelo para los autores posteriores de la literatura persa. La idea principal de Ferdousí a la largo de toda su vida –y obra- es equiparable a la del "*castellano derecho*" (castellano enderezado, derecho y correcto que puede servir de modelo) del Rey Sabio de Castilla en el S. XIII, i.e. Alfonso X.

la Obra Alfonsí, también realizada a lo largo de tres decenios. "A partir de él, el castellano será una lengua perfectamente válida para cualquier empleo" (Shobeiri, N & Shobeiri, M.R., 2013, 79).

Aunque en este caso -a diferencia de la obra de Ferdousí que rescata una lengua ya existente del peligro de extinción- se trata de dar carácter escrito a una lengua de reciente nacimiento y dotarla de personalidad propia, pero en ambos casos el resultado es honrar, ennoblecer y dar nueva vida a una lengua.

El estudiante puede apreciar que algunos otros fenómenos similares ocurren con una diferencia de fase histórica de dos siglos desde su aparición en su propia cultura persa hasta la aparición de un fenómeno parecido en la literatura castellana, como se verá en algún ejemplo, más adelante.

### *3.3.2. El siglo de oro en la literatura castellana y persa*

#### *3.3.2.1- Siglos XIII (Sa´di, Mowlawi o Rumí) y XIV (Hafez)*

El apogeo de la literatura persa en los siglos XIII y XIV, gracias a la aparición de figuras célebres como Sa´di (1213-1291), Rumí (1207-1273) y Hafez (1325-1389), entre otros, considerados como irrepetibles, son ejemplo de la máxima madurez de la literatura persa, y se ha intentado imitarlos en los siglos siguientes. Entre los siglos XIII y XIV aparecen una docena de genios literarios en el vasto territorio iraní, pero la perfección de la poesía lírica (gazales o gacelas) teñida de exquisito contenido místico y gnóstico, comienza con obras poéticas de Sa´di (en sus obras, Bustán y colección de gacelas) y Rumí (Diwan-e Shams); y alcanza su punto culminante con Hafez (Diwan o colección de poemas).

Junto a la poesía, la prosa iraní también encuentra su máximo resplandor en obras de estos y otros autores, ricas en forma y contenido, innovadoras y creativas. Los intentos posteriores de imitar el estilo y la fertilidad literaria de esta época han sido infructuosos, si bien han contribuido a la riqueza de la Literatura Persa.

> "*En la creación de obras literarias, expresión de temas sociales, didácticos, y composiciones líricas, nadie ha podido hasta ahora igualar a Sa´di en la historia de la literatura persa" (Farzam Pour, A. 1976).*

Son, en fin, los “Siglos de Oro” de la Literatura Persa.

#### *3.3.2.2. Siglos XVI-XVII (S. de Oro de Literatura Española)*

Coyunturas similares al Siglo de Oro iraní, permiten la aparición de figuras célebres que configuran el cénit de la Literatura Española. Personajes de la talla de Cervantes, Quevedo, Góngora, etc., cultivados en medio de una coyuntura socio-político y cultural caracterizada por la España imperial, atención al idioma, orgullo nacional, etc., propician el desarrollo y proliferación de la literatura hasta alcanzar la culminación del español clásico. Los siglos posteriores están marcados por una sucesión de autores y literatos que intentan imitar la gloria del español áureo.

### *3.4. Mayor protagonismo de estudiantes mediante intervenciones multilaterales: conferencias y debates colectivos*

Sobraría mencionar que frente a métodos tradicionales de enseñanza, la “interacción” es uno de los pilares de las nuevas metodologías educativas.

La enseñanza dialógica, la sustitución de monólogo por el diálogo, y la sustitución de una acción unilateral por otra multilateral, es sin duda alguna el método más eficiente para alcanzar el objetivo docente; es decir, la mejor asimilación de la materia por el estudiante, involucrándolo, haciéndole partícipe de la tarea educativa. Como parte de esta interacción, se piden al alumno breves trabajos de investigación –breves y asequibles- sobre los diferentes temas impartidos o por ser impartidos, de modo que cada uno se sienta implicado en el desarrollo de la materia junto con su profesor.

Sin embargo, estos trabajos darán su máximo resultado siempre y cuando se plasmen en unas breves intervenciones del estudiante ante sus compañeros y el profesor, esto es; conferencias de breve duración que pueden ocupar entre un 25 a 30 por ciento del tiempo de la clase. El papel del profesor aquí se limita a coordinar, hacer incisos cuando lo vea necesario, y hacer participar al conjunto de estudiantes en un debate colectivo sobre el tema expuesto por su compañero. De este modo, se consigue

delegar parte de la función del profesor en el alumno, dándole cierto protagonismo en el ámbito académico y animándole a tomar con más interés la asignatura.

Partiendo de esta misma idea, la metodología adoptada consiste en el uso de la misma, no solo de forma directa, sino también proponiéndolo a la inversa en nuestro caso.

Ello implica que antes del desarrollo de un tema de literatura española, donde existan elementos análogos en la literatura persa, se le pide a uno, o a un grupo reducido de estudiantes (máximo tres personas), que preparen un trabajo sobre el análogo persa del tema literario español destinado a ser estudiado, sin que el estudiante tenga conciencia previa de esta analogía. Esto, no implica mayores dificultades para el estudiante conocedor e interesado en su propia literatura, pero sirve de preparativo para lanzarse a estudiar un tema de la literatura española que de otro modo resultaría más difícil de comprender y asimilar. Así el procedimiento mnemotécnico incide ampliamente en la comparación que se pretende establecer.

### *3.4.1. Algunos casos prácticos*

Citando, por ejemplo, el caso de “Calila y Dimna”, libro de origen oriental compuesto de fábulas de carácter didáctico (enxiemplos, en el lenguaje medieval); siempre con una moraleja o sentencia didáctica que remata la fábula. En la cronología literaria española del S. XIV, se sugiere al alumnado desarrollar una conferencia sobre esta obra en la clase.

Al estudiante iraní le resulta no solo asequible, sino entretenido, el desarrollo de un trabajo sobre un tema del que tiene conocimiento desde sus estudios escolares. La versión original en persa de la obra, data, aproximadamente, del S. V, es decir, unos siete siglos antes de ser traducido del árabe al castellano, por orden de Alfonso X, en 1251.

Una vez desarrollada la conferencia relativa a la citada obra por el estudiante, el profesor entra de lleno a la presentación de “El Conde Lucanor”, obra de D. Juan Manuel redactada en el s. XIV, seguido del desarrollo de ejemplarios y la aparición del género correspondiente en la literatura española. La visualización de similitudes entre ambas obras e influencia ejercida por la literatura persa sobre la castellana, es lo que despierta el interés del estudiante y le hace reflexionar sobre este aspecto de la prosa castellana.

Otro ejemplo de la metodología comparativa propuesta en esta asignatura consiste en abrir un debate sobre las etapas históricas en que la represión socio-política, ideológica y cultural ejercida sobre el pueblo iraní por las dinastías árabes, turcas y mongola (siglos V a VIII), impulsan una literatura impregnada de alegorías, metáforas y misticismo, en la que el literato hace entrever sus ideas a través de figuras creadas que pasan desapercibidas ante la atmósfera represiva dominante. La contrapartida de este fenómeno es el estudio de aspectos de la literatura española, influidos y creados, en respuesta a la represión ejercida por el Santo Oficio tanto en el periodo prerrenacentista como en el post-renacentista y barroco.

Y, finalmente, cabe mencionar que estudiando la literatura post-renacentista y moderna española, comienza una nueva etapa en la que ya cambiando el sentido, Oriente, y en nuestro caso, Irán, desarrollan su literatura en pos de la literatura occidental. En esta nueva etapa, la literatura persa se ve influida de forma indirecta por las corrientes literarias españolas como se puede apreciar en la figura 2.

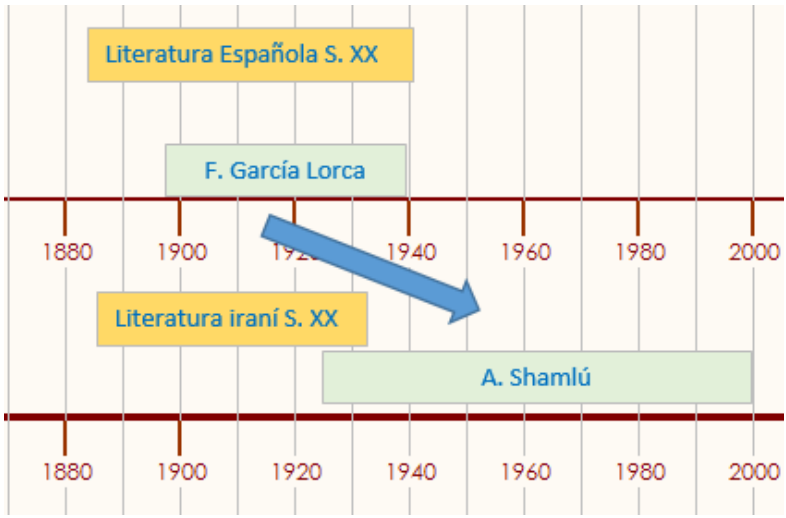



*Figura 2. Sentido de influencia literaria (España- Irán)*

Debido a este cambio de tendencia y flujo Occidente-Oriente, los trabajos de investigación propuestos al estudiante, se realizan una vez estudiado el tema correspondiente a la literatura hispana. Esto es; se desarrolla primero la corriente literaria hispana, y después algún estudiante –o grupo de estudiantes-

exponen, mediante una conferencia, la información sobre personajes literarios iraníes que han recibido influencia de dicha corriente o las figuras representativas de ella.

Ejemplo de este último caso es la literatura de la Generación del 27 y concretamente el estilo poético representado por Federico García Lorca (1898-1936). Inspirado por Lorca, A. Shamlú (1925-2000) se erige en la literatura persa imitando el estilo, la temática e incluso la métrica del poeta español (Dastgheib, A. 1975, p. 121-122). Es este un tema de comparación y reflexión que siempre ha despertado interés al estudiante iraní y, gracias a ello, facilitado la mejor comprensión de la literatura contemporánea española y las subsecuentes reflexiones en torno a ella.

## 4. Conclusiones

En este artículo se ha intentado vislumbrar un proceso de interacción entre la actuación del docente y el proceso de aprendizaje del alumno, basado en las peculiaridades culturales e históricas de un espectro de estudiantes que, mediante comparaciones del temario objetivo con sus antecedentes culturales, pueden comprender y asimilar de forma más amena y palpable una asignatura relativamente abstracta.

Como el objetivo de la enseñanza debe ser el desarrollar la capacidad de *aprender a aprender, aprender a pensar, y aprender a reflexionar*, para amenizar el aprendizaje y destinar lo estudiado a la memoria de largo plazo, el uso de comparaciones tanto contextuales como corrientes y personajes en dos literaturas aparentemente muy distantes, puede facilitar en gran medida dicho objetivo.

Los tres elementos principales en que se pueden resumir los objetivos del docente de cara al estudiante extranjero de la literatura española son la *Motivación*, mediante la interacción entre el estudiante, su profesor y sus compañeros; la *Perceptibilidad*, que consiste en convertir en tangible y asequible la comprensión de una literatura ajena mediante el establecimiento de analogías entre ambas culturas; y la *Reflexión* sobre el desarrollo, las formas, los contenidos y las figuras emblemáticas de la Literatura Española, lo que a su vez motiva al estudiante a seguir por su cuenta otros estudios y trabajos de investigación sobre ella.

Finalmente, recordamos que la mayor parte de lo expuesto, tal como se menciona en la introducción, está basada en métodos empíricos no cuantificados y a base de interacción con unos 350 estudiantes graduados en Filología Española que han cursado Literatura Española, como una de sus asignaturas principales. Obviamente la realización de un estudio estadístico destinado a la medición cuantitativa de la eficiencia del método, comparando con otras modalidades metodológicas de otros profesores y estilos de enseñanza, o cotejar los resultados con otra muestra (grupo testigo) podría ser objeto de un nuevo trabajo que como la continuación del presente, lo puede complementar.

## 5. Bibliografía


- Dastgheib, A. (1975). *نقد آثار احمد شاملو Naqhd-e Asar-e Ahmad Shamlú* (una reseña sobre las obras de Ahmad Shamlú). Teherán: Chapar
- Farzam Pour, A. A. (1976). نمونه هایی از نظم و نثر فارسی *Nemune haei az nazm-o nasr-e farsi* (muestras de prosa y poesías persas). Teherán: Ed. Universidad Melli de Irán, 337
- García Muruais, M. T. & Senovilla Arias, A. (1998). *El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar*. Madrid: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE), actas IX
- Shobeiri, N. & Shobeiri, M. R. (2013). *Historia de la Lengua Española*. Teherán: Universidad Allameh Tabatab´ei, 79.

# VII

# PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, REFLEXIÓN DE SABERES Y APRENDIZAJE TRANSFORMATIVO

**María de Jesús Víton Antônio** (U. Autónoma de Madrid -España-)
**Daniela Gonçalves** (ESE de Paula Frassinetti; CEDH da U. Católica Portuguesa -Portugal-)

## 1. La Práctica Docente en la Enseñanza Universitaria

En la dinámica del siglo XXI y, considerando la educación o fenómeno educativo como una de las manifestaciones humanas más importantes y, simultáneamente, más complejas, nos parece primordial la concientización para la búsqueda de soluciones, la construcción de conocimiento, la reestructuración de la formación y la necesidad de compartir, para que sea posible creer en el cambio de verdades firmes, y de paradigmas dogmáticos, cómodamente estáticos e impenetrables.

La reforma educativa, guiada por espíritu libre, democrático, pluralista, abierto y dialogante, nos remite hacia la concretización de un ideal de comunidad educativa, entendiéndola como un medio de desarrollo integral del alumno, apostando en la formación y desarrollo humano, social, cultural, cognitivo y cívico, releídos en una clave emocional-afectiva que da razón al sentido de una pasión (Day, 2006) que en la línea de Van Manen (1998) en el desarrollo de un tacto, se atiende al otro pudiendo investigar en una experiencia vivida y llenando de contenido reflexivo el ejercicio formativo, como un ejercicio orientado a un auténtico aprendizaje en interacción y potenciador de

desencadenar la construcción de conocimiento profundo activo Pina, 2005:86) para un avanzar en un desarrollo competencial crítico (Perronound, 2004:226)

En esta dirección la práctica del educador debe buscar la creación de un ambiente escolar que promueva el desarrollo mental y desencadene otras dimensiones del desarrollo. Esto es, siendo éste integral, integrarnos personalmente y profesionalmente en el ejercicio de un quehacer para cuidar el espacio de comprensión intersubjetiva e intelectiva (Morín, 2001), a fin de hacer posible afrontar la complejidad de la democratización del conocimiento como principal objetivo compartido en el grupo creado en la realidad del aula.

Ese tipo de prácticas, sin embargo, no debe ser fruto del uso de instrucciones creadas por otras personas aplicadas como una fórmula única que resuelve diferentes problemas, pero sí, creadas a partir de la reflexión sobre las propias prácticas docentes y de la discusión sobre la enseñanza. Esta reflexión debe ser necesariamente una práctica social, realizada con sus iguales, para que pueda ser provechosa.

En esta perspectiva el ambiente formativo puede favorecer el desarrollo profesional docente, una vez que éste, a su vez, puede ser también favorecido por medio de contextos colectivos, pues sabemos que puede configurarse en un lugar "*onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes*" (Ponte, 1998:10) Este ambiente formativo permite enfrentar los posibles problemas de modo colectivo, posibilitando una discusión de saberes, de acciones en un proceso de construcción realizado colectivamente. Cuestión que se trabaja a su vez, desde una dimensión meta-reflexiva para conseguir revalorizar la corresponsabilidad en el logro de la calidad, en términos de una participación realmente comprometida en lo que supone una construcción compartida.

A fin con todo ello de fortalecer no sólo los principios educativos de calidad sino los criterios para hacerla posible. En este aspecto, y en la medida que se afianza esta dinámica, se va potenciando una meta-participación (Trilla, 2001) con la que se proyectan nuevas y más profundas mejoras. Para ello se requiere poder decir que el educador se configura como un sujeto que, en todo momento, busca valorar situaciones, analizando informaciones sobre ellas, tomando decisiones sobre que hacer, observando el efecto de este proceso y acciones en el trabajo por

él desarrollado en un determinado tiempo y contexto socio-histórico. En ese sentido cabe mencionar que el ejercicio de la docencia es hecho esencialmente de tensiones y dilemas, de negociaciones y estrategias de interacción; dilemas que configuran algo mucho más enraizado que la simple alteración de los procedimientos didácticos, pues implican también alteraciones sobre el saber docente en relación a su trabajo y "*da própria concepção do seu papel e função na escola*" (Dias-da-Silva, 1994: 45)

De acuerdo con Pacheco (1995), los dilemas son situaciones problemáticas que los educadores enfrentan, tanto en una dimensión de pensamiento como en una dimensión de acción, en el transcurrir de su actividad profesional, siendo para el educador un punto de tensión a partir del cual tenemos que tomar alguna decisión.

Es imprescindible que el educador, durante su desarrollo profesional, tenga condiciones de gestionar estos dilemas, siendo uno de los caminos para esta gestión buscar, de un modo colectivo, la manera de explicitar la confrontación presente en los dilemas cotidianos, identificando las creencias y los valores ocultos o explícitos en las acciones realizadas, a fin de evidenciarlos y alterarlos si favoreciera la solución de situaciones. O en su caso supusiera fortalecer compromisos de cambio que potencie a los sujetos como agentes de impulsar o consolidar innovaciones en tarea formativa cotidiana como proyección educativa en el espacio público que toma conciencia de su quehacer para favorecer la democratización con una participación decida y problematizadora a fin de identificar críticamente dónde estamos y qué hacemos y cómo podemos mejorar profundizando en la vida de calidad para todos y todas.

De esta manera, si bien es esencial en la actividad docente, los dilemas cotidianos pueden constituirse no solo en un desafío para quien reflexione acerca de ellos en la búsqueda de su superación, sino también en una fuente muy provechosa para el desarrollo profesional docente, culminando, así, en un proceso de cambios, en cuanto a las creencias docentes, decisiones y acciones tomadas, tanto como los propios saberes y conocimientos que pueden ser (re)construidos y (re)significados durante este proceso.

A partir de la década de 1980, las investigaciones buscaban identificar las acciones de los educadores, sus diferentes formas de actuar, y relacionarlas con el contexto de los alumnos y

con la materia impartida. El educador deja de ser visto como un simple ejecutor de tareas, y pasa a construirse como un profesional que toma decisiones y que es formado para actuar en un contexto complejo e incierto. Esta nueva formación de los educadores pasa a privilegiar el desarrollo de la creatividad, de la capacidad de encontrar nuevas estrategias de movilización contextualizada de conocimientos y de visión crítica (Sá-Chaves, 2002). Visión que se completa con una proposición reflexiva de mejora desde dentro y situada en lo profundo de un quehacer que nos compromete con el desarrollo educativo democratizador (Vitón, 2013:129), que no es otro que aquel que dialoga críticamente con las desigualdades y se implica con actuaciones para lograr una igualdad compleja (Vitón, 2013).

Este planteamiento conlleva y trata de sumarnos a una visión contraria al racionalismo técnico, teoría defendida por Schön (1983 y 1987) basada en un conocimiento que valora la epistemología de la práctica y que surge a partir de la reflexión sobre ésta. Desafía a los profesionales a no ser meros técnicos ejecutores, que siguen rutinas y reglas, defendiendo la idea de que un profesional reflexivo debe siempre proponerse responder las nuevas problemáticas y desafiantes cuestiones, produciendo nuevos saberes y nuevas técnicas a partir del contexto en que se encuentra. En suma, "*a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão"* (Alarcão, 1996: 19)

## 2. Reflexión de Saberes

Una concepción crítica de la reflexividad, que tenga como objetivo contribuir con un hacer-pensar y el saber-hacer cotidiano de los educadores, consiste en sobrepasar esa visión de profesionales en formación que apenas someten a reflexión los problemas de la práctica más inmediatos, de manera aislada y descontextualizada del medio social, cultural, político e ideológico. Para que la reflexividad docente no caiga en el reduccionismo de ser interpretada como un principio pragmático o tecnicista, es importante que el educador se apropie de manera teórica y crítica de las realidades en cuestión "*de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula*"

(Libâneo, 2002: 23), llevando siempre en consideración contextos históricos, políticos y sociales en la configuración de las prácticas escolares. Como prácticas que concretizan una opción y desde un posicionamiento crítico van integrando el quehacer cotidiano con el alcance de un proceso socio-histórico emancipador en construcción, en el que se da razón a hacer de la acción educativa una acción transformadora que nos vincula con el otro (Bárcenas, 2005) con su visión y vida haciendo posible el aprendizaje.

Para hacer posible que el docente pueda considerar el avance en esta perspectiva, se destaca la necesidad de reflexión sobre la práctica teniendo como base la apropiación de teorías como elemento fundamental para la mejoría de prácticas de enseñanza, en las que el educador es ayudado a comprender su propio pensamiento y a reflexionar críticamente sobre su práctica.

Alarcão (2001) demuestra que esta nueva manera de pensar y de actuar presenta implicaciones en la escuela, la formación, el currículo, en la manera como los educadores entienden y ejercen su práctica pedagógica y en la forma en cómo los alumnos conciben su ser estudiante. Repercute también en el papel desarrollado por los funcionarios en las dinámicas introducidas por la propia escuela.

Los defensores de la escuela reflexiva son, por lo tanto, contrarios a escuelas que entrenan educadores para ser meros ejecutores de tareas preestablecidas y moldean sus alumnos en la pasividad y conformidad en busca de patrones sociales. Tampoco concuerdan con organizaciones inflexibles y con las estructuras jerarquizadas, creyendo que no es posible alcanzar el éxito y la autonomía de esta manera (Alarcão, 2001). Autonomía que siempre, desde un enfoque de la complejidad, será vista en términos de interdependencia y ecodependencia (Vitón, 2013).

En la medida en que el cuerpo docente es asistido a reflexionar sobre su práctica, a re-significar sus teorías, a comprender las bases de su pensamiento, como un investigador de su acción, el educador puede modificarla con más propiedad.

Sentido y contenido están, obviamente, relacionados. Y están en relación con una realidad sentida y dimensionada desde necesidades padecidas (Vitón, 2014) donde se ubica la mejora que va contribuyendo a avanzar en el proceso de la calidad buscada. Para lo cual dicha necesidades analizadas han de ser tratadas tomando en cuenta una identificación de intereses (Grundy, 1994) a fin de dar una direccionalidad al cambio y sustentar una estrategia (Vitón, 2013) visualizando su

sostenibilidad (Havergreaves, 2008) ajustado a la realidad situacional. En esta lógica se hace imprescindible generar liderazgos situacionales que se van fortaleciendo en dicho proceso, al lograr profundizar, en los logros alcanzados como comunidad de aprendizaje democratizadora al tomar en cuenta su pertinencia sociocultural para desde una equidad educativa para avanzar hacia la igualdad compleja (Vitón, 2013).

En este sentido la escuela como entidad de cultura, concreta su función en tres dimensiones estructurales – psicopedagógica, ética y epistemológica – y como representación y actuación social, en donde el educador ocupa un lugar central actúa construyéndose con su acción, a partir de dicha representación que hace de ella. En ésta se juega su identidad, pues en la medida en que la acción de enseñar, se encuadrada su función y se la confiere sentido, su sentido de identidad se va haciendo multi-referencial, histórica y conceptualmente, fuertemente condicionado por los contextos y por las culturas en las cuales el concepto de enseñar "*está longe de ser consensual ou estático (...) (sendo a sua representação objeto de leitura) ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o "professar um saber" e o (...) "fazer aprender alguma coisa a alguém"[Está lejos de ser consensual o estática (…)*" (Roldão, 2007, 94). Es en este saber, y en su naturaleza específica donde radica la cuestión de la profesionalidad docente, como ocurre, por lo demás, con muchas otras profesiones que "*construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena*" (ídem, 96). Pero es también en este saber en el que reside, igualmente, la complejidad de una actividad que no siempre se ejecutó o ejecuta en el cuadro de una profesión institucionalizada y en el ámbito de una intencionalidad educativa formalizada por la institución escuela que emergió con el Estado-Nación y con la primera revolución industrial. Antes de eso, la función docente "*existiu em muitos formatos e com diversos estatutos*" (ídem, 94) y actualmente, la sociedad de información pone a disposición recursos de conocimiento con tal abundancia y poder de seducción que el ciudadano se interroga sobre la utilidad de la escuela y, más allá de eso, sobre la competencia de los educadores para proporcionar un conocimiento tan diversificado y tan vasto, y que pueda ser bueno para llevar a los alumnos a aprender. Es una razón más para reconocer "*a absoluta centralidade do conhecimento profissional"* (ídem, 96) del educador, así como las competencias

que actualicen su acción en este contexto, diseñando un perfil que, en otros tiempos, la escuela no tenía requerido o permitido. Y hacer en estos escenario de complejidad creciente una apuesta por una autentica educación intercultural en la línea del inter-aprendizaje que nos propone desde la práctica vivida, contrastada y reflexionada como hace Ansia (2014) en su texto de "*Viendo y haciendo, encuentros entre sujetos de conocimiento en la universidad"*.

En este ejercicio y para clarificación de la naturaleza del conocimiento profesional docente, Roldão (ídem: 99), señalar dos tendencias interpretativas predominantes: una centrada en el análisis de sus componentes y otra en la valorización de la práctica profesional.

La primera derivada, fundamentalmente de Lee Shulman (1986, 1987 citado por Roldão, ibídem) que identifica "*oito dimensões (...) integrantes desse saber agir profissional (dando) particular relevo àquela dimensão que designa como Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e que descreve como a capacidade de tornar compreensíveis, para quem aprende, os conteúdos que é suposto serem aprendidos*" (Sá-Chaves, 2007: 60). La segunda, "*desenvolvida a partir dos anos oitenta do século XX e [que], sobretudo, sob a forte influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1983, 1987), se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação*" (Roldão, idem, 98).

A ambas confiere la autora una importancia similar, ultrapasando la clásica discusión "*acerca do peso relativo da teoria e da prática no exercício da função de ensinar*" (ídem: 101), y confiando la síntesis entre enseñar lo que se sabe y saber enseñar, en la complejidad de una acción inteligente de mediación estratégica entre conocimiento y sujetos la especificidad del conocimiento profesional docente, y con ello lograr aproximar una real comunidad de aprendizaje como comunidad de profesionales en la práctica y para mejorar la práctica fortalecidos por un pensamiento fluido, que nos propone O'Brien (2003) para, con él, profundizar en el diálogo crítico con los procesos que van aconteciendo para avanzar en el cambio y cambio que transforma. Y lo hace, en la vida que transcurre, para desde la vida y ligado a su preparación (Perrenoud, 2012) dar valor al quehacer escolar.

## 3. Aprendizaje Transformativo

Sin duda son muchos los retos para que como profesionales nos situemos como aprendices y hacer de nuestro ejercicio en el aula, y con él en la arena pública, con una reflexión crítica para avanzar en la mejora, ajustando procesos y haciendo con las propuestas innovadoras una verdadera oportunidad de aceptar debilidades y proponer reajustes valiosos, en la línea que nos refiere Carbonell (2001).

Es esta síntesis, a las que tienden las teorías públicas recientes (Perrenoud, 2002; Day y Sachs, 2004; Esteve, 2004; Canário; Alonso y Roldão, 2005) y que se encuentran en la línea del paradigma del educador reflexivo, donde se integra nuestro proyecto y en el cual una "*epistemé de referencialidade múltipla*" (Sá-Chaves, ídem: 58) sustenta la complejidad de los saberes científicos, pedagógicos, técnico-didácticos, contextuales y ético-relacionales y su dinámica de manifestación y de (re)construcción en la acción.

En este marco el educador se encuentra en la encrucijada de un quehacer que le define como buscador de indagación, como intelectual práctico (Giroux, 2002), para hacer de su apuesta transformadora una tarea cotidiana, concretada en los hechos y relaciones en los que va a acontecer lo educativo, en la medida que se facilite una interacción dialógica que favorezca la emergencia de lo nuevo (Asman, 2002), y con ello nuevas interrelaciones de re-significación y aprendizaje relevante (Gimeno, 2008).

En este sentido, sentimos que es fundamental reforzar lo que Tardiff (2004) plantea en relación al quien como educador, en el ejercicio de su docencia y para su desarrollo competencial, visualizarse como gestor interactivo entre las múltiples mediaciones, para, desde un juicio crítico, afrontar el desafío de los hechos y facilitar la tarea de generar conocimiento. Por ello pensamos que la formación ha de estar dotada de sentido resituando en contextos reales y situaciones que provoquen un análisis crítico y el desarrollo de propuestas de cambio para concretar mejoras. Propuestas que sometidas a una problematización, que cultiva la acción educativa como acción dialógica, puedan recrear potenciales escenarios de compromisos en la praxis educativa democratizadora.

Es por tanto clave repensar la formación de los docentes, tanto en la etapa inicial como en los espacios de la formación continua, como tiempos privilegiados para situados en la realidad de los hechos re-significar los procesos de cambio, analizando en profundizar los contextos como sujetos en transformación siendo capaces de transformar relaciones desde renovadas interacciones dialógicas con el mundo de la vida, como praxis democratizadora, para mejorar la calidad de vida, como calidad de vida educativa (Vitón, 2013). Al mismo tiempo supone construir "*o conhecimento/reflexão é uma actividade imprescindível a todo aquele que deseja ocupar lugar no centro da vida, assumindo-a condignamente e de forma reflectida. Só assim o seu pensamento se harmonizará com a sua acção e os seus valores; a sua teoria com a sua prática*" (Gonçalves, 2006: 108).

Tomando en cuenta este reto, y en cuyo eje gravita el docente y su quehacer, se trata ahora de considerar el carácter de una dinámica intersubjetiva en la que se va construyendo una identidad pedagógica que guía, orienta, facilita el *e-durece* y se afianza en un ejercicio resiliente (Gruhl, 2013) el afianzamiento de un desarrollo auto-regulado y auto-responsable en el desarrollo consciente, entre asumir limites y dialogar oportunidades interactivamente con los otros, haciendo posible una recreación compartida de adquisición de competencia corresponsable. Para este ejercicio es sugerente el modelo que esta misma autora propone, a fin de hacer del ejercicio cotidiano docente una oportunidad de su desarrollo y en la medida que se consolida ir siendo constructor de una praxis que fortalece una organización aprendiente allí donde se actúa y que se puede ir construyendo como organización resiliente. Pues en el flujo de los acontecimientos a los que se van enfrentando y encontrando profundizar en su sentido se gesta en comunidad de saberes, la construcción de un conocimiento relevante que incide en mejorar el proyecto de vida personal y el proyecto social compartido.

En esta dirección, y considerando dichos proyectos en una clave de profundización en los procesos de democratización en construcción, a fin de hacer nuestro el quehacer en relación al derecho educativo de todos y todas, y su desarrollo de calidad, es importante considerar la mediación y el tratamiento pedagógico como una parte clave de una reflexión crítica en una formación en la que es fundamental articular la incidencia de las acciones entre los espacios micro y macro de los escenario sociales, y potenciar

al mismo tiempo un pensamiento crítico en un planteamiento holístico y sistémico, que favorece la interrelación del conocer.

Es así como valoramos fundamental, en la formación en un ejercicio ciudadano mundializado, facilitar en el ejercicio de la docencia un diálogo deliberativo, que cultive una posición autocritica y crítica para favorecer la deconstrucción de toda asimetría, que en términos de inequidad, agigante las brechas de las desigualdad en las múltiples interacciones que nos tejen.

## 4. Conclusiones

Asumiendo el compromiso con una formación en esta línea consideramos que desarrollar el liderazgo situacional supone hacer posible que quien como sujeto se problematiza, y quien como sujeto activo se compromete en indagar y realizar mejoras en una práctica, puede encontrar en el espacio aula, como espacio de construcción saberes y conocimientos, el mejor espacio para aprender a vivir una cultura colaborativa (Withpaker,1998) que hace posible una acción docente que media en los aprendizajes reflexionados críticamente para reajustar avances e innovar transformando, como plantea Carbonell (2001:22)

En esta lógica en la que la construcción de conocimiento, exige tanto de la lectura de textos como de contextos, el docente, situado en ellos, se empodera de su ejercicio como un ejercicio emancipador, posibilitando fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes y con dicho juicio desencadenar el desarrollo competencial, que supone, en la línea del pensamiento de Perrenoud (2003), concretar un actuar participante activo en la construcción de una comunidad educativa como comunidad donde se concreta una buena vida personal y social, como lo refiere el proyecto DeSeCo ( OCDE, 2002)

Es por tanto esencial hacer del lugar de participación educativa efectiva un espacio de pertenencia, a fin de poder desarrollarnos en el, como territorio cultural constituyéndose con una identidad pedagógica en la que nos empoderamos del ejercicio docente como un ejercicio transformador en medio de una práctica reflexiva que hace posible construirnos en nuevas interacciones en aras a profundizar la realidad democrática como realidad situada en marcos deliberativos que permiten delinear la regulación y auto-regulación de un quehacer crítico que

profundiza el compromiso docente como compromiso cívico, y éste como compromiso con la libertad.

En la más rica tradición de una práctica liberadora y de un ejercicio crítico, el docente, en este escenario de complejidad creciente ha de encontrar el tiempo de calidad para hacer reflexionar su experiencia (Day, 2006) y analizar incidentes críticos, en la línea que nos propone O' Brien, y Guiney (2003), para con un pensamiento fluido ser promotor de cambios que se integran en la dinámica de la cotidianidad para, con ellos y desde ellos, concretar la transformación transformando.

Resituando el hilo conductor de esta reflexión y para comprometer su acción en la dirección argumentada, teniendo en cuenta los contrastes investigados en nuestra práctica, consideramos esencial la incidencia formativa en un liderazgo situacional para la adquisición de competencias clave en un trípode, que de sostén de la construcción de un proceso formativo, con el desarrollo de capacidades generadoras de:

- Pensamiento crítico y autocrítico situado en una realidad contextualizada personal y socio históricamente,
- Comprensión empática de la situación vivida en corresponsabilidad
- Resolución constructiva de la mejora en una interacción múltiple con las necesidades situacionales

De esta manera y en una apuesta comprometida, se va haciendo en un continuo de regulaciones y auto-regulaciones la delineación de un currículum real, en el marco del programa formal, que va permitiendo hacer una reflexión sistémica, con la que apropiarse de un conjunto de aprendizajes experienciales y epistemológicos que, confrontados en un plano ético, nos permiten dar alcance a un proyecto educativo democratizador que en su pretensión democratizadora y empeño de avanzar en equidad, sustenta con una pedagogía deliberativa la sostenibilidad de una praxis formativa reflexiva para construir conocimiento crítico con propuesta propositiva de cambio transformador.

## 5. Bibliografía


- ALARCÃO, I. (Org.), (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre: Artmed
- ALARCÃO, I. (1999). "Profissionalização docente em construção". *Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de*

*Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*. Porto Alegre: Edicções ULBRA, pp. 109-118.

- ALARCÃO, I., (1996). "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores". In I. ALARCÃO (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Coimbra-Portugal: Porto Editora, pp. 9-39.
- ALONSO, L, ROLDÃO, M. C. (coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Coimbra, Almedina
- ANSIÓN, Y VILLACORTA, a. M. ( EDT) (2014) *Encuentros entre sujetos de conocimiento en la universidad*. Perú, Ed Universidad Ridei
- ASSMANN,H (2002) Placer y ternura en la educación. Madrid. Narcea
- BARCENAS, F. (2005) *La experiencia reflexiva en Educación*. Barcelona, Paidós
- CANÁRIO, R., (2005). *O que é a Escola – um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora
- CARBONELL, J. (2001) *La aventura de Innovar*. Madrid, Morata
- DAY, C. (2006) La pasión por enseñar. Madrid. Narcea
- DAY, C., SACHS, J., (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Oxford, The Open University Press
- DIAS-da-SILVA, M. H. G. F. (1994). "Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica". In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º89, pp.39-47
- ESTEVE, J. M. (2004). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós
- GIMENO SACRISTAN, j.;PÉREZ GÓMEZ,A. (2008) *Educar por Competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata
- GIROUX, H. (2002) *Cruzando Limites*. Barcelona, Paidós
- GONÇALVES, D, (2006). "Da Inquietude ao Conchecimento". *Saber Educar* nº 11, Porto: ESEPF, pp. 101-109
- GRUHL,M.,;KÖRBÄCHER (2013) *Adiestrarse en la resiliencia*. Santander, Sal Terrae
- GRUNDY, S. (1994) *Producto o práxis del curriculum*. Madrid, Morata
- HARVGREAVES, A.;FINK, D. (2008) *El liderazgo sostenible*. Madrid, Morata
- LIBÂNEO, J. C. (2002). "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?". In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes de la educación del furturo*. Barcelona. Paidos
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Lisboa: Porto Editora

- PERRENOUD, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, Grao
- PERRENOUD, P., (2004). *La clave de los campos sociales:competencias del autor autonomo*. En RyChen,D.;Salganik,L. (edt) Competencias fundamentales para la vida. Mexico, FFC
- PERRENOUD, P., (2002). *Porquê construir competências a partir da escola?*, Porto, Edições ASA
- O'BRIEN,T., GUINEY,D.( 2003) Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje. Madrid, Alianza
- PINA, F. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en la Educación Superior*. Madríd, La Muralla
- PONTE, J. P. (1998). "Da Formação ao Desenvolvimento Profissional". *Actas do ProfMat* Lisboa: APM, pp.27-44
- ROLDÃO, M. C., (2007). "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional", in *Revista Brasileira da Educação*, V. 12, nº 34, Jan./Abr., pp 94-103.
- SÁ-CHAVES, I., (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra - Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT
- SÁ-CHAVES, I., (2007). "A Interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica", in LOPES, Amélia (org.) *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*, Porto, Edições Afrontamento
- SCHÖN, D., (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learnig in the professions*, San Francisco: Jossey Bass
- SCHÖN, D., (1983). *The Reflective Practioner: how professional tnhink in action*. New York: Basic Books
- TARDIFF, M. (2004) *Desarrollo personal y profesional del docente*. Madrid, Narcea.
- TRILLA i NOVELLA (2001) Educación y participación social de la infancia" *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 26,pp. 137ss
- VAN MANEN, M. (1998) El tacto en la enseñanza. Barcelona. Paidos.
- VITÓN, M.J. (2014) *Diagnóstico situacional de la formación docente y ciéntifica del Profesorado de la Universidad de San Salvador*. U. De San Salvador. El Salvador.
- VITÓN M.J. (2013) "*Diálogos con Raquel. Praxis* Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural". Madrid. Editorial Popular.
- VITON, M.J. Reflexión Pedagógica: crisis y Razón de la práctica docente como ejercicio crítico (Vol., año 2013) en *Saber Educar*. Porto: ESEPF

- VITON, M.J. "Interés Público, política educativa y sociedad democrática". *Contexto educaçao*. Junio-julio 2013. UNIJUI. Rio Grande do Sur. Brasil
- VITON, M.J. (2013) "Educación como transformación y sentido de una formación crítico reflexiva. Valor de una Pedagogía del cuidado en el proceso de acompañamiento del aprendizaje" en J. A. Ibáñez-Martín (coord.), *Educación, Libertad y Cuidado. Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (e-book).* Madrid: BibliotecaOnline
- WHITHAKER, P. (1998). *Como gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid, Narcea