



IV JORNADA NACIONAL SOBRE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

El futuro de los títulos universitarios

Castellón, 8 y 9 de julio de 2013

Escuela Superior de Tecnología
y Ciencias Experimentales



IV JORNADA NACIONAL SOBRE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

El futuro de los títulos
universitarios



UNIVERSITAT
JAUME•I

Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios (4a. 2013. Castelló de la Plana). El futuro de los títulos universitarios [Recurs electrònic]: IV Jornada nacional sobre estudios universitarios / Aurelia Bengochea (dir.) –Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2013.

1 recurs electrònic– Bibliografia

e-ISBN 978-84-8021-942-6

1. Ensenyament universitari –Espanya– Congressos. I. Bengochea, Aurelia. II. Universitat Jaume I. Publicacions. III. Títol.

378(460)(063)

JNMN

1DSE



Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ser reproduïda, emmagatzemada, ni transmesa de cap manera, ni per cap mitjà (elèctric, químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia) sense autorització prèvia de la marca editorial.



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió i comercialització de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es.

- © Del text: les autores i els autors, 2013
- © Il·lustració de la coberta: Jaume Gual Ortí, 2013
- © De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2013

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
www.tenda.uji.es e-mail: publicacions@uji.es
Fax: 964 72 82 32

ISBN: 978-84-8021-942-6

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/IV.JornEstUni.2013>

Dipòsit legal: CS-222-2013

Maquetació i impressió: GRUP FENT. Fentweb.net
e-mail: info@fentimpressio.net. 96 203 39 39

ÍNDICE

Presentación.....	13
-------------------	----

SEGUIMIENTO Y RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN

El programa Docencia: ¿oportunidad o amenaza? ARSUAGA FERRERAS, JESÚS MARÍA; CERMEÑO MARTÍN, ELENA; SUÁREZ BILBAO, FERNANDO. Universidad Rey Juan Carlos	15
Análisis de la carga de trabajo en los grados de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas ESCRIG TENA, ANA BELÉN; PLANCHADELL GARGALLO, ANDREA. Universitat Jaume I	21
La orientación de los estudiantes de nuevo acceso y su incidencia en el rendimiento académico DÍAZ ÁLVAREZ, AMELIA; PONS FANALS, ERNEST. Universitat de Barcelona	32

COORDINACIÓN DOCENTE

Directrices para una mejora de la coordinación docente en asignaturas de grado BALAGUER FRANCH, MARÍA ROSARIO. Universitat Jaume I.....	44
La docencia multilingüe en Historia Antigua: El Patrimonio Hispanorromano BELLÉS-FORTUÑO, BEGOÑA; FERRER MAESTRO, JUAN JOSÉ; BENEDITO NUEZ, JOSEP. Universitat Jaume I	54

Aprendizaje cooperativo en laboratorios docentes de química

CARDA BROCH, SAMUEL; MONFERRER PONS, LLORENC; FABREGAT SAFONT, DAVID;
PERIS VICENTE, JUAN; ESTEVE ROMERO, JOSEP. Universitat Jaume I.

RUIZ ÁNGEL, MARIA JOSÉ. Universitat de València63

¿Espacio de investigación, espacio de enseñanza?

CARRERO PLANES, VIRGINIA; SERRANO FONT, MARIA; PÉREZ MONTIEL, JORDI;
MARANDE PERRIN, GHISLAINE; GARCÍA BACETE, FRANCISCO JUAN. Universitat Jaume I
VAQUER CHIVA, ANTONIO. Departamento de Orientación IES

HIDALGO MENA, FRANCISCO. CEAM Generalitat Valenciana 69

Coordinación de contenidos y actividades del primer curso del grado en Medicina en la Universitat Jaume I

CEREZO, MIGUEL; AGUILLELLA, VICENTE; ARBONA, VICENT; BELLÉS, BEGOÑA;
CAMAÑES, GEMMA; FERRÁNDIZ, AMPARO; GARCÍA, ISMAEL; GÓMEZ-CADENAS, AURELIO;
HERRERO, M^a TRINIDAD; IBAÑEZ, M^a VICTORIA; LAPENA, LEONOR; LIZÁN, LUIS;
LÓPEZ, M^a FERNANDA; MARTÍNEZ, CONRADO; MEDRANO, JUSTO; MEMBRADO, JUAN;
PINA, M^a TATIANA; ROCA, BERNARDINO; ROS, FRANCISCO; SÁNCHEZ, JUAN VICENTE;

TOSCA, RICARDO; VICEDO, BEGONYA. Universitat Jaume I 78

Experiencia del grupo de Química Bioanalítica en la participación en el programa de Formación del Profesorado Novel de la Universitat Jaume I

PERIS-VICENTE, J; CARDÁ-BROCH, S; ESTEVE-ROMERO, J. Universitat Jaume I 92

Coordinación de profesorado para la implantación de la asignatura de Química para los nuevos grados en Ingeniería según las directrices del EEES

ESTEVE-ROMERO, JOSEP; PERIS-VICENTE, JUAN;

CARDA-BROCH, SAMUEL; FABREGAT SAFONT, DAVID. Universitat Jaume I 100

Análisis y optimización de la docencia en Química Inorgánica del grado en Química

LLUSAR, MARIO; MONRÓS, GUILLERMO; GARGORI, CARINA; CERRO, SARA;

BADENES, JOSÉ ANTONIO. Universitat Jaume I 105

Evaluación mediante portafolios reflexivos

MARQUÉS, MERCEDES; CANALES, JOAQUIM; HURTADO, MÓNICA;

JULIÁ, ENRIQUE; MESEGUER, SERGI; VICEDO, BEGONYA;

VIDAL, ROSARIO. Universitat Jaume I 117

Diseño y coordinación de seminarios docentes para las asignaturas de Periodismo Audiovisual

ORTELLS BADENES, SARA; LÓPEZ MERI, AMPARO. Universitat Jaume I 128

Evaluación de las competencias profesionales del grado en Periodismo: exigencias profesionales frente a expectativas del alumnado

CASERO RIPOLLÉS, ANDREU; LÓPEZ RABADÁN, PABLO;
ORTELLS BADENES, SARA. Universitat Jaume I 139

Música en el grado en Maestro de Educación Primaria de la Universitat Jaume I de Castelló: un ejemplo de coordinación docente

PEÑALVER VILAR, JOSÉ MARÍA; RIPOLLÉS MANSILLA, ANTONIO; CABEDO MAS, ALBERTO;
ORTELLS AGRAMUNT, JOAQUÍN. Universitat Jaume I 149

Coordinación entre asignaturas en la docencia por proyectos en el grado en Arquitectura Técnica de la Universitat Jaume I

PITARCH ROIG, ÁNGEL M; SÁEZ RIQUELME, B; GALLEGO NAVARRO, TERESA;
HUEDO DORDA, PATRICIA; GARCÍA ESPARZA, JUAN A; REIG CERDÁ, LUCÍA. Universitat Jaume I 158

La tarea de un seminario de formación en un grupo de innovación docente: el caso del GIID

RÍOS GARCÍA, ISABEL; ALTAVA RUBIO, VICENTA. Universitat Jaume I 170

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Análisis de la evaluación docente. Características importantes

APARISI ROMERO, JOAN A. Universitat de València 179

Efectos de una aproximación experiencial en la adquisición de competencias asociadas al aprendizaje de la técnica de *mindfulness* dentro de la asignatura de Técnicas de Intervención y Tratamientos Psicológicos

CEBOLLA, AUSIÀS; GARCÍA PALACIOS, AZUCENA. Universitat Jaume I 190

Un examen a la semana: un pequeño precio para aprender más y mejor

BLÁZQUEZ, DESAMPARADOS; DOMÈNECH, JOSEP; PEÑA ORTIZ, RAÚL; VINCENT VELA, MARÍA CINTA;
LLORET, JAIME; DE LA POZA, ELENA. Universitat Politècnica de València 197

Una experiencia en la evaluación del aprendizaje de la asignatura Derecho Romano en el primer curso de grado en Derecho DOMÍNGUEZ TRISTÁN, PAULA. Universitat de Barcelona	206
Cuestionario de evaluación inicial del sistema de evaluación de la asignatura DOMÉNECH BETORET, FERNANDO; FORTEA BAGÁN, MIGUEL ÁNGEL; BENALOY EXPÓSITO, MARILÓ. Universitat Jaume I.....	219
La autoconfianza como nueva competencia a evaluar LÁZARO GUILLAMÓN, CARMEN; MONTAÑANA CASANÍ, AMPARO. Universitat Jaume I PANERO ORIA, PATRICIA. Universitat de Barcelona MILENA ALVARÁN LÓPEZ, SANDRA. Universitat Nacional de Colombia. Bogotá.....	229
Evaluación continua en la asignatura de Teorías de la Personalidad MEZQUITA GUILLAMÓN, LAURA; IBÁÑEZ RIBES, M. IGNACIO; VILLA MARTÍN, HELENA; ORTET FABREGAT, GENERÓS. Universitat Jaume I.....	240
Una experiencia de evaluación continua y compartida en educación superior RUIZ-BERNARDO, PAOLA; SANCHIZ-RUIZ, M.ª LUISA. Universitat Jaume I.....	245
Proposal of a new approach for financial modules in higher education ARAGÓ, VICENT; SALVADOR, ENRIQUE. Universitat Jaume I.....	255
La evaluación para el aprendizaje. Necesarios cambios para su significatividad VERNIA CARRASCO, ANA MERCEDES. Universitat Jaume I.....	264

INNOVACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Innovación docente utilizando el programa ESTIC. Un cambio de perspectiva educativa a través de las nuevas tecnologías APARISI ROMERO, JOAN A. Universitat de València.....	274
Proyecto REC:ALL: estudio de dos casos de grabación de clases en la UPV CABEDO FABRÉS, MARTA; CALVET SANZ, SALVADOR; MORENO RAMÓN, HÉCTOR; TURRÓ RIBALTA, CARLOS; IBÁÑEZ ASENSIO, SARA. Universitat Politècnica de València YOUNG, CLIVE. University College London.....	286

La WEB 2.0 como herramienta educativa para las Éticas Aplicadas

GONZÁLEZ, ELSA; CALVO, PATRICI. Universitat Jaume I297

Los sensores conductimétricos en el laboratorio de Química I

MONFERRER PONS, L; ESTEVE ROMERO, JOSEP; CARDÀ BROCH, SAMUEL. Universitat Jaume I

RUIZ ÀNGEL, MARÍA JOSÉ. Universitat de València304

Los grados de lujo en tiempos de crisis: propuesta para la revisión racional de la asignatura de nuevas tecnologías de información en el grado en Medicina

COLTELL SIMÓN, ÓSCAR; LATORRE CARMONA, PEDRO; SÁNCHEZ GARRETA, JOSÉ SALVADOR;

GRANELL ZAFRA, XIMO. Universitat Jaume I

TOSCA SEGURA, RICARDO. Universitat Jaume I. Hospital General de Castelló de la Plana.

LIZÁN TUDELA; LUIS VICENTE. Agència Valenciana de la Salut. Universitat Jaume I311

El fomento de la creatividad en la elaboración de proyectos empresariales en el ámbito del periodismo

CULLELL MARCH, CRISTINA. Universitat Jaume I321

El desarrollo de competencias formativas mediante la simulación profesional en el ámbito periodístico. La experiencia de *Levante de Castellón*

DOMÉNECH FABREGAT, HUGO; PARDO BALDEÓN, RAMÓN. Universitat Jaume I330

Desarrollo de competencias y herramientas de apoyo para la realización de trabajos académicos

ESCRIG TENA, ANA BELÉN; SEGARRA CIPRÉS, MERCEDES; BELTRÁN MARTÍN, INMACULADA;

ROCA PUIG, VICENTE; BOU LLUSAR, JUAN CARLOS;

LÓPEZ NAVARRO, MIGUEL ÁNGEL. Universitat Jaume I338

Elaboración de sesiones prácticas de laboratorio en química: técnicas de caracterización de compuestos orgánicos

BURGUETE AZCÁRATE, MARÍA ISABEL; FABREGAT TENA, VÍCTOR. Universitat Jaume I350

El aprendizaje de la «ética y deontología profesional» de la publicidad a través del método del caso: autocontrol

FEENSTRA, RAMÓN A; GONZÁLEZ ESTEBAN, ELSA;

GARCÍA MARZÁ, DOMINGO. Universitat Jaume I357

El uso de entornos virtuales de aprendizaje en asignaturas relacionadas con la administración de empresas

FORÉS JULIÁN, BEATRIZ; BORONAT NAVARRO, MONTSERRAT;

PUIG DENIA, ALBA. Universitat Jaume I..... 367

Creación y puesta en marcha de un sistema de publicación digital para futuros ciberperiodistas

GONZÁLEZ MOLINA, SONIA; CASERO RIPOLLÉS, ANDREU. Universitat Jaume I..... 376

Las redes sociales en la docencia universitaria: una propuesta de análisis para su inclusión en materias de comunicación

IZQUIERDO CASTILLO, JESSICA. Universitat Jaume I..... 386

Utilización de dispositivos de computación en las clases teóricas de primero de grado

LLORET, JAIME; VINCENT VELA, MARÍA CINTA; PEÑA-ORTIZ, RAÚL;

DOMÈNECH, JOSEP; DE LA POZA, ELENA. Universitat Politècnica de València..... 397

Desarrollo de una página web para la docencia experimental en Microeconomía

BARREDA TARRAZONA, IVÁN; BREABAN, ADRIANA; CAMACHO CUENA, EVA;

GARCÍA GALLEGRO, M^a AURORA; GARCÍA SEGARRA, JAUME; GINÉS VILAR, MIGUEL;

LÓPEZ OVEJERO, SANDRA; MORONE, ANDREA; PERNÍAS CERRILLO, JOSÉ CARLOS;

RUIZ MARTOS, MARÍA JOSÉ; SABATER GRANDE, GERARDO;

SANCHIS NOMDEDÉU, JOAQUÍN. Universitat Jaume I..... 407

Seguimiento y evolución de la docencia por proyectos en el grado en Arquitectura Técnica de la Universitat Jaume I

GALLEGO NAVARRO, TERESA; SÁEZ RIQUELME, BEATRIZ;

PITARCH ROIG, ÁNGEL MIGUEL; LECHA SANGÜESA, ANTONIO;

REIG CERDÁ, LUCÍA. Universitat Jaume I..... 417

Las nuevas tecnologías y el uso de redes sociales aplicadas a la innovación y mejora docente

POLO ARÉVALO, EVA MARÍA. Universitat Miguel Hernández d'Elx 427

La implementación de recursos audiovisuales como elemento motivador: propuestas para su aprovechamiento por parte del profesorado y del alumnado

PUIG DENIA, ALBA; FORÉS JULIÁN, BEATRIZ; BORONAT NAVARRO, MONTSERRAT. Universitat Jaume I..... 435

Equilibrio químico: el principio de Le Chatelier revisitado con ayuda de las nuevas tecnologías

SEGARRA ORTÍ, CARLOS; RAJADELL VICIANO, FERNANDO;

PLANELLES FUSTER, JOSEP. Universitat Jaume I447

Innovación y tecnología en el desarrollo del periodismo radiofónico: el podcast y las redes sociales como herramientas de aprendizaje para la docencia universitaria

RAMOS DEL CANO, FÁTIMA; CASERO RIPOLLÉS, ANDREU. Universitat Jaume I457

Innovando en el aula mediante un enfoque de aprendizaje colaborativo

TORTOSA AUSINA, EMILI; MATALLÍN SÁEZ, JUAN CARLOS; SOLER DOMÍNGUEZ, AMPARO;

BALAGUER COLL, M^a TERESA; RAMOS MEZQUITA, JOSEP MANEL. Universitat Jaume I466

Percepciones de alumnos universitarios sobre el trabajo en equipo

VALERO HERRERO, MARIA; VIDAL CARRERAS, PILAR; PERELLÓ MARÍN, ROSARIO.

Universitat Politècnica de València..... 476

Diseño experimental aplicado a las prácticas de microbiología del grado en Enfermería de la Universitat Jaume I

VICEDO, BEGONYA; MEDROÑO, QUERUBINA; SCALSCHI, LOREDANA; LAPEÑA, LEONOR.

Universitat Jaume I488

Innovación didáctica en Filología Latina: el latín y la cultura clásica a través de la escenografía filmica

MORENO FERRERO, ISABEL. Universidad de Salamanca494

GESTIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE GRADO/ MÁSTER Y DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Las prácticas externas internacionales de los estudiantes y titulados de la UJI: aprendizajes del proceso y retos de futuro

BEAS, M.I; GONZÁLEZ, C; GUAL, J; MARTÍNEZ, T. Universitat Jaume I.....506

Las prácticas externas: un medio para desarrollar competencias. Los proyectos formativos como núcleo de la gestión y evaluación

GARCÍA PLA, LAURA; BEAS COLLADO, MARÍA ISABEL. Universitat Jaume I516

Gestión y evaluación del trabajo final de carrera en administración y dirección de empresas

MARTÍ SELVA, M^a LUISA; PUERTAS MEDINA, ROSA; CALAFAT MARZAL, CONSUELO.

Universitat Politècnica de València.....525

Laboratorio de familia: acción mediación

PÉREZ MONTIEL, JORDI; PÉREZ CASTILLO, JESÚS; BUSQUEST MOYA, PILAR; PACHÉS MATEU, MANUELA;

VAQUER CHIVAS, ANTONI; CARRERO PLANES, VIRGINIA ELENA; SERRANO FONT MARÍA;

MARANDE PERRIN, GHISLAINE; GARCÍA BACETE, FRANCISCO JUAN. Universitat Jaume I.....536

Experiencias y mejoras en la gestión del trabajo final del máster en Gestión Financiera y Contabilidad Avanzada

MATALLÍN SÁEZ, JUAN CARLOS; BALAGUER COLL, M^a TERESA; TORTOSA AUSINA, EMILI;

SOLER DOMÍNGUEZ, AMPARO; SALVADOR ARAGÓ, ENRIQUE; BALAGUER FRANCH, M^a ROSARIO;

RAMOS MEZQUITA, JOSEP MANEL. Universitat Jaume I.....545

Proceso de desarrollo en los trabajos fin de grado en los títulos de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria en Florida Universitària

Soto González, M^a Dolores. Florida Universitària. Catarroja. València.....550

Universidades y entidades participantes.....559

eBook (código Qr de descarga).....560

PRESENTACIÓN

Esta publicación es fruto de la IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios: El futuro de los títulos universitarios celebrada en la Universitat Jaume I los días 8 y 9 de julio de 2013.

La Jornada surge como una actividad de difusión, dando continuidad a las jornadas celebradas en años anteriores, con el objetivo de intercambiar experiencias entre los agentes implicados en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), especialmente en todo lo referente a la implantación, seguimiento y renovación de la acreditación de los actuales títulos universitarios.

Este documento recoge el listado de las comunicaciones presentadas en cada una de las áreas temáticas incluidas en la Jornada y contiene un código QR que permite acceder a la versión completa de las mismas.

Deseamos que este encuentro y los trabajos que se han expuesto sean de utilidad a los equipos docentes y administrativos de las universidades españolas para seguir avanzando en el objetivo común de ofrecer a la sociedad una enseñanza universitaria de calidad que responda a sus necesidades.

AURELIA BENGOCHEA
Directora de la IV Jornada Nacional
sobre Estudios Universitarios

SEGUIMIENTO Y RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN

EL PROGRAMA DOCENTIA: ¿OPORTUNIDAD O AMENAZA?

ARSUAGA FERRERAS, JESÚS MARÍA;* CERMEÑO MARTÍN, ELENA;**
SUÁREZ BILBAO, FERNANDO***

* Departamento de Tecnología Química y Energética
Coordinador del Programa Docencia. Universidad Rey Juan Carlos
jesusmaria.arsuaga@urjc.es

** Jefe de Servicio del Gabinete de Planificación y Programación
(Unidad Técnica de Calidad). Universidad Rey Juan Carlos
elena.cermeno@urjc.es

*** Departamento de CC. Histórico-Jurídicas y Humanísticas
Vicerrector de Profesorado, Titulaciones,
Ordenación Académica, Coordinación y Campus. Universidad Rey Juan Carlos
fernando.suarez@urjc.es

Resumen. Cuando en el año 2007 ANECA lanzó el Programa Docencia, algunas universidades lo contemplamos como una clara oportunidad para reconocer y mejorar la calidad docente de nuestro profesorado; incluso como un instrumento que bien desarrollado supusiera un incentivo para los profesores de cara a su promoción a través de las mejores prácticas docentes.

Asimismo se esperaba que el Programa Docencia se convirtiera en una herramienta facilitadora de los procesos de seguimiento y acreditación de los nuevos títulos académicos.

Por último, se percibía que como más tarde o más temprano los complementos retributivos de los profesores vinculados a la docencia, quinquenios y similares, terminarían quedando ligados a una evaluación objetiva de la práctica docente (de manera similar a la valoración de la investigación y los sexenios) el Programa Docencia podría llegar a tener un papel relevante de cara a esa futura evaluación docente.

Para cumplir con estas expectativas, hubiera sido imprescindible que se dieran dos circunstancias. Por un lado que todas las universidades se adhiriesen al Programa Docencia u otro similar y se dotasen de un sistema de evaluación de la docencia. Por otra parte, que desde las agencias de evaluación se fijasen unas directrices vertebradoras comunes que, dentro de la flexibilidad de los modelos, garantizaran la compatibilidad y mutua congruencia de los mismos.

Sin embargo, ni en todas las universidades el entusiasmo por el Programa Docencia fue similar ni desde ANECA se exigieron criterios mínimos comunes, por ejemplo, sobre los destinatarios del programa, sobre la temporalidad o sobre sus consecuencias.

Han pasado seis años desde la primera convocatoria del programa. Para implantar Docencia, algunas universidades han hecho una inversión importante en términos económicos, humanos y de tiempo. Ha llegado el momento de poner en valor esa inversión y pasar de una fase experimental a otra de pleno rendimiento. Se han dado muchos y firmes pasos en la dirección correcta. Sin embargo, nos encontramos con que el Programa Docencia en su estado de desarrollo actual no solo no es globalmente homogéneo, sino que ni siquiera es comparable entre universidades.

En consecuencia, por un lado no está claro cómo se podrá usar un modelo Docencia tan heterogéneo en los procesos de seguimiento y acreditación; y por otro lado la docencia sigue en situación de desventaja frente a la investigación y la gestión, pues las herramientas para su evaluación son aún defectuosas. Simultáneamente, ANECA y las agencias regionales nos están pidiendo que ajustemos nuestros modelos Docencia para que la valoración de los profesores sea comparable de cara a su acreditación, es decir para elaborar una especie de ranking de profesores. ¿Tenemos claro lo que estamos haciendo? ¿Lo que empezó como una oportunidad se está convirtiendo en una amenaza?

Palabras clave: Docencia, Evaluación de la calidad docente, Homogeneidad de criterios, Comparabilidad.

1. LAS OPORTUNIDADES DEL PROGRAMA DOCENTIA

En el año 2007, la ANECA publicó la primera convocatoria del Programa Docentia. La visión del Programa (“disponer de un modelo validado de evaluación de la actividad docente del profesorado que sea apropiado, útil, viable y preciso”) quedó perfectamente desarrollada en los objetivos publicados por la propia ANECA.

- Proporcionar un marco de referencia, un modelo y unos procedimientos que permitan abordar la evaluación de la actividad docente que se desarrolla en las universidades, situando dicha evaluación en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas, así como alineando la evaluación de la actividad docente con los criterios de garantía de calidad de las titulaciones universitarias.
- Favorecer el desarrollo del profesorado, su promoción personal y profesional, de modo que pueda ofrecer un mejor servicio a la sociedad, y apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente.
- Favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación, que afectan a diferentes elementos en la política y gestión de los recursos humanos.
- Contribuir al necesario cambio cultural en las universidades que supone la evaluación de la actividad docente y potenciar el intercambio de experiencias entre las universidades para la mejora continua de la actividad docente.
- Ser una herramienta para favorecer la cultura de la calidad alineando la actividad docente del profesorado con los objetivos de la institución.

Bajo estas premisas muchas universidades vimos en el Programa Docentia una clara oportunidad para desarrollar un sistema de evaluación de la calidad docente que nos permitiría conseguir simultáneamente varios objetivos. Por un lado tendríamos un mecanismo interno adecuado para reconocer y mejorar la calidad docente de nuestro profesorado; incluso como un instrumento que bien desarrollado supusiera un incentivo para los profesores de cara a su promoción a través de las mejores prácticas docentes.

Por otra parte como pensábamos que tarde o temprano los complementos retributivos de los profesores vinculados a la docencia, quinquenios y similares, terminarían quedando ligados a una evaluación objetiva de la práctica docente (de manera similar a la valoración de la investigación y los sexenios) el desarrollo del Programa Docentia podría llegar a tener un papel relevante de cara a esa futura evaluación docente. Contábamos con algún precedente en este sentido, como el decreto 405/2006, de 24 de octubre, [1] por el que se establecen las retribuciones adicionales del personal docente e investigador funcionario y contratado de las universidades públicas de Cataluña, según el cual la aplicación de los Manuales de evaluación docente es uno de los requisitos para la obtención del complemento económico asociado a la actividad docente.

Finalmente, la coincidencia en el tiempo del Programa Docentia con otros programas de la ANECA como son AUDIT y VERIFICA hacía suponer que Docentia se convertiría en una herramienta facilitadora de los procesos de seguimiento y acreditación de los nuevos títulos (RD 1393/2007), de la misma manera que sucedió con AUDIT. En la página web de la ANECA se puede ver explícitamente qué significa tener un diseño de AUDIT evaluado positivamente [2]: “Adicionalmente, implica que aquellos títulos de grado, máster y doctorado evaluados por ANECA dentro del Programa Verifica, propuestos por centros y/o universidades que dispongan de un informe positivo AUDIT, cuentan también con una evaluación positiva en el criterio específico del Sistema de Garantía de la Calidad de la memoria que de acuerdo al R.D. 1393/2007, modificado por R.D. 861/2010, y R.D. 99/2011, será necesario elaborar para solicitar la verificación de títulos oficiales”. Es decir tener AUDIT sirve para “convalidar” el punto 9 de la memoria de verificación. Si se busca en la página web de la ANECA en el apartado de Docentia no aparece ningún párrafo similar a este, que ligue Docentia a los procesos de verificación y seguimiento de los nuevos títulos.

En resumen, a pesar de que Docentia llegó en un momento en el que las Universidades estábamos inmersas en el proceso de adaptación de los títulos y consecuentemente teníamos ocupados todos los recursos disponibles, en general nos lanzamos al Programa Docentia con la ilusión de que nos serviría más adelante para cubrir varios objetivos. Una muestra de las expectativas generadas por Docentia es el listado de universidades participantes publicado por la ANECA en su página web [3]. De las 75 universidades, 63 nos presentamos ya en la primera convocatoria, 6 en la segunda convocatoria y sólo 6 universidades han optado de momento por no participar en Docentia.

2. CÓMO HA EVOLUCIONADO DOCENTIA EN ESTOS AÑOS

Para cumplir estas expectativas, hubiera sido imprescindible que todas las universidades se adhiriesen al Programa Docentia u otro similar y se dotasen de un sistema

de evaluación de la docencia. Asimismo parecía necesario que desde las agencias de evaluación se fijasen unas directrices vertebradoras comunes que, dentro de la flexibilidad de los modelos, garantizaran la compatibilidad y mutua congruencia de los mismos, asegurando por ejemplo que una evaluación obtenida en una determinada universidad fuera igualmente válida en las demás universidades de España.

Sin embargo, ni en todas las universidades el entusiasmo por el Programa Docencia fue similar ni desde ANECA se exigieron criterios mínimos comunes, por ejemplo, sobre los destinatarios del programa, sobre la temporalidad o sobre sus consecuencias. En un intento de no inmiscuirse en exceso en la autonomía universitaria, tanto individual como a nivel de Comunidad Autónoma, ANECA fijó un marco muy genérico pensado para que cada universidad lo desarrollara específicamente. Así, por ejemplo, se definieron las grandes dimensiones del modelo, pero no entró a aclarar qué puntos concretos mínimos debía cumplir el modelo. Además, la gestión de Docencia se descentralizó pasando de la ANECA a las agencias regionales, en virtud de los convenios de colaboración específicos que la ANECA firmó para que las agencias regionales desarrollaran el programa en el ámbito territorial de su competencia.

Es decir que dentro del marco común establecido por la ANECA para todas las universidades, un marco muy genérico como ya se ha indicado, posiblemente han convivido criterios de evaluación de los diseños que han dependido de las agencias y que probablemente no han sido siempre coincidentes. A esto hay que añadir que cada universidad ha gozado de un margen de maniobra amplio para definir su propio modelo. En consecuencia, los propios manuales aprobados para poner en marcha la implantación en cada universidad, ya eran divergentes en muchos casos desde el principio. Además, en el proceso posterior de seguimiento, las diferencias entre unos modelos y otros no se han reducido, como hemos comprobado en las reuniones conjuntas de coordinación. De esta manera, el desarrollo del Programa Docencia en cada universidad que inicialmente decidió participar ha sido completamente diverso. Llegados a la fase de certificación del modelo, a día de hoy solo dos instituciones han alcanzado ese objetivo.

3. CONCLUSIONES

Han pasado seis años desde la primera convocatoria del Programa Docencia. Para implantarlo y desarrollarlo plenamente, algunas universidades han hecho una inversión importante en términos económicos, humanos y de tiempo. Ha llegado el momento de poner en valor esa inversión, de pasar de una fase experimental a otra de pleno rendimiento y en definitiva de analizar si lo que tenemos hecho hasta ahora responde a los objetivos que nos planteamos en su día.

Se han dado muchos y firmes pasos en la dirección correcta. El Programa Docencia ha conseguido que ya no se vea como una quimera inalcanzable la posibilidad de

evaluar de forma objetiva la calidad de la práctica docente de los profesores universitarios. Además, su implantación aún en esta fase experimental, ha sido un éxito en cuanto al grado de implicación de las instituciones en él. En general, podemos afirmar que las universidades que lo han implantado ya durante varios años, están obteniendo resultados satisfactorios, al menos a nivel interno, en el sentido de que están poniendo en marcha mecanismos y procedimientos que sirven para recoger una información muy valiosa sobre su propio profesorado y que, en muchos casos, la información está siendo utilizada para retroalimentar el proceso de toma de decisiones y de mejora de la docencia.

Sin embargo, ¿podemos afirmar que hemos conseguido plenamente los objetivos que esperábamos? Lamentablemente, parece que no. Nos encontramos con que el Programa Docentia en su estado de desarrollo actual no solo no es globalmente homogéneo, sino que ni siquiera es comparable entre universidades. En consecuencia, por un lado no está claro cómo se podrá usar un modelo Docentia tan heterogéneo en los procesos de seguimiento y acreditación. Por otro lado, la docencia seguirá en situación de desventaja frente a la investigación y la gestión, pues las herramientas para su evaluación son aún defectuosas. Además, es difícil que se pueda reconducir esta situación, porque durante el seguimiento de la implantación no se ha profundizado en la uniformidad, sino todo lo contrario.

Actualmente muchas universidades han superado ya la fase de diseño, tienen modelos implantados que funcionan razonablemente bien, y ahora se plantean pasar a la fase de certificación. Es improbable que esas universidades quieran modificar sus modelos tras años de trabajo. Simultáneamente, ante la evidencia de la divergencia de los modelos implantados, ANECA y las agencias regionales nos están pidiendo a las universidades que ajustemos nuestros modelos Docentia para que la valoración de los profesores sea comparable de cara a su acreditación; es decir pretenden que las universidades elaborem una especie de ranking de profesores que facilite la tarea de evaluar sus méritos docentes.

¿Tenemos claro lo que estamos haciendo? ¿Lo que empezó como una oportunidad se está convirtiendo en una amenaza? ¿Qué universidad estará dispuesta a evaluar con rigor la calidad de la práctica docente si esos resultados pueden utilizarse externamente para comparar instituciones y profesores?

REFERENCIAS

- [1] http://www.aqu.cat/doc/doc_16214949_1.pdf
- [2] <http://www.aneca.es/>
- [3] http://www.aneca.es/var/media/215427/docentia_participantes_090313.pdf

ANÁLISIS DE LA CARGA DE TRABAJO EN LOS GRADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y ECONÓMICAS

ESCRIG TENA, ANA BELÉN;* PLANCHADELL GARGALLO, ANDREA**

*Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
escrigt@uji.es

** Departamento de Derecho Público
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
planchad@uji.es

Resumen. Este proyecto tiene como finalidad presentar los resultados del análisis realizado en el seno de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas respecto a la carga de trabajo que ha supuesto la implantación de los distintos grados que se imparten en dicho Centro. El estudio se ha realizado tanto desde la óptica del estudiantado como del profesorado, a partir de la información reflejada por cada uno de ellos en unas fichas que han ido completando, a lo largo de un semestre. La cumplimentación individual por cada estudiante y por cada profesor participante en el proyecto ha permitido “medir la carga de trabajo” de diversas asignaturas de 1º y 2º de Grado, de forma que pueda realizarse una valoración comparativa entre la carga real, resultado de dichas fichas, y la inicialmente prevista en las guías docentes de las asignaturas y que se tuvieron en cuenta en la elaboración de los planes de estudio de los distintos grados.

La finalidad principal del proyecto se centra en comparar, por tanto, la verdadera carga de trabajo que supone cada asignatura analizada con la inicialmente prevista en la guía docente.

El estudio se ha planteado desde un punto de vista exploratorio, tratando de valorar la carga de trabajo en una serie de casos de asignaturas de los Grados impartidos en la FCJE durante el primer semestre del curso 2011-12.

Los resultados del informe denotan que mientras que el estudiantado dedica a la asignatura algo más del 80% del tiempo según créditos ECTS previstos en la Guía docente de la Asignatura; el profesorado dedica a las actividades no presenciales de la asignatura, es decir, a su preparación, corrección de trabajos y exámenes, asistencia a estudiantes, etc, el 70% de su “jornada laboral”.

Palabras clave: Implantación Estudios, Carga de trabajo estudiante, Carga de trabajo profesor.

1. OBJETIVOS DEL PROYECTO Y METODOLOGÍA UTILIZADA

1.1. Objetivos

El presente informe presenta los resultados de un proyecto llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas (FCJE) en el curso 2011-2012 cuyo objetivo es analizar la carga de trabajo real tanto del estudiantado como del profesorado en los Grados que se imparten en dicha Facultad.

Por una parte, se pretende valorar la carga real de trabajo del estudiantado, comparándola con la carga prevista en el plan de estudios en función de los créditos ECTS. Pretendemos conocer el tiempo real de dedicación al aprendizaje de las diferentes asignaturas, de forma que podamos lograr una mejor planificación de las actividades formativas realizadas en las mismas.

Por otra parte, se pretende analizar la carga real de trabajo que está suponiendo para el profesorado la docencia tras la implantación de los nuevos grados.

1.2. Metodología

Muestra

El análisis de la carga de trabajo se realizó en asignaturas de segundo curso de los Grados que se imparten en la FCJE durante el primer semestre del curso 2011-12, correspondiendo la selección de las Asignaturas a cada una de las Comisiones Gestoras de Grado (Tabla 1).

Para la medición de la carga de trabajo del estudiantado se ha contado con un grupo de voluntarios en cada uno de los grupos correspondientes a las asignaturas (concretamente entre 5 y 10 alumnos por grupo, a los que se ha garantizado su anonimato), participando un total de 66 estudiantes.

Respecto al análisis de la carga de trabajo del profesorado, ha participado el profesorado que imparte docencia en las asignaturas seleccionadas (un total de 17 profesores, pues hay asignaturas compartidas por varios docentes).

Grado	Asignaturas
Relaciones laborales y RRHH ¹	Introducción a la Psicología Social
Turismo	Marketing Estratégico
Administración de Empresas	Contabilidad Financiera Dirección de Empresas
Economía	
Finanzas y Contabilidad	
Derecho	Derecho Administrativo
Criminología y Seguridad	Psicología de la Conducta Criminal Búsqueda y Gestión de la Información

Tabla 1. Asignaturas implicadas en el estudio

Instrumentos para la recogida de la información

Para la medición de la carga de trabajo se facilitó al estudiantado participante en el proyecto una ficha de registro de tiempo que debían completar semanal e individualmente (y con sinceridad) indicando el tiempo dedicado a cada una de las actividades formativas, tanto presenciales como no presenciales, de cada una de las asignaturas seleccionadas. La tabla 2 representa el modelo de una ficha a completar por el estudiantado.

	Total	Horas semana "x"
1. CLASES LECTIVAS TEÓRICAS		
2. CLASES LECTIVAS PRÁCTICAS		
Problemas		
Laboratorio		
3. SEMINARIOS		
4. TUTORÍAS		
5. PRUEBAS DE EVALUACIÓN		

1. En este Grado, además participó un profesor de la asignatura Historia Económica y Social en el registro de la carga de trabajo del profesorado.

6. TRABAJO PERSONAL (tiempo dedicado a la preparación autónoma de la asignatura fuera del aula. Incluye las horas de estudio y la preparación de prácticas, trabajos, resúmenes de lecturas, obtención de datos, hacer problemas y ejercicios, consultar bibliografía, consultar el aula virtual, etc... No se incluye el tiempo dedicado a la preparación de las pruebas de evaluación, el cual debe ser computado en el apartado 7.		
7. TRABAJO PREPARACIÓN PRUEBAS DE EVALUACIÓN		
MEDIA HORAS POR SEMANA		
TOTAL HORAS ASIGNATURA		

Tabla 2. Modelo de ficha para el registro de la carga de trabajo del estudiantado

De esta forma se puede calcular el total de horas dedicadas por el estudiantado a la asignatura, tanto respecto a la presencialidad como a la no presencialidad, así como la media de horas por semana y compararlas con las inicialmente previstas en la Guía Docente.

Se han utilizado diferentes procedimientos para la contestación al cuestionario; En algunas asignaturas el profesorado ha entregado en papel el cuestionario/ficha para que los alumnos voluntarios registren la carga de trabajo y devuelvan el cuestionario cumplimentado la semana siguiente; a través de una hoja Excel entregada al final del semestre y en otros se ha hecho un seguimiento informatizado mediante una hoja Excel a través de Google Docs. Para analizar la carga de trabajo del profesorado se utilizaron unas fichas de registro del tiempo dedicado a la planificación de la asignatura y a cada una de las diferentes actividades de enseñanza implantadas en su asignatura (Tabla 3).

	TOTAL	HORAS SEMANA "X"
1. CLASES LECTIVAS TEÓRICAS		
2. CLASES LECTIVAS PRÁCTICAS (Problemas i laboratorio)		
3. SEMINARIOS		
4. TUTORÍAS de la asignatura		

5. PREPARACIÓN DE LA ASIGNATURA (Tiempo invertido en planificar la clase, preparar esquemas o transparencias, consultar bibliografía, repasar el temario, buscar y preparar actividades para las clases, colgar el material en el aula virtual,...)		
6. COORDINACIÓN CON OTROS PROFESORES		
7. CORRECCIÓN DE TRABAJOS, PROBLEMAS, ACTIVIDADES ...		
8. PREPARACIÓN DEL EXAMEN		
9. CORRECCIÓN DEL EXAMEN		
10. ATENCIÓN DE CONSULTAS DEL ESTUDIANTADO (en tutorías virtuales o presenciales)		
MEDIA HORA POR SEMANA		
TOTAL HORAS ASIGNATURA		

Tabla 3. Modelo de ficha para el registro de la carga de trabajo del profesorado

En el caso del profesorado, se ha realizado el registro en papel o electrónicamente y se ha devuelto la ficha cumplimentada tras finalizar el semestre.

Tratamiento de la información recibida

En el informe, los datos sobre la carga de trabajo del estudiantado se presenta clasificada por asignaturas dentro de cada uno de los Grados. Dentro de cada asignatura, en tanto que pueden ser impartidas por distintos profesores, se reflejan los datos de cada uno de los alumnos de cada uno de los profesores, lo que permitirá a cada profesor tener el dato de horas reales que “sus estudiantes” han dedicado a cada una de las actividades. La carga de trabajo total de cada alumno se ha desglosado distinguiendo entre horas presenciales y no presenciales y, al mismo, tiempo distinguiendo entre la carga durante las 14 semanas de clases y las semanas del periodo de exámenes, tal como se recoge en la Tabla 4.

ALUMNOS	19 SEMANAS				14 SEMANAS				5 SEMANAS EXÁMENES			
	HP	HNP	HT	MEDIA	HP	HNP	HT	MEDIA	HP	HNP	HT	MEDIA
1												
2												
N												
TOTAL												
HORAS/ ALUMNO												

Tabla 4. Carga de trabajo del alumnado: horas presenciales y no presenciales, y distinción por periodos temporales

NOTA: HP se refiere a Horas Presenciales (se incluyen las horas dedicadas a clases teóricas, prácticas, seminarios, tutorías y pruebas de evaluación), HNP se refiere a Horas No Presenciales (horas de trabajo personal del alumno y de trabajo de preparación de la evaluación. HT son las Horas Totales (suma de horas presenciales y no presenciales).

Además de la carga de trabajo presentada en esta tabla, para cada asignatura y profesorado se ha elaborado un gráfico que refleja la evolución de la carga de trabajo del estudiantado a lo largo de las semanas lectivas

La información sobre la carga de trabajo del profesorado se ha presentado siguiendo un esquema similar al del estudiantado, distinguiendo entre horas dedicadas a las actividades presenciales de la asignatura (clases teóricas y prácticas, tutorías, seminarios) y a las actividades no presenciales (preparación de la asignatura, coordinación con otros profesores o corrección de trabajos). Del mismo modo, se ha distinguido entre la carga total correspondiente a diferentes periodos temporales (durante las 14 semanas de clases, antes del comienzo del curso, y tras la finalización de las clases) (Tabla 5).

ACTIVIDADES	Dedicación total	14 semanas clase	Anterior al comienzo de las clases	Posterior a las clases
1. CLASES LECTIVAS TEÓRICAS				
2. CLASES LECTIVAS PRÁCTICAS				
3. SEMINARIOS				

4. TUTORIAS DE LA ASIGNATURA				
5. PREPARACIÓN DE LA ASIGNATURA				
6. COORDINACIÓN CON OTROS PROFESORES				
7. CORRECCIÓN DE TRABAJOS, PROBLEMAS				
8. PREPARACIÓN DEL EXAMEN				
9. CORRECCIÓN DEL EXAMEN				
10. ATENCIÓN AL ESTUDIANTADO				
TOTAL				

Tabla 5. Carga de trabajo del profesorado: horas de dedicación a cada actividad, y distinción por periodos temporales

2. RESUMEN DE RESULTADOS

Ante la imposibilidad, por razones de espacio, de plasmar todos los resultados del proyecto, se indica a continuación, en forma gráfica, los resultados medios del estudio.

	Máximo	Mínimo	Media	Mediana	Des.típica
HORAS TOTALES SEMESTRE (14 Semanas de Clase + Semanas de Exámenes)	193	62	128,9	131,5	34,2
Horas Promedio por Alumno en una Semana, teniendo en cuenta las 14 semanas de clases	10,6	3,6	6,6	6,4	1,8
HORAS SEMANAS DE EXÁMENES (% respecto a Horas Totales Semestre)	88	7	39,7 (30%)	38,3	21,1

Tabla 6. Resultados de la carga de trabajo del estudiantado

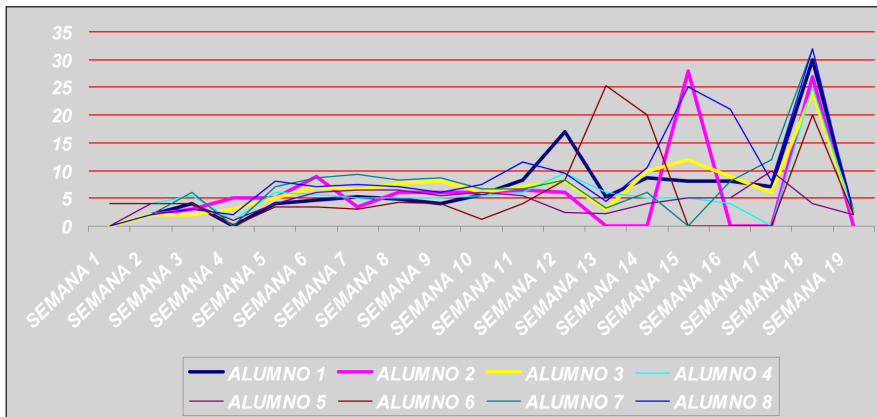


Figura 1. Ejemplo de evolución de la carga de trabajo en la Asignatura X (6 créditos)

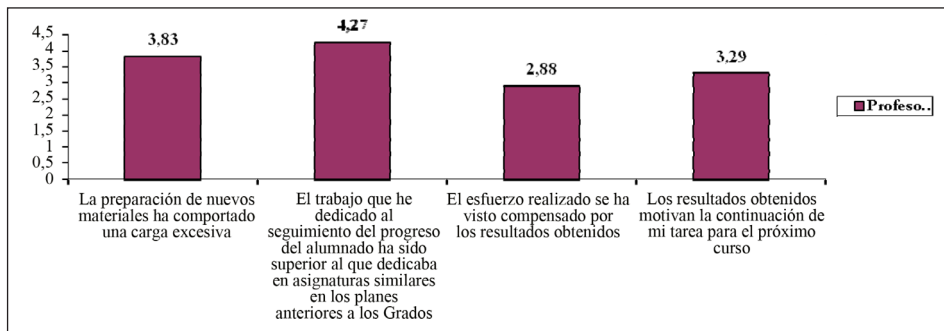


Figura 2. Resultados carga de trabajo profesorado

% dedicado a la Presencialidad	% dedicado a la NO Presencialidad	Promedio horas/ crédito
30%	70%	40,5

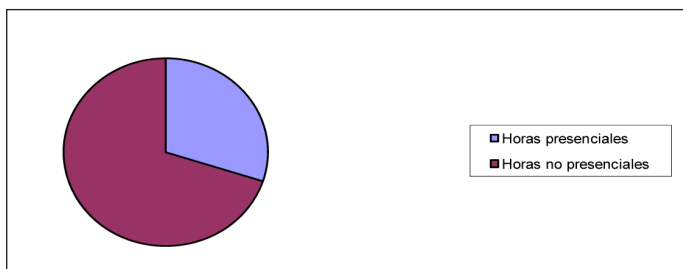


Figura 3. Resultado carga de trabajo del profesorado

3. CONCLUSIONES

3.1. Reflexiones sobre el procedimiento seguido para el registro de la carga de trabajo

Tal como se ha comentado en el apartado de metodología del informe, se trata de un estudio exploratorio con el propósito de valorar la adecuación de las horas dedicadas por el estudiantado a las previstas de acuerdo con los créditos ECTS. En el caso de continuar con estas tareas de análisis, debería tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) Contar con una muestra representativa de estudiantado y profesorado con la intención de poder abordar un estudio de corte más explicativo que permita vincular la carga de trabajo con calificaciones obtenidas, metodologías utilizadas en las asignaturas o sistemas de evaluación.
- 2) Como ya hemos indicado, el anonimato en los registros de la carga de trabajo del estudiantado no nos ha permitido contar con las calificaciones de todos los estudiantes.
- 3) Los registros del tiempo dedicado por parte del estudiantado se han llevado a cabo utilizando las fichas en papel o en formato electrónico (hoja Excel) semana a semana, lo que ha implicado tener que llevar a cabo un seguimiento de las contestaciones del estudiantado participante por parte de cada profesor y tener que “picar” los datos en una base de datos una vez recibidos. Ello ha provocado que no todos los estudiantes hayan rellenado todas las semanas de las fichas de registro de la carga de trabajo, lo que ha impedido una mejor comparativa entre el alumnado participante.

De estas dificultades, se deriva la conveniencia o la necesidad de contar con un “cuestionario” electrónico que el estudiantado pueda cumplimentar semana a semana y que permita el volcado de los datos en una base de datos, lo cual facilitaría la recogida y el posterior tratamiento de la información.

Para evitar las “deserciones” del estudiante sería necesario también contar con algún mecanismo para estimular la participación del estudiantado.

- 4) Finalmente, quizá no todo el alumnado participante en la muestra entendiera del todo lo que se les estaba pidiendo a la hora de rellenar las diferentes actividades, lo cual podría explicar algunas diferencias evidenciadas.
- 5) Desde el punto de vista de la medición de la carga del profesorado, el problema más importante que nos hemos encontrado se ha centrado en la confusión con las tutorías y atención al estudiante, de forma que para futuros estudios deberá

indicarse claramente la diferencia entre las tutorías obligatorias por POD, las tutorías propias de la metodología de la asignatura, cuya carga viene establecida en la Guía docente y, en su caso, la necesidad de atender a estudiantes fuera de estos horarios, cuya necesidad debe ser analizada.

3.2. Sobre la carga de trabajo del estudiantado

Teniendo en cuenta los resultados descritos y aún a riesgo de ser reiterativos, creemos que a modo de conclusión se pueden plantear las siguientes cuestiones:

1. El estudiantado dedica a la asignatura algo más del 80% del tiempo según créditos ECTS previstos en la Guía docente de la Asignatura, por lo que es evidente que podría dedicar un 20% de su tiempo más a la misma o, desde la perspectiva del profesorado éste debería planificar de otra forma las actividades a que el estudiante dedica su tiempo.

Si tenemos en cuenta lo dicho respecto a la carga de trabajo del profesorado, creemos que si tuviera que planificar otras actividades para completar ese 20% más que el estudiante podría invertir en la asignatura, aumentaría todavía más la desproporción que hay entre la dedicación a las horas presenciales, claramente planificadas en la Guía docente, y las no presenciales, bien entendido que la planificación de la guía no está pensando en el profesorado sino en el estudiantado. A la luz de lo afirmado, por tanto, desde la perspectiva del profesorado no se trataría de planificar más actividades, sino de una mejor planificación de las actividades previstas.

- 2) Como también hemos comentado, al no tener los datos reales de calificación de los estudiantes, salvo con alguna excepción, no podemos establecer, con fundamento estadístico, una relación directa entre las calificaciones obtenidas y las horas de dedicación, si bien en los supuestos en que hemos tenido acceso dichos datos, las calificaciones de los estudiantes son claramente mejorables.
- 3) Pese al esfuerzo de cambio metodológico que se ha pretendido llevar a cabo, lo cierto es que los datos estudiados reflejan claramente que el estudiantado sigue dedicando sus mayores esfuerzos a preparar la prueba final de examen. Si bien es cierto que en algún caso en que se ha seguido una metodología que permitía prescindir de la prueba final de evaluación no se ha producido esta acumulación de dedicación en las semanas finales del semestre, sino que ésta se ha repartido proporcionalmente a lo largo del mismo.

3.3. Sobre la carga de trabajo del profesorado

Respecto a la carga del profesorado consideramos que existen dos conclusiones necesarias deducibles de los datos analizados:

- 1) El profesorado dedica a las actividades no presenciales de la asignatura, es decir, a su preparación, corrección de trabajos y exámenes, asistencia a estudiantes, etc, el 70% de su tiempo; porcentaje que, remitiendo a lo dicho al analizar los resultados, supone mucho más de lo que en los documentos en que se contempla esa carga no presencial del profesorado se reconoce o toma como referente. Al hilo de esta afirmación, podemos plantearnos cuál es el criterio o parámetro que debe tomarse en consideración para “valorar” y “reconocer” la carga de trabajo de un Profesor. A nadie se le escapa que el crédito ECTS no está previsto para medir la dedicación del profesorado, sino del estudiantado, no pudiendo realmente equiparar ambas cargas.
- 2) El profesorado que comparte asignatura dedica también una parte importante de su tiempo a coordinarse con los otros profesores que imparten la asignatura.

LA ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO ACCESO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

DÍAZ ÁLVAREZ, AMELIA; PONS FANALS, ERNEST

Departamento de Economía Pública, Economía Política y Economía Española
Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Barcelona
adiaz@ub.edu; epons@ub.edu

Resumen. El acceso de todo estudiante a la Universidad es un proceso complejo que implica cambios importantes que afectan a muchos aspectos de su vida. En este sentido, trabajos recientes apuntan que la cantidad y calidad de la orientación previa al acceso tiene una incidencia directa en el rendimiento y las tasas de abandono. En este trabajo analizamos la información disponible acerca de los estudiantes de Grado de nuevo acceso en la Universidad de Barcelona para analizar tres aspectos: 1) en qué medida estos canales, vías y fuentes de información son aprovechados e influyen en la decisión de los estudiantes; 2) en qué medida esta información cumple con su función de orientación; y 3) en qué medida ésta mejor o peor orientación incide en el rendimiento académico en el primer curso en la Universidad.

Las principales conclusiones del trabajo son dos. Por una parte que los datos disponibles sugieren que los estudiantes recurren sobre todo al entorno familiar y a las amistades para decidir sobre que estudiar, en lugar de recurrir a canales de orientación más formales. Por otra parte, se detecta la existencia de cierta relación entre el tipo de orientación recibida y el rendimiento académico. La información disponible no permite, no obstante, decidir si esta orientación es la responsable de estos mejores resultados o bien se trata de dos aspectos relacionados porque dependen de otros factores.

Palabras clave: Orientación, abandono, rendimiento académico.

1. INTRODUCCIÓN

El acceso de todo estudiante a la Universidad es un proceso complejo que implica cambios importantes que afectan a muchos aspectos de su vida. En este sentido, trabajos recientes apuntan que la cantidad y calidad de la orientación previa al acceso tiene una incidencia directa en el rendimiento y las tasas de abandono.

En este trabajo analizamos la información disponible acerca de los estudiantes de Grado de nuevo acceso en la Universidad de Barcelona para analizar tres aspectos:

- a) en qué medida estos canales, vías y fuentes de información son aprovechados e influyen en la decisión de los estudiantes;
- b) en qué medida esta información cumple con su función de orientación; y
- c) en qué medida esta mejor o peor orientación incide en el rendimiento académico en el primer curso en la Universidad.

2. VÍAS DE ORIENTACIÓN PREVIA AL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El acceso de todo estudiante a la Universidad es un proceso complejo que supone un conjunto de cambios importantes que afecta a muchos aspectos de su vida.

En muchos casos, el paso de la enseñanza secundaria a la universidad supone una discontinuidad muy clara en el proceso formativo. Además, en los últimos tiempos las incertidumbres y dificultades asociadas a este proceso se han agravado debido a diversos factores; todo ello sin olvidar la actual coyuntura económica que añade un plus de presión a las decisiones relacionadas con la formación. Es cierto que, en los últimos años, las propias Universidades han prestado una mayor atención a proporcionar información sobre las diversas titulaciones para difundir su oferta. Pero la orientación no puede tener un enfoque centrado únicamente en la captación de estudiantes sino que también se debe tener en cuenta un enfoque pensado para asegurar que el estudiante conoce la titulación y sus características.

De hecho, trabajos recientes apuntan que la cantidad y calidad de la orientación previa al acceso a la Universidad tienen una incidencia directa tanto sobre las tasas de abandono en la Universidad como en el rendimiento académico de estos estudiantes en la Universidad. Por lo tanto, tanto en lo que se refiere a la “eficacia” del sistema universitario como a su “eficiencia” consideramos fundamental analizar el aspecto de la orientación.

En la actualidad existen diversos canales para obtener información y orientación sobre los futuros estudios superiores, pero a pesar de estos múltiples canales de información, merece la pena analizar en qué medida se cumple con la finalidad prevista. Para ello se ha analizado la información referida a los estudiantes que en el curso 10-11 accedieron a estudios de Grado de la Universidad de Barcelona. Esta es la información que se analiza en el siguiente apartado para extraer conclusiones acerca de hasta qué punto los canales de orientación citados están resultando útiles a nuestros estudiantes.

3. ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

De acuerdo con la información referida a los estudiantes que accedieron a las Universidades en Cataluña en el curso 2010-2011 podemos identificar tanto el tipo de orientación en que se han basado los estudiantes en su decisión (Tabla 1) como los criterios que han seguido para escoger una u otra titulación y una u otra Universidad (Tabla 2).

ORIENTACIÓN	Mujer	Hombre	Total
Profesores de enseñanza secundaria	2,9%	4,1%	3,4%
Visita profesor universitario al centro	0,9%	0,8%	0,8%
Saló de l'Ensenyament	1,7%	1,1%	1,5%
Personas que han cursado estos estudios	2,4%	2,4%	2,4%
Amistades	2,9%	4,5%	3,5%
Entorno familiar	15,4%	17,8%	16,4%
Guía de la enseñanza superior	1,5%	1,0%	1,3%
Salidas profesionales	3,6%	3,9%	3,7%
Iniciativa propia/vocación	60,9%	52,0%	57,4%
Otros / NS / NC	7,8%	12,3%	9,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 1. Orientación al escoger estudios

CRITERIOS	Mujer	Hombre	Total
Nota de corte	3,1%	3,8%	3,4%
Duración de los estudios	0,3%	0,5%	0,4%
Facilidad o dificultad de los estudios	2,4%	4,7%	3,3%
Proximidad al domicilio familiar	0,5%	0,7%	0,6%
Expectativas profesionales	75,3%	65,4%	71,5%
Otros / NS / NC	18,5%	24,9%	21,0%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 2. Criterios al escoger los estudios

Sólo con esta información, y teniendo en cuenta que proviene de la totalidad de estudiantes que accedieron a las Universidades Públicas de Catalunya en el curso 2010-2011, ya se pueden inferir dos fenómenos que consideramos especialmente significativos:

- a) Por una parte, podemos constatar que la iniciativa propia del estudiante (57,4%) y el entorno familiar (16,4%) son las fuentes principales de orientación, es decir, los canales a los que ha acudido para recabar información sobre qué estudios escoger. Esto supone que se basan sobre todo en canales que podríamos calificar de “no especializados”. Y sorprende, en este sentido, el poco peso que tienen canales de orientación que podríamos calificar de “especializados” como son los profesores de enseñanza secundaria, profesores universitarios, la Guía de la enseñanza superior o el Saló de l’Ensenyament, que tiene, entre una de sus funciones principales, justamente la de orientar a los futuros universitarios. Todos estos canales de orientación especializados no alcanzan, conjuntamente, ni el 7% de los estudiantes.
- b) Por otra parte, y en relación a los criterios a la hora de seleccionar estudios, podemos comprobar cómo el criterio mayoritario tiene que ver con las expectativas profesionales (71,5%). Parece razonable que la duración de los estudios sea un aspecto poco considerado ya que en la actualidad las diferencias en el número de créditos en los títulos se ha reducido. Pero puede sorprender que la nota de corte, la proximidad al domicilio familiar o la dificultad de los estudios sean aspectos considerados de forma muy marginal.

Para entender un poco mejor el motivo de estos dos fenómenos (utilización mayoritaria de canales no especializados y selección a partir de las expectativas profesionales) consiste en analizar si estas observaciones se aplican a todos los estudiantes por igual o si, por el contrario, en función de ciertas características del estudiante (perfil) se observan diferencias.

Por ello se analiza, a continuación, si el tipo de orientación y los criterios seguidos presentan diferencias dependiendo de las características socioeconómicas, familiares o del perfil de cada estudiante. Más concretamente, se consideran las siguientes características para discriminar según el tipo de estudiante: género; edad, vía de acceso a los estudios, orden de preferencia en la plaza asignada, rama a la que está adscrita la titulación, nivel de estudios del padre y de la madre, ocupación del padre y de la madre, tipo de centro de enseñanza secundaria (público, privado, concertado), y grado de dedicación del estudiante a trabajo remunerado. Comentamos, a continuación, los principales resultados obtenidos.

1. En primer lugar, y en relación con el género, debe destacarse que no se observan diferencias entre hombres y mujeres ni en la orientación ni en los criterios de selección.
2. En cambio, a medida que aumenta la edad del estudiante se incrementa el peso de la iniciativa propia en detrimento de la opinión de los familiares. De forma simultánea, a medida que se incrementa la edad de los estudiantes aumenta de manera importante la proporción de estudiantes que citan las expectativas profesionales como criterio de selección.

Resulta interesante comprobar, en relación a los criterios de selección, que el criterio ligado a las expectativas profesionales no puede decirse que tenga una mayor proporción de respuesta para estudiantes de mayor edad.

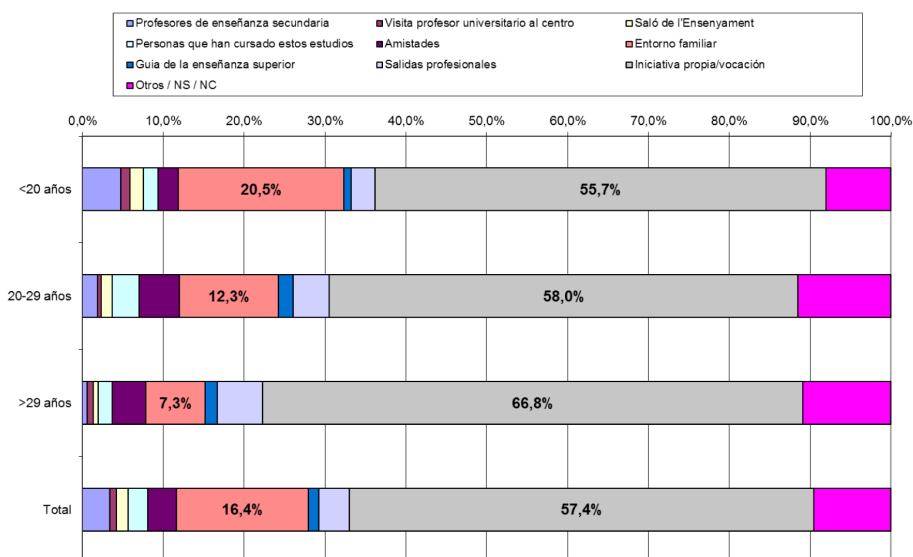


Figura 1. Orientación al escoger los estudios según edad

3. En cuanto a la vía de acceso, las expectativas profesionales ganan peso entre los estudiantes que provienen de la Formación Profesional y al revés entre los titulados universitarios.

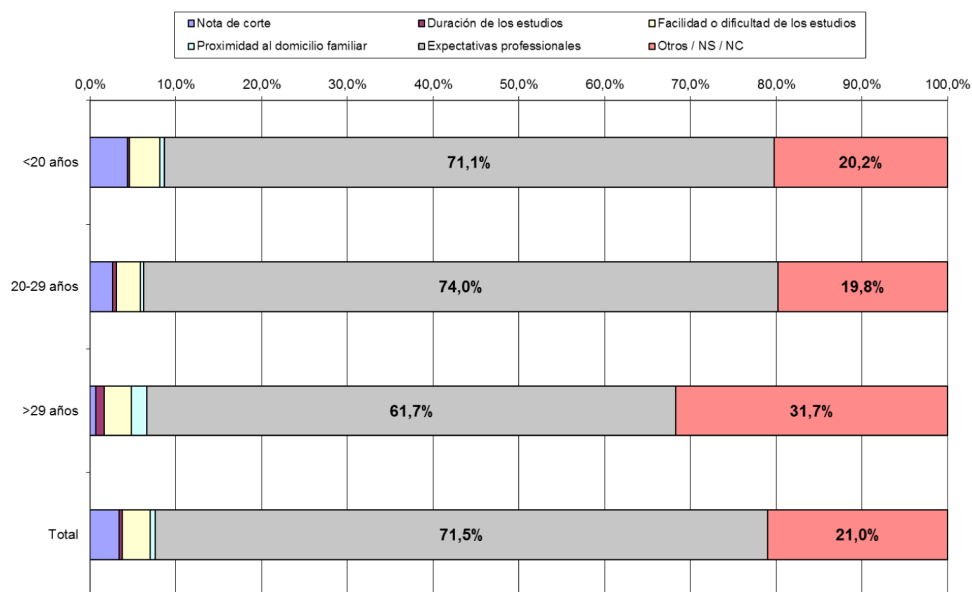


Figura 2. Criterios de selección de los estudios según edad

Pero en este caso lo más sorprendente es probablemente la importancia de este criterio entre estudiantes que provienen de Bachillerato (más del 70%). Por otra parte, el entorno familiar se confirma como mucho más influyente, como era previsible, entre los estudiantes de Bachillerato que entre los estudiantes de Formación Profesional o ya titulados.

4. En cambio la preferencia en la asignación de plaza y, por tanto, la nota de acceso, no parece influir ni en el tipo de orientación ni en los criterios. Por este motivo no se incluyen los resultados detallados.
5. Curiosamente, sí que existen diferencias muy interesantes dependiendo de la rama a la que están adscritos los estudios universitarios. Más concretamente, las expectativas profesionales tienen un peso muy importante en la elección en estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y en Ciencias de la Salud; pero mucho menos en Ciencias y Artes y Humanidades.

En cuanto a la orientación seguida, destaca sobre todo el diferente papel del entorno familiar ya que éste es mucho menos determinante en las titulaciones de las ramas de Artes y Humanidades y Ciencias (aunque menos) que en el resto.

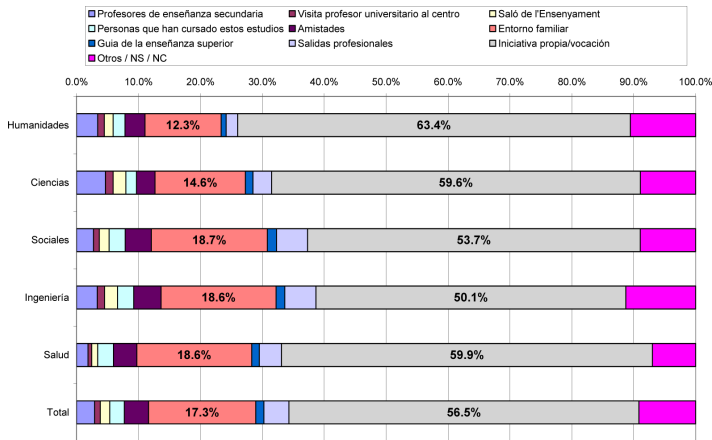


Figura 3. Orientación al escoger los estudios según rama de los estudios

7. Finalmente, el nivel de estudios de los padres y madres aparece relacionado con el tipo de orientación y criterios, sobre todo con el papel del entorno familiar en la orientación. Así, a mayor nivel de estudios mucho mayor es la proporción de estudiantes que como orientación siguen a sus familiares, pasando esta proporción de un 9,7% en el caso de padres/madres sin estudios hasta el 23,5% en el caso de padres/madres con estudios de licenciado, arquitecto o doctor. Y, curiosamente, este incremento no se produce a costa del papel de la iniciativa propia. En el caso de los estudiantes con padres sin estudios son las amistades las que ganan peso como vía de orientación.

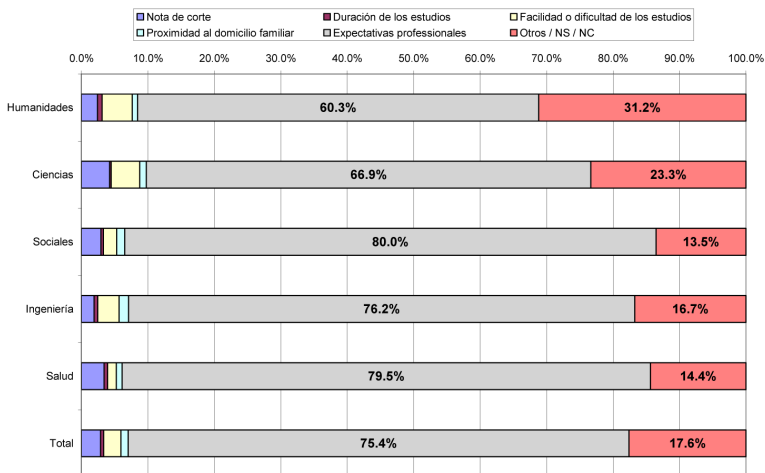


Figura 4. Criterios de selección de los estudios según rama de los estudios

Es interesante notar que la relación que se observa con el nivel de estudios del padre y el nivel de estudios de la madre es muy parecida. De hecho, ello es debido en parte a que ambas variables están muy correlacionadas. Aunque no es objetivo de este trabajo, cabe destacar que es muy elevado el grado de coincidencia entre nivel de estudios del padre y de la madre.

8. En cambio, no parece haber una relación clara entre el tipo de empleo ni del padre ni la madre con el tipo de orientación ni los criterios de selección de los estudios universitarios.
9. Finalmente, ni el tipo de centro ni la menor o mayor dedicación laboral del estudiante influyen en el tipo de orientación ni los criterios.

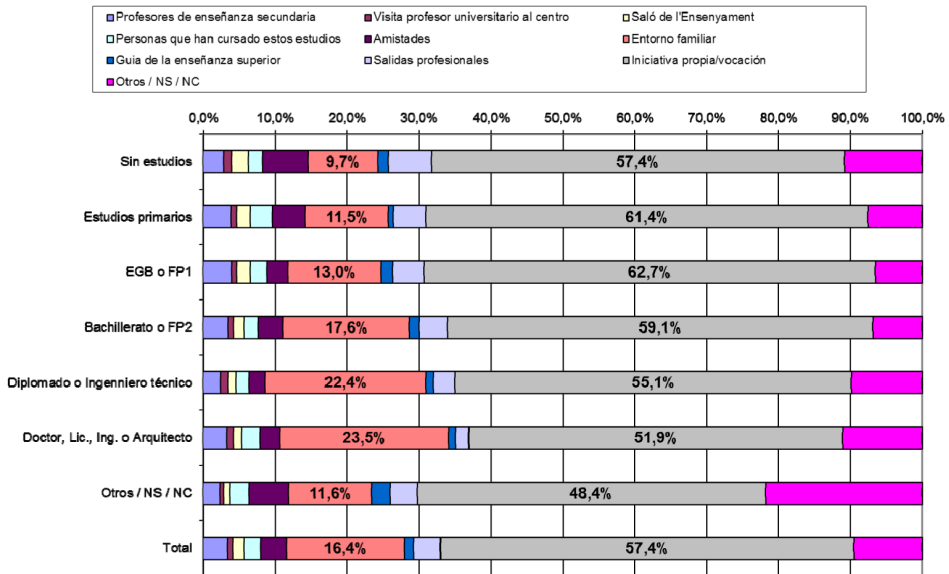


Figura 5. Orientación al escoger los estudios según el nivel de estudios de la madre

4. RELACIÓN ENTRE ORIENTACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para explorar en que medida el tipo de orientación recibida puede incidir en el rendimiento académico, hemos comparado tres indicadores de rendimiento en el primer curso de Grado en función de la orientación a la que han recurrido: la nota media, la proporción de asignaturas a las que se han presentado y la proporción de asignaturas aprobadas (sobre presentadas).

Analizando las Figura 6, 7 y 8, se puede constatar que sólo se observan diferencias relevantes en relación al número de asignaturas presentadas. Y, de hecho, sólo en este caso se obtienen diferencias estadísticamente significativas (p -valor = 0,043). Más concretamente, se observa que los estudiantes que recurrieron a vías de orientación que podemos considerar especializadas como son el profesorado de enseñanza secundaria, el profesorado universitario y el Saló de l'Ensenyament, se presentaron a una mayor proporción de asignaturas sobre el total de presentadas.

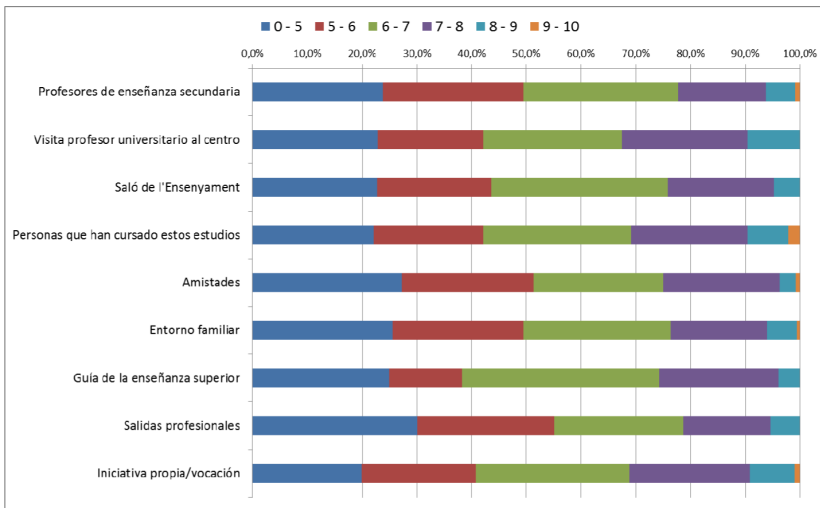


Figura 6. Nota media en primer curso según vía de orientación

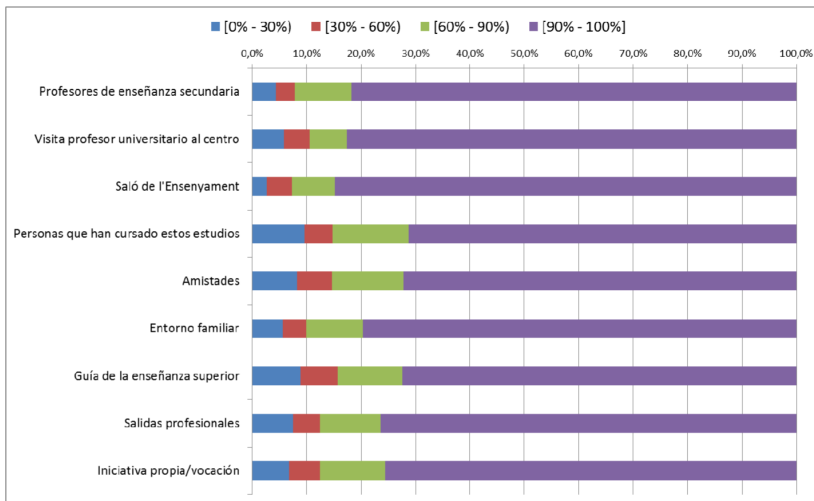


Figura 7. Porcentaje de asignaturas presentadas

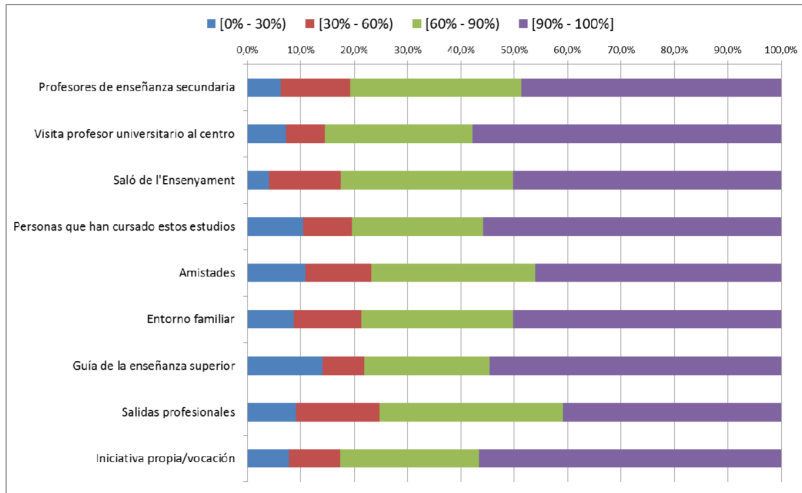


Figura 8. Porcentaje de asignaturas superadas

En relación con la nota media en el primer curso, se observan diferencias en función de la vía de orientación a la que se ha recurrido, aunque estas diferencias no son lo suficientemente importantes para que sean significativas estadísticamente. Pero estas diferencias sugieren la necesidad de ampliar esta investigación incorporando más información para extraer conclusiones más claras.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones del trabajo pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1. Los estudiantes recurren sobre todo a la orientación del entorno familiar o a la iniciativa propia como canales de orientación.
2. El papel central de las expectativas profesionales como criterio de selección de estudios: aproximadamente 3 de cada 4 estudiantes.
3. Hay diferencias entre los estudiantes según el tipo de estudios universitarios.
4. El nivel de estudios de padres y madres también repercute en el tipo de orientación que reciben los estudiantes.
5. Destaca también el recurso a la orientación recibida de amistades en el caso de estudiantes cuyos padres y madres no tienen estudios.

6. En general, no se aprovecha completamente el potencial de las vías de orientación especializada para ayudar a los estudiantes a abordar en mejores condiciones.
7. Sólo se observan diferencias claras en el tipo de orientación en función de la vía de acceso.
8. No se observan diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico (nota media) en función de la vía de orientación utilizada.
9. En cambio, los estudiantes que acudieron a vías de orientación que podemos considerar como más especializadas, tendieron a presentarse a más asignaturas de las matriculadas. La diferencia resulta estadísticamente significativa aunque hay que reconocer que poco importante en términos cuantitativos.

REFERENCIAS

- [1] Alsina, C.; Alsinet, J.; Carbonell, J.; Comet, J.; Corominas, E.; Fernández, E.; Figuera, P.; Grifoll, J. y Pastor, E. (2001): *Marc general per a una bona transició dels estudiants de batxillerat a la Universitat*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- [2] Álvarez, P.; Gonzalez, M. y Fita Lladó, E. (2005): “La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad”. *Bordón*, vol. 57, núm. 1, p 5-27.
- [3] Ariño, A. y Llopis, R. (editores) (2011): *Universidad sin clases: condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14909> [Consulta: 21 marzo 2013].
Cabrera, L.; Bethencourt, J.T.M; Álvarez, P. y González, M. (2006): “El problema del abandon en los estudios universitarios”. *RELIEVE*, vol. 12, p. 171-203. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm [Consulta: 21 marzo 2013].
- [4] Consell Interuniversitari de Catalunya (2011): Informe de la preinscripció universitària a Catalunya. Generalitat de Catalunya.
- [5] Figuera, P.; Dorio, I. y Forner, A. (2003): “Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad”. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 2, p. 349-369.

COORDINACIÓN DOCENTE

DIRECTRICES PARA UNA MEJORA DE LA COORDINACIÓN DOCENTE EN ASIGNATURAS DE GRADO

BALAGUER FRANCH, MARÍA ROSARIO

Departamento de Finanzas y Contabilidad
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
rbalague@cofin.uji.es

Resumen. Como consecuencia de la adhesión de España al Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades españolas, estamos afrontando una profunda transformación de los métodos y actividades docentes. Esta transformación conlleva importantes cambios de cultura universitaria que giran en torno a una enseñanza centrada en el aprendizaje y en la adquisición de competencias y que asume la docencia como una responsabilidad compartida entre todos, para lo cual se hace necesaria una buena coordinación docente.

Este nuevo planteamiento educativo, requiere, por tanto, un personal docente altamente cualificado, sensibilizado hacia la innovación y con un nuevo estilo donde la enseñanza y el aprendizaje se planifiquen desde la coordinación docente y la interdisciplinariedad. Bajo este nuevo contexto, una figura clave es la del profesor coordinador de asignatura, que constituye el objetivo del presente estudio. Por ello, la investigación que se presenta se basa en definir las principales directrices y funciones que debe desempeñar un coordinador de asignatura para facilitar y mejorar la coordinación horizontal entre el conjunto de profesores que imparten la misma asignatura a distintos grupos, con especial interés a aquellos profesores noveles.

Así pues, el estudio recoge las principales conclusiones y directrices de la experiencia de coordinación docente de la asignatura Dirección Financiera de 2ª curso, con un perfil de asignatura obligatoria, para tres titulaciones de Grado: Grado en Economía, Grado en Finanzas y Contabilidad y Grado en Administración de Empresas y Marketing. En este sentido, el artículo recoge las opiniones, mejoras y propuestas del conjunto de profesores y las directrices establecidas para armonizar y homogeneizar la docencia de la asignatura, siempre bajo la premisa de que coordinar no se trata de que todos los profesores hagan lo mismo, sino de armonizar para que la aportación de cada profesor permita conseguir mejores resultados. También la necesidad de coordinar la docencia y

los contenidos de la asignatura, así como mejorar la metodología docente y el proceso de evaluación, ha llevado a la elaboración de un manual de docencia, que ha permitido un estudio más accesible y comprensible para los estudiantes, al tiempo que los profesores, especialmente los noveles, han podido disponer de una guía de trabajo lo más homogénea posible.

Palabras clave: profesor coordinador de asignatura, coordinación docente, evaluación continuada, reunión docente, manual docente.

1. INTRODUCCIÓN

Con la incorporación de las nuevas titulaciones de Grado en las universidades, aparecen escenarios de trabajo que requieren que las funciones de coordinación, sean revisadas y adaptadas a las necesidades que el nuevo modelo educativo plantea [1-2]. En este sentido, la implantación de un modelo educativo orientado a la formación de competencias requiere un personal docente altamente cualificado, sensibilizado hacia la innovación y con un nuevo estilo donde la enseñanza y el aprendizaje se planifiquen desde la coordinación docente y la interdisciplinariedad. Ésta debe ser entendida como el compromiso de elaborar un marco general en el que cada una de las disciplinas en contacto sea, a la vez, transformada interdependiendo claramente unas de otras.

Bajo este nuevo contexto, es clave la figura del profesor coordinador de asignatura, que constituye el objetivo del presente estudio. Por ello, la investigación que se presenta se basa en definir las principales directrices y funciones que debe desempeñar un coordinador de asignatura para facilitar y mejorar la coordinación horizontal entre el conjunto de profesores que imparten la misma asignatura a distintos grupos, con especial interés a aquellos profesores noveles. Todo ello a partir de la experiencia propia de coordinación docente realizada durante el curso 2012- 2013.

Así, entre las diferentes tareas que tiene que asumir el profesor ante el nuevo contexto actual, destaca la necesidad de coordinación con otros docentes, con los que comparte grupo. Tal y como recogen [3-4], la coordinación del profesorado debe plantearse en diferentes aspectos, como se reflejan a continuación:

- Coordinación de los objetivos de aprendizaje para que el grupo de profesores conozca el rumbo hacia el cual dirigir sus esfuerzos. Esta coordinación busca alcanzar efectos sinérgicos, esto es que la suma de las partes verdaderamente responda a los planteamientos del todo.
- Coordinación de los contenidos, con la intención de evitar solapamientos y lagunas de conocimientos.
- Coordinación de los métodos docentes, gracias a una adecuada mezcla de ingredientes metodológicos, los estudiantes desarrollarán las competencias deseadas.

- Coordinación de la evaluación, planteándose de forma transparente, coherente y formativa en todas las materias.

Si profundizamos, específicamente en las funciones y tareas del *coordinador de asignatura*, objeto del presente análisis, éstas han demostrado ser muy provechosas en diferentes aspectos. A continuación, citamos algunas de las principales funciones del coordinador de asignatura:

- Convocar reuniones de coordinación de asignatura.
- Coordinar la planificación de la asignatura y el proceso de aprendizaje de los estudiantes con todos los profesores/as que imparten docencia en la materia.
- Realizar la Guía docente de la asignatura, participando directamente en su elaboración, desarrollo y revisiones.
- Realizar el seguimiento del cronograma de las actividades docentes planificadas en la asignatura.
- Recoger las necesidades de recursos bibliográficos de los distintos docentes de la asignatura para reflejarlos en la guía docente, asegurando el proceso de alta en biblioteca del nuevo material.
- Informar sobre el desarrollo de la asignatura al Coordinador/a de curso.
- Recabar demandas de formación de los/as docentes que imparten la asignatura.

En definitiva, asumir la necesidad de coordinación docente supone un cambio de cultura universitaria: pasar de una cultura muy anclada en el individualismo a una cultura basada en la coordinación de la docencia como responsabilidad compartida entre todos los profesores. El cambio de una enseñanza centrada en el saber enciclopédico: los contenidos de “mi” asignatura, a una enseñanza centrada en el aprendizaje y el desarrollo de competencias entre todos, ya que la enseñanza y la docencia debe entenderse como una tarea colectiva.

2. OBJETIVOS

Como ya hemos avanzado, la investigación que se presenta se basa en definir las principales directrices y funciones que debe desempeñar un coordinador de asignatura para facilitar y mejorar la coordinación horizontal entre el conjunto de profesores que imparten la misma asignatura a distintos grupos, con especial interés a aquellos profesores noveles. Ello nos permitirá conocer, analizar y valorar los beneficios y dificultades del trabajo colaborativo en la coordinación de la docencia universitaria y presentar propuestas de mejora.

3. METODOLOGÍA

3.1. Asignatura objeto de análisis

El estudio recoge las principales conclusiones y directrices de la experiencia de coordinación docente durante el curso 2012-2013 de la asignatura *Dirección Financiera* (EC1013/FC1013/AE1013) de 2ª curso, con un perfil de asignatura obligatoria, para tres titulaciones de Grado: Grado en Economía, Grado en Finanzas y Contabilidad y Grado en Administración de Empresas y Marketing. La estructura de la asignatura, con una carga docente de 6 créditos ECTS, a impartir en el primer semestre, se basa en clases teóricas, clases de laboratorio, tutorías y seminarios. El número total de grupos en el que se ha desarrollado esta asignatura para el curso académico 2012-2013 es 7 grupos, siendo uno de ellos grupo ARA (Alto Rendimiento Académico). La asignatura está estructurada como sigue:

- En las clases teóricas se ha combinado la exposición del tema, por parte del profesor, con la preparación y discusión de trabajos realizados por el estudiantado. Previamente a la exposición de cada uno de los diferentes temas, el profesor ha recomendado al estudiantado una lectura previa, relacionada con el tema que se va a desarrollar en clase.
- En las clases de laboratorio, los estudiantes han trabajado problemas y ejercicios. La resolución de estos ejercicios ha permitido desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse con situaciones reales. Estas clases se han impartido en las aulas de informática desde el inicio del curso. También se ha fomentado el aprendizaje autónomo. El estudiantado ha preparado individualmente parte del contenido de la asignatura, a partir de las orientaciones dadas y con los materiales sugeridos por el profesor.
- En las sesiones dedicadas a los seminarios, se han invitado a ponentes de relevante nivel en el ámbito de las finanzas, cuyas aportaciones han permitido completar la formación.
- Finalmente, en horario de tutorías de la asignatura, se han resuelto dudas relativas tanto a la teoría como a la práctica, abordadas en la asignatura.

3.2. Profesores participantes

Para el curso académico 2012-2013, el total de profesores que han participado en la asignatura ha sido 15. De este total, 7 son profesores a tiempo completo y 8 son a tiempo parcial (profesores asociados). Todos ellos son profesores pertenecientes al Departamento de Finanzas y Contabilidad de la Universitat Jaume I. En este sentido,

en lo que respecta a los profesores a tiempo parcial, cabe destacar que nos hemos encontrado con profesores noveles, que impartían por primera vez una asignatura de estas características, y es en estos casos, donde el profesor coordinador ha realizado también funciones de mentorización.

3.3. Plan de trabajo

Durante el curso, dentro de las tareas de coordinación docente, se han realizado varias reuniones periódicas, concretamente cuatro, que han permitido a los profesores estar en permanente comunicación y en las que se han recogido las opiniones, mejoras y propuestas del conjunto de profesores y se han establecido las directrices para armonizar y homogeneizar la docencia de la asignatura, siempre bajo la premisa de que coordinar no se trata de que todos los profesores hagan lo mismo, sino de armonizar para que la aportación de cada profesor permita conseguir mejores resultados.

En este sentido, las reuniones de coordinación docente están planteadas como herramienta de trabajo por excelencia. Dirigidas por la coordinadora de la asignatura, han contado con una amplia colaboración y participación de la mayoría de los profesores de la asignatura. En las reuniones de coordinación se ha informado, pero también se han debatido y tomado decisiones sobre temas relacionados con el desarrollo de la asignatura.

A continuación, se detallan la periodicidad y los temas tratados en las cuatro reuniones de coordinación, destacando que en cada una de ellas se ha emitido un acta-resumen:

- Fecha 04-09-2012: Presentación del contenido, material y evaluación de la asignatura.
- Fecha 15-10-2012: Evaluación y seguimiento del desarrollo de la asignatura. Propuestas de mejora de la asignatura, especialmente a partir de un mejor aprovechamiento de las herramientas informáticas que proporciona el Aula Virtual. Incidencias y propuestas para las próximas sesiones
- Fecha 09-01-2013 (en esta fecha se realizaron dos reuniones para facilitar la asistencia del máximo número de profesores): Preparación examen y propuestas de mejora para el próximo curso académico 2013-2014.

A grandes rasgos, cabe destacar que en cada reunión se ha propuesto el tema a tratar en la siguiente, los temas se han decidido, de acuerdo a las necesidades de la mayoría de los profesores, y han estado relacionados en cómo trabajar algún contenido en concreto, en mejoras de la asignatura o en cómo llevar a cabo la evaluación de la misma.

Para lograr los objetivos en la coordinación de la asignatura, estas reuniones se han planteado como un elemento de orientación, coordinación y organización de las acciones educativas, siempre desde un carácter flexible, abierto, consensuado, debatible y participativo entre todo el grupo de profesores.

Siguiendo a [5], las principales pautas seguidas en dichas reuniones han sido las siguientes:

- Fomentar el debate para presentar ideas precisas de la diversidad de esfuerzos.
- Analizar y discutir las características de la asignatura, concentrándose en el objetivo de mejora.
- Síntesis como grupo: actuar conjuntamente y emplear conversaciones para obtener opiniones consensuadas.
- Aplicar lo que se ha aprendido a marcos diferentes.

Por otra parte, y también dentro de la necesidad de coordinar la docencia y los contenidos de la asignatura, así como mejorar la metodología docente y el proceso de evaluación, se ha elaborado un manual de docencia, que ha permitido un estudio más accesible y comprensible para los estudiantes, al tiempo que los profesores, especialmente los noveles, han podido disponer de una guía de trabajo lo más homogénea posible.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan, a grandes rasgos, las principales aportaciones, mejoras y directrices de la experiencia de coordinación docente de la asignatura *Dirección Financiera* de 2º curso de Grado, siempre bajo la premisa de que coordinar no se trata de que todos los profesores hagan lo mismo, sino de armonizar para que la aportación de cada profesor permita conseguir mejores resultados. A continuación se enumeran algunas de las directrices y pautas de actuación acordadas:

- Se acuerda por la totalidad de los profesores de la asignatura que hay que potenciar la participación activa de los estudiantes, especialmente en las clases de laboratorio.
- Se acuerda que los profesores de teoría se coordinen con los profesores de laboratorio y semanalmente, les informen del contenido impartido en sus clases, para que los profesores de laboratorio puedan planificar los ejercicios y los problemas en función de los contenidos teóricos vistos en las clases de teoría, y siguiendo el *planning* de la asignatura.
- Se propone que se mejore el diseño de la asignatura en el Aula Virtual, para que cada profesor pueda comunicarse con sus estudiantes de manera independiente,

y al mismo tiempo evitar que se generen confusiones al recibir, tanto profesores como estudiantes, correos y avisos de todos. En este sentido, se ha incorporado en el Aula Virtual de la asignatura un forum “individual” para cada uno de los siete grupos, de manera que, además del “Forum de Avisos y Noticias general” para la totalidad de los grupos, cada grupo de teoría tiene un “Forum individual” (que incluye, obviamente también, los tres subgrupos de laboratorio).

- Se decide implantar el sistema de evaluación continua.
- En relación a las problemáticas detectadas se analizaron las características de los grupos en función del número de estudiantes, tipos de metodología a desarrollar, así como se constató una diferencia entre los grupos de la mañana y los grupos de la tarde, siendo éstos últimos menos numerosos.
- Seguidamente, se detallan algunas propuestas, de mejora para el próximo curso 2013-2014, surgidas de las diferentes reuniones:
 1. Incrementar el temario y unificar el material de apoyo, especialmente para la parte de la teoría. Se propone que las transparencias incluidas en el Aula Virtual, sean comunes para todos los grupos, que además, sean consensuadas, creadas por especialistas del área y que sean contrastadas por la totalidad de profesores que imparten la asignatura. Se matiza que independientemente de la figura contractual del profesor (titular, asociado,...), este punto debe hacerse extensible a todos los profesores y hacerlo con suficiente antelación antes de que comience el curso.
 2. Realizar un reciclaje importante en los ejercicios. Modificar planteamientos, corregir errores, etc.
 3. Dar posibilidad de que los seminarios se impartan por profesores de otros grupos de forma rotacional.
 4. Que no se realicen ejercicios parciales con apuntes. En opinión de la mayoría de los profesores, los estudiantes que no estudian pueden obtener igualmente puntuación ya que tienen el libro presente y pueden incluso copiar parcialmente la resolución. En general, para la mayoría de los profesores no parece adecuado este sistema de evaluación, apoyado en material de clase y se propone que se realicen las pruebas parciales sin apuntes.
 5. Aprovechando que las clases de laboratorio se realizan en aulas de informática, se plantea que se puedan aplicar más ejercicios en excel y menos en papel, y que se faciliten las soluciones de los ejercicios a principio de curso.

En todo este proceso, la figura del profesor coordinador de asignatura, ha facilitado y mejorado la coordinación horizontal entre todos los profesores, y a su vez ha posibi-

litado e impulsado que cada profesor novel tenga un apoyo real en su función docente. En este sentido, se ha intentado, siguiendo a Brad (2006), que se tengan presentes los siguientes aspectos:

- Enseñanza y entrenamiento directo.
- Coaching.
- Introducción a la cultura académica.
- Relación de confianza.

Además de las cuatro reuniones periódicas, una segunda tarea de coordinación docente, que se ha realizado durante el curso académico 2012-2013, la constituye la elaboración del manual docente para la asignatura, titulado “Dirección Financiera”, que se ha elaborado entre varios profesores para dar soporte al aprendizaje activo e independiente de los estudiantes, al tiempo que la totalidad de los profesores han podido disponer de una guía de trabajo lo más homogénea posible.

5. CONCLUSIONES

La valoración final, tras el análisis de esta experiencia de coordinación docente permite afirmar la indispensabilidad de la coordinación docente y de las relaciones didácticas colaborativas entre el profesorado. Por tanto, este proyecto se estima necesario, fundamentalmente, para en primer lugar, coordinar mejor la docencia, en segundo lugar, promover cambios docentes hacia una participación más activa y participativa del profesorado, y en tercer lugar, mejorar la metodología y material docente, a partir de la elaboración de un manual de estudio y trabajo.

En este sentido, las nuevas culturas en la institución universitaria deben soportar la innovación, estar comprometidas éticamente con los estudiantes, y apoyarse en redes de investigación colaborativa de los profesores y las instituciones. Las consideraciones finales se enmarcan en que la mejora de la calidad de la educación superior demanda la acción colaborativa [7] y, por ello, urge que se creen situaciones en las que los profesores universitarios reflexionen en forma colaborativa sobre su práctica y su profesión [8].

REFERENCIAS

- [1] Monreal Gimeno, M.C.; Ruiz Ballesteros, E. (2009): “La formación del profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide”. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, nº 4.

- [2] Learreta, B.; Asensio, A.; Barceló, O.; Bielsa, H.; Eraña, I.; Gómez, M. (2006): *La coordinación del profesorado ante las demandas del EEES. El caso de la facultad de CAFYD en la UEM*. ADEMAS Comunicación.
- [3] Gallego, J.R.; Redondo, A.; Lorente, R.; Benedito, A. (2011): “La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario”, *Arxius de Ciències Socials*, nº24, pp. 119-134.
- [4] Terrón, M.J. (2009): “2 A 2: una propuesta para facilitar la coordinación docente y el aprendizaje”. Jornada de experiencias de coordinación por medio de equipos docentes en la enseñanza universitaria. Universtat de València.
- [5] Iglesias, M.; Lapeña, C.; Martínez, M. A. (2007): *El desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Una experiencia en la licenciatura de psicopedagogía*. Red Estatal de Docencia Universitaria RED-U. Simposio Internacional 2-07: El desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, 5 y 6 de julio de 2007.
- [6] Brad, W. (2006): *On being a mentor. A guide for higher education faculty*. Lawrence Earlbaum Associates.
- [7] Martínez, M. A.; Sauleda, N. (2004): *Redes de profesores: investigación de la educación universitaria*. En M. A. Martínez (coord.). Investigar en docencia universitaria. Redes de colaboración para el aprendizaje (pp. 5-26). Alcoy: Marfil.
- [8] Pastor, F.; Iglesias, M.; Lapeña, C. (2010): “Estrategias de planificación de la docencia universitaria: el Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria en la Universidad de Alicante”. En P. González Soto y M. Fandos Garrido (Eds.) *Garantia de qualitat docent: processos, estàndards i indicadors* (pp 69-80). Editorial Universitat Rovira i Virgili. Servicio de Publicaciones.

LA DOCENCIA MULTILINGÜE EN HISTORIA ANTIGUA: EL PATRIMONIO HISPANORROMANO

ROMAN SPAIN HERITAGE: A MULTILINGUAL PROJECT APPLIED TO ANCIENT HISTORY LECTURING

BELLÉS-FORTUÑO, BEGOÑA;* FERRER MAESTRO, JUAN JOSÉ;** BENEDITO NUEZ, JOSEP**

*Departamento de Estudios Ingleses.
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
bbelles@uji.es

**Departamento de Historia Geografía y Arte
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
jferrer@uji.es; jbenedit@uji.es

Resumen. La Universitat Jaume I está comprometida con la aplicación del multilingüismo[1] en el aula siguiendo las directrices de la Comisión Europea en el Espacio Europeo de Educación Superior[2]; y en ese compromiso la lengua inglesa se configura como herramienta docente de imprescindible conocimiento. Para contribuir a este objetivo, se presenta este proyecto de coordinación entre profesores del departamento de Historia, Geografía y Arte y del departamento de Estudios Ingleses.

La propuesta que aquí se presenta pretende rellenar un hueco formativo en el ámbito del patrimonio arqueológico, las humanidades y el turismo cultural, conciliando la información científica con el multilingüismo. La hipótesis de trabajo parte del supuesto del interés existente por el uso de las TICs y el mayor nivel de los estudiantes en el conocimiento y uso de otras lenguas. Para ello se han actualizado las mejores muestras de nuestro pasado arqueológico y monumental, dotando el trabajo de síntesis didáctica y comunicación bilingüe español-inglés. El resultado es una base de datos bilingüe que se presenta a los estudiantes en formato de herramienta informática como es el caso de las Webquests [3]. De este modo se combinan de manera óptima el gusto por nuestra tradición monumental, el conocimiento histórico, el multilingüismo y las nuevas tecnologías pedagógicas.

Uno de nuestros principales objetivos ha sido ampliar la formación del estudiantado en lengua extranjera, cumpliendo la normativa de estilo UJI para los nuevos grados y facilitar el aprendizaje de los estudiantes en la divulgación internacional del patrimonio histórico.

Palabras clave: multilingüismo, coordinación docente, inglés como lengua franca, historia antigua, Hispania romana.

1. INTRODUCCIÓN

En la era de la globalización actual, las lenguas parecen ser elemento primordial y clave para el entendimiento entre países. En este entorno, la lengua inglesa ha adquirido el estatus de *lingua franca* al convertirse en el idioma usado en el comercio, los negocios y el mundo académico. El inglés se utiliza principalmente como segunda lengua o lengua extranjera para fomentar la comunicación entre hablantes no nativos en contextos multilingües [4].

El concepto de multilingüismo no es de reciente creación ya que surgió hace ya más de una década [5], tal y como expresa Edwards [6] se trata de un avance en el concepto de lenguas en contacto. El creciente interés mundial en el aprendizaje de varios idiomas y su enseñanza surge de la reciente creación de la educación multilingüe como un objetivo común de la Unión Europea. El multilingüismo puede entenderse como un reto en el uso y aprendizaje de lenguas ante el abrumador dominio de la lengua inglesa como *lingua franca*, pues se presenta como la permanencia, estabilidad y conservación de las diferentes lenguas, algunas de ellas minoritarias.

Desde la declaración de Bolonia en junio de 1999, los estados miembros de la UE se reúnen para avanzar en la armonización europea. En la reunión que tuvo lugar en Londres en mayo de 2007, se ratificó la fecha límite para marcar el paso del Proceso de Bolonia al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) para el 2010 [7]. En las sucesivas reuniones mantenidas el aprendizaje de idiomas ha sido tema de interés. En julio de 2003, la Comisión Europea publicó el documento *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004- 2006* [2], donde se invita a las universidades europeas a desempeñar un papel importante en la promoción del multilingüismo. Uno de los objetivos que se citan es que “todos los estudiantes deben estudiar en el extranjero, preferiblemente en una lengua extranjera, durante al menos un período, y deben recibir una calificación lingüística reconocida como parte de su programa de estudios.”.

Siguiendo estas directrices europeas la Universitat Jaume I ha alcanzado un compromiso con la aplicación del multilingüismo en el aula, y en ese compromiso la lengua inglesa se configura como herramienta docente de imprescindible conocimiento. En esta línea, el Consejo Gobierno de la Universitat Jaume I en su sesión n.º 12 del 30

de junio de 2011, aprobó el I Plan Plurianual de Multilingüismo (2011-2014), el cual explica en su introducción que:

“La realidad actual universitaria, los grandes retos que plantea la incorporación al espacio europeo de educación superior (EEES), justifican la elaboración de un nuevo documento marco de multilingüismo en nuestra universidad. El nuevo proyecto educativo pide, como requisito fundamental, la competencia multilingüe, dado que hablamos de un proyecto que se abre al exterior y que solicita y favorece la movilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria”. (*Plan Plurianual de Multilingüismo*. Universitat Jaume I: p.2)

En este entorno académico se desarrolla la propuesta que aquí se presenta, como un esfuerzo común por dotar a los estudiantes universitarios de herramientas y conocimientos necesarios para aprender no sólo contenidos propios de un campo de estudio sino también adquirir la competencia lingüística necesaria para el desarrollo del multilingüismo en el aula y fuera de ella.

2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN INGLÉS

Aprender sobre la historia en una lengua no nativa es un reto para ambos colectivos, profesores y alumnos. Se trata de desarrollar el conocimiento y la comprensión de hechos, personas, estructuras sociales y cambios en el pasado, y de cómo el pasado influye en el presente. De interpretar y evaluar las fuentes, explicando la causa y su consecuencia, comparando y contrastando las interpretaciones de los hechos históricos para elaborar conclusiones. Y todo ello mediante el uso de manuales, documentos y materiales expresados en una lengua ajena a la propia.

2.1 Un Ejemplo de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua)¹

Se entiende por AICLE toda aquella aproximación a la enseñanza de los contenidos curriculares de las asignaturas por medio de un lenguaje no nativo. Podríamos decir que el contenido curricular modula el aprendizaje de una lengua. En nuestro caso se trata de enseñar y presentar a los estudiantes del grado en Historia y Patrimonio, en asignaturas como Historia del Mundo Clásico o Patrimonio Histórico de la Hispania Romana, utilizando para ello la lengua inglesa como lengua vehicular predominante

1. AICLE como resultado de la traducción al español del acrónimo en inglés CLIL (Content Language Integrated Learning), ampliamente conocido en el campo docente.

sin prescindir si es necesario de las otras lenguas cooficiales en la Universitat Jaume I, el castellano y el valenciano.

Para que una experiencia de este tipo tenga éxito y pueda ser de alto valor pedagógico, el profesor de historia tiene que conocer el lenguaje académico que los estudiantes necesitan para comunicar su conocimiento de los hechos históricos, sus ideas acerca de la cronología, y sus descripciones de las características de un período de tiempo concreto. El profesorado debe ayudar a los alumnos a identificar patrones gramaticales clave, así como el vocabulario específico y útil. Esto sólo se consigue mediante la sinergia de un profesor de historia con un profesor de lengua, en este caso, de lengua inglesa. Ambos tienen que trabajar, enseñar y evaluar en conjunto (*team teaching*); uno de los inconvenientes que algunos docentes atribuyen al paradigma AICLE.

El profesor de historia en este caso, debe sentirse cómodo y satisfecho con su nivel de idioma (inglés) para así ser capaz de presentar y discutir en el aula sobre temas históricos, para ello cuenta con el profesor de lengua inglesa que preparará a los alumnos a través de materiales en lengua inglesa y facilitará la comprensión de los temas mediante la presentación de vocabulario específico y común, a la vez que enfatizará en la mejora de la pronunciación.

Para la experiencia docente que mostramos, se ha establecido una estrecha colaboración entre los profesores de historia y la profesora de lengua inglesa estableciendo una serie de tareas y roles para ambos casos:

Profesora en lengua inglesa:

- Selección de libros y materiales en inglés adecuados a los contenidos del tema
- Presentación del léxico y vocabulario específico
- Cómo y qué se va a evaluar por los profesores de historia
- Cómo la limitación en el conocimiento de la lengua inglesa puede afectar a la comprensión de la asignatura y como deben proceder los profesores de historia

Profesores de historia:

- Como se integran los temas y la lengua inglesa en el currículo de la asignatura.
- Durante cuánto tiempo y qué se va a enseñar en lengua inglesa.
- Cómo puede ayudar la profesora en lengua inglesa para dar soporte a las necesidades del profesor de contenidos.

Para el desarrollo de nuestra experiencia docente se han incorporado las nuevas tecnologías en el aula universitaria y hemos trabajado con el modelo de actividad Webquest.

2.2. La Webquest como herramienta de trabajo en el aula universitaria

La Webquest ha sido definida como “*an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet*”, este término fue acuñado por Bernie Dodge [8] a finales de los años 20. Poco después, la idea de utilizar las TIC como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje empezó a interesar a los profesionales de la educación. La actividad Webquest se popularizó rápidamente entre las instituciones de enseñanza secundaria, más que en la universidad, y muchos profesores en la enseñanza no universitaria empezaron a crear sus propias Webquests con contenidos orientados a la enseñanza y el aprendizaje de sus asignaturas. El uso de la Webquest en la enseñanza universitaria era apenas conocido, sería unos años después de la Declaración de Bolonia (1999) y la firma de las directrices para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuando se pensó en las Webquests como parte de los planes de estudio en la educación superior, como medio para facilitar el nuevo aprendizaje y la enseñanza según las directrices del EEES.

Según March [9] una actividad Webquest tiene tres componentes esenciales para su uso en el aula:

1. Promover la motivación y la autenticidad. Los estudiantes realizan una tarea real, ya que tienen que entender o resolver un problema del mundo real. La motivación se incrementa en dar a los estudiantes recursos auténticos y asignándoles un papel dentro de un grupo cooperativo, lo que implica que el éxito depende de todos los miembros que realizan la actividad.
2. Desarrollar habilidades de pensamiento. La pregunta que los estudiantes tienen que investigar y responder debería ser compleja y así obligarles a transformar la información. Dodge [8] explica que una actividad Webquest requiere las siguientes habilidades de pensamiento: comparar, clasificar, generalizar los principios a través de la observación o análisis, deducir, analizar los errores propios o de los demás, encontrar apoyo en la construcción de una afirmación, abstraer y analizar diferentes perspectivas sobre los temas.
3. Fomentar el aprendizaje cooperativo. Puesto que las Webquests tratan temas complejos, los estudiantes tienen que cooperar y asumir roles específicos para completar la tarea.

En nuestro caso se han utilizado dos modelos de Webquest para que los estudiantes, divididos en grupos, pudieran elegir entre una de las dos. La primera, algo más compleja en cuanto al nivel de idioma aunque no en cuanto a la tarea trata sobre el Imperio Romano [10] (ver Imagen1).

The screenshot shows a webquest page with a dark blue background. On the left is a navigation menu with categories like 'Home: Introduction', 'Etruscans', 'Roman Empire: Early', 'Roman Empire: High', 'Roman Empire: Late', 'Rubrics for Evaluation', 'Text Set', 'Online sites', and 'Sitemap'. The main content area is titled 'Post Card #1' and includes the text: 'Students will be writing a post card home describing the picture on the front that depicts an important artifact from the Etruscans: paintings, pottery, etc.' Below this text is a photograph of the Colosseum. Underneath the photo, there is a 'Need:' section listing materials: '1. 12x5 Note card or the biggest size note card', '2. Glue', '3. Scissors', and '4. Access to a computer'. This is followed by an 'Instructions:' section with three numbered steps: '1. Select three artifacts representative of the Etruscans.', '2. Research the artifacts for the following information and any additional facts.' (with sub-bullets: '• The creator of the piece', '• What materials were used to create the piece', '• Why the piece was created', '• The significance of the piece'), and '3. Write a brief paragraph of at least five sentences incorporating the research from step #2. You will hand write the information the lined side of the note card.'

Imagen 1. Modelo de Webquest sobre el Imperio Romano

El segundo modelo de Webquest [11], aunque también muestra contenidos sobre el Imperio romano en inglés, se presenta a los estudiantes de manera lúdica como, un juego: *Emperor of Rome Game* (ver Imagen 2). Ambas actividades fueron seleccionadas para encajar en un momento concreto de los contenidos de las asignaturas. Este tipo de actividad resultó ser novedosa para los estudiantes de Historia y Patrimonio, teniendo aceptación entre el alumnado. Los profesores tanto de historia como de lengua inglesa presentes en el aula, se compaginaban las explicaciones necesarias para el desarrollo de las actividades. En cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías en el aula hay que destacar que el trabajo en grupo de los estudiantes no requería necesariamente que cada alumno individualmente tuviera un ordenador para trabajar.

Otra de las actividades complementarias a la Webquest y de uso para los estudiantes, fue en su estadio inicial la presentación de bases de datos de patrimonio hispano-romano bilingües (castellano-inglés). Esta segunda actividad se encuentra en fase de desarrollo, no obstante se pudo dotar a los estudiantes de este material como soporte para la actividad Webquest y ampliación de los contenidos de las asignaturas.

3. RESULTADOS

Los resultados se encuentran en fase de desarrollo. La experiencia pedagógica depende básicamente de la voluntad de los miembros de este grupo, empeñados en llevar a cabo un proyecto de innovación que resulte positivo para los estudiantes; los cuales, por cierto, se muestran receptivos en un elevado porcentaje. No hay plazo final ni apetencia competitiva, favoreciendo que los avances sean firmes y satisfactorios para

THE ROMAN EMPIRE
In The First Century

HOME • THE ROMAN EMPIRE • SPECIAL FEATURES • THE SERIES • RESOURCES • FOR EDUCATORS

EMPEROR OF ROME GAME

Welcome to the Emperor of Rome Game.

This is your chance to rule the largest empire the world has ever seen.

You can choose which emperor you want to be, then you'll face real situations where you have to decide what you want to do.

[Enter The Emperor Game](#)

This Flash feature is 749K, please be aware this may cause delays for those with 56K modems.

This Interactive feature is designed for most browsers including ([Microsoft Internet Explorer](#) 4.0, 5.0, or 6.0 and [Netscape Navigator](#) 4.0 and above). In order to use this Interactive feature you will need Macromedia Flash, [download the free plug-in here](#)

Search GO

Related Links:

- [Quiz: Who Are You?](#)
- [Timeline](#)
- [Special Features](#)
- [Timeline](#)
- [Emperor of Rome Game](#)
- [Augustan Family Tree](#)
- [Quiz: Who Are You?](#)
- [Virtual Library](#)

Home | [The Roman Empire](#) | [Special Features](#) | [The Series](#) | [Resources](#) | [For Educators](#)

[Purchase](#) | [Pledge Now](#) | [Feedback](#) | [Site Map](#)

[Privacy Policy](#) | © Public Broadcasting Services. ALL RIGHTS RESERVED - March 23, 2006

Imagen 2. Modelo de Webquest a modo de juego sobre la época romana

las partes implicadas. Para alcanzar la meta propuesta nos hemos propuesto la finalización y redacción de una imprescindible base de datos sobre el modelo del patrimonio arqueológico hispanorromano, que será utilizada *a posteriori* como complemento docente de actividades tipo Webquests. La herramienta debe quedar como el símbolo material de la experiencia pedagógica y como instrumento formativo de utilización y actualización permanente.

4. CONCLUSIÓN

Si plantearse el uso de la lengua inglesa como vehículo de aprendizaje docente es necesario en el contexto multilingüe europeo, todavía lo es más ampliar la capacidad

de nuestros estudiantes en ampliar sus posibilidades de comunicación y utilización de lenguas científicas, sea cual sea el ámbito en el que se sitúen sus intereses. Cualquier intento pedagógico destinado a facilitar sus competencias formativas internacionales es un esfuerzo muy satisfactorio para quienes transmitimos y orientamos los contenidos de su educación universitaria.

REFERENCIAS

- [1] Maljers, A., D. Marsh and D. Wolff (eds.) Foreword. *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education. 2007, 178p, ISBN 9789074220743.
- [2] Commission of the European Communities. Communication from the *Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006* http://www.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf.
- [3] Dodge, B. Focus. Five Rules for Writing Great WebQuests. *Leading and Learning with Technology*. 2001 28(8), 6-9, 58. También disponible en: <http://babylon.k12.ny.us/usconstitution/focus-5%20rules.pdf>.
- [4] Belles-Fortuño, B. A Spoken Academic Discourse Contrastive Study: *Discourse Markers in North-American and Spanish Lectures*. Asociación Española de Lingüística Aplicada. Publicación gubernamental. 2008, 193p, LR-512-2008.
- [5] Jessner, U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language teaching*, 2008, 41 (1): 15-56.
- [6] Edwards, J. *Multilingualism*. London: Penguin Books 1995. 256p. ISBN 0140159517.
- [7] London Communiqué. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* (18 May 2007) <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquedefinalwithLondonlogo.pdf>.
- [8] Dodge, B. WebQuests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator*, 1995, 1/ 2: 10-13.
- [9] March, T. WebQuests for Learning: Why WebQuests? 1998. <http://www.ozline.com/webquests/intro.html>.
- [10] Emperor of Rome webquest: http://www.pbs.org/empires/romans/special/emperor_game.html.
- [11] The Roman Empire webquest: <https://sites.google.com/site/romanwebquest3666/>.

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LABORATORIOS DOCENTES DE QUÍMICA

CARDA BROCH, SAMUEL;* RUIZ ÁNGEL, MARIA JOSÉ;**
MONFERRER PONS, LLORENÇ;* FABREGAT SAFONT, DAVID;* PERIS VICENTE, JUAN;*
ESTEVE ROMERO, JOSEP*

*Departament de Química Física i Analítica
ESTCE. Universitat Jaume I
scarda@uji.es; monfer@uji.es; vicentej@uji.es; estevej@uji.es

**Departament de Química Analítica
Facultat de Química. Universitat de València
Maria.J.Ruiz@uv.es

Resumen. El aprendizaje cooperativo (AC) es un concepto diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se basa en la interacción entre diversos alumnos, que en grupos de 3 a 6, cooperan en el aprendizaje de distintas cuestiones de índole muy variada. Este aprendizaje cuenta con la ayuda del profesor, que dirige este proceso supervisándolo. Así, se trata de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista como lo es el método tradicional, sino un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje.

En este trabajo se muestran las experiencias de AC aplicado a la asignatura Laboratorio Químico IV que se imparte en el tercer curso de la licenciatura en Química en la Universitat Jaume I. El AC se ha realizado entre parejas. Los propios compañeros asumirán el rol de tutores i explicaran las prácticas a las parejas que vayan a realizarlas. El propósito es que les indiquen los puntos débiles de las prácticas haciendo énfasis en las etapas que sean realmente importantes y que hayan de tener en cuenta a la hora de la su realización. Todo este proceso de AC ha estado supervisado en todo momento por el profesorado.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Laboratorio, Química.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo (AC) es una estrategia que promueve la colaboración entre los estudiantes. El propósito de esta estrategia es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos, y proveerlos para buscar apoyo cuando las cosas no resultan como se espera. Así, se trata de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista, como es el método tradicional, sino un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje. El rol del profesor no se limita a observar el trabajo de los grupos sino que debe supervisar activamente el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos.

Las funciones básicas para la cooperación en el aprendizaje por parte de los alumnos que trabajan en un grupo cooperativo son:

1. Ponerse de acuerdo sobre lo necesario realizar.
2. Decidir como se hace y qué hará cada uno.
3. Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
4. Discutir las características de lo que realiza o ha realizado cada uno, en función de criterios preestablecidos, bien por el profesor, bien por el propio grupo.
5. Considerar como se complementa el trabajo; elegir, de entre las pruebas o trabajos individuales realizados, aquel que se adopta en común, o bien ejecutar individualmente cada una de las partes de un colectivo.
6. Valoración en grupo de los resultados, en función de los criterios establecidos con anterioridad.

El aprendizaje de técnicas didácticas para el estudiantado es de gran interés ya que le permitirá adquirir conocimiento en la asignatura de forma más sencilla. Además, les servirá para conocer como se trabaja en equipo, lo cual puede ser de gran utilidad para su futuro trabajo. El AC se ha aplicado en la asignatura Laboratorio Químico IV (IA19, tercer curso) impartida en la Licenciatura de Química.

2. METODOLOGÍA

En el seminario inicial se explicó a los estudiantes la tarea sobre el AC que deben realizar en el laboratorio. Se ha aplicado la técnica de aprendizaje entre pares. En la primera sesión de laboratorio se explicaron con detalle las prácticas, pero a partir de la segunda fueron los propios compañeros (asumiendo el rol de tutores) los que las explicaron a las parejas que iban a realizarlas. Les indicaron los puntos débiles haciendo énfasis en lo que realmente era importante y aquello que debían tener en cuenta a la hora de su realización. Por supuesto, los alumnos han preguntado todo lo que no tenían claro a sus tutores. Por lo tanto, los alumnos fueron tutorizados por sus propios compañeros. Esta tarea se realizó en dos etapas: primero fue tutorizada la mitad de la clase, y después la otra mitad. Una pareja tutorizó a otra durante un tiempo máximo de 15 minutos (el proceso total de tutorización fue de 30 minutos). Una vez finalizada ésta se pasó un cuestionario tipo test a los alumnos para comprobar que habían entendido perfectamente la práctica. Los alumnos disponían de un cronograma de tutorizaciones para que supieran a quien iban a tutorizar y por quien debían ser tutorizados en cada sesión. La tarea de tutores y tutorizados fue evaluada mediante un breve cuestionario en cada sesión.

Este aprendizaje ha sido bastante beneficioso dado que los alumnos tienen menos vergüenza a la hora de hacer preguntas a sus compañeros que al profesor, inhibiendo así su miedo a hacer el ridículo frente a éste. Este proceso de tutorización ha estado supervisado en todo momento por el profesor. De hecho, una vez terminada la tutorización, el profesor fue pareja por pareja comprobando que todo el mundo hubiera entendido la práctica correspondiente y que no quedasen dudas sin resolver.

3. RESULTADOS

En la última sesión de las prácticas se ha pasado un cuestionario a los alumnos para que valorasen y diesen su opinión sobre esta metodología.

Además, el trabajo de los alumnos se siguió de forma continua en cada sesión. Se les orientó para que se acoplasen de forma rápida a esta metodología, y se dio todo el apoyo necesario para facilitar esta tarea. Una vez finalizadas las prácticas se valoró su grado de acoplamiento así como la actitud y voluntad que mostraron en el desarrollo del proyecto. Finalmente, los alumnos valoraron la tarea realizada por sus compañeros como tutores mediante una pequeña encuesta.

Valoración de las encuestas

La Tabla 1 muestra los resultados de la encuesta de satisfacción del estudiantado sobre la metodología de AC. Cada cuestión se ha puntuado de 1 a 5 considerando que 1 significa muy poco y 5 muy bien. La valoración global fue positiva (3.9).

	Cuestión	Valoración
1	Indica tu grado de aprendizaje aplicando la metodología cooperativa	3.6 ± 0.8
2	Valora el seguimiento del profesor en la metodología de aprendizaje cooperativo en el laboratorio	3.4 ± 0.8
3	¿Habéis estado más cómodos (p.ej., a la hora de preguntar) con vuestros compañeros que con el profesor?	4.5 ± 0.5
4	¿Os han servido las tutorías en el aprendizaje cooperativo para mejorar la calidad del aprendizaje?	3.8 ± 0.9
5	Valoración media de la calidad de las explicaciones que habéis recibido de vuestros compañeros	3.6 ± 0.5
6	Valoración media de las explicaciones que habéis dado a vuestros compañeros	3.6 ± 0.9
7	¿Crees que debe seguirse aplicando esta metodología en otros laboratorios/cursos?	3.8 ± 1.6
8	¿Crees que esta metodología es útil para introducirte más fácilmente en el mundo laboral?	3.4 ± 1.3
9	¿Es adecuado el tiempo dedicado para realizar la tutorización?	4.3 ± 0.9
10	Valoración global de la satisfacción sobre el aprendizaje cooperativo	3.9 ± 0.8

Tabla 1. Encuesta de satisfacción del estudiantado sobre la metodología de aprendizaje cooperativo

Todas las cuestiones obtuvieron notas positivas (superiores a 3.4). El grado de aprendizaje siguiendo la técnica de AC ha sido satisfactorio (3.6, cuestión 1). El seguimiento realizado por el profesor en el laboratorio ha sido adecuado (3.4, cuestión 2). Sin duda alguna los alumnos se han sentido mucho más cómodos con esta metodología en la que eran sus propios compañeros los que les explicaban las prácticas (4.5, cuestión 3). Han valorado positivamente tanto la calidad de las explicaciones que han recibido de los compañeros como las que ellos han realizado (3.6, cuestiones 5 y 6). También creen que debe aplicarse esta metodología en otros laboratorios (3.8, cuestión 7), y que les ayudará a conseguir más fácilmente un trabajo (3.4, cuestión 8). El tiempo invertido en realizar cada tutorización también ha resultado ser adecuado (4.3, cuestión 9). Finalmente, la valoración global del proyecto fue buena (3.9, cuestión 10).

La nota promedio sobre la tutorización de los compañeros ha sido de notable (7.2/10).

Estos son algunos de los comentarios sobre los puntos fuertes de las explicaciones recibidas:

1. Los cálculos (n =2).
2. Procedimiento paso a paso de lo que debe hacerse en el laboratorio.
3. Que los compañeros que ya han hecho la práctica te avisen de los problemas que pueden surgir en la práctica y expliquen las cosas de una manera más aplicada y menos teórica.
4. Te sientes más cómodo para realizar las explicaciones y preguntar. Además te indican cuales son los puntos más críticos de cada práctica (n = 2).
5. Nos avisan de los errores cometidos por ellos, para que no los repitamos. Nos solucionan las posibles dudas que nos podrían llevar a cometer dichos errores (n = 5).

Por contra los comentarios sobre los puntos débiles de las explicaciones han sido:

1. El procedimiento experimental (n = 2).
2. Fundamentos teóricos (n = 5).
3. Que no sabemos los fundamentos teóricos y cuando te preguntan porque se hace una cosa de una forma en concreto, o porque ocurre, no lo sabemos. Se dice que se hace así y ya esta.
4. A veces hace mucho tiempo que los compañeros habían realizado la práctica y no se acuerdan bien de lo que se tenía que hacer (n = 2).
5. El compañero normalmente no sabe más que el profesor.
6. Explicación de las reacciones (n = 2).

Este es el único comentario y sugerencia que ha apuntado uno de los estudiantes.

1. Sería mejor explicar la práctica que se ha realizado la semana anterior a la pareja que le toque, y no repetir las explicaciones dos veces de la misma práctica, ya que en la segunda explicación han pasado tres semanas desde su realización. Es mejor realizar una práctica y a la semana siguiente explicarla, hacer otra y explicarla.

4. CONCLUSIONES

La valoración personal de esta experiencia ha sido positiva. Los alumnos se han involucrado por completo y bajo mi punta de vista han aprendido muchos conceptos

disfrutando de su rol de profesores. Es una nueva experiencia para la mayoría de ellos que aconsejan su continuidad en otras asignaturas y cursos.

AGRADECIMIENTOS

El profesorado desea agradecer la colaboración desinteresada del alumnado sin cuya participación no se hubiera podido realizar esta experiencia.

¿ESPACIO DE INVESTIGACIÓN, ESPACIO DE ENSEÑANZA?

CARRERO PLANES, VIRGINIA;* SERRANO FONT, MARIA;* VAQUER CHIVA, ANTONIO;**
HIDALGO MENA, FRANCISCO; *** PÉREZ MONTIEL, JORDI;* MARANDE PERRIN, GHISLAINE;*
GARCÍA BACETE, FRANCISCO JUAN*

* Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología
Facultad de Ciencias de la Salud. Universitat Jaume I
carrero@uji.es; fontm@uji.es; jmontiel@uji.es; marande@uji.es; fgarcia@uji.es

** Departamento de Orientación I.E.S. Vicent Sos Baynat .Castelló de la Plana
tvaquerchiva@gmail.com

*** Director CEAM Generalitat Valenciana. Vila-real
faluhime@gmail.com

Resumen. La investigación y la docencia son dos funciones inherentes al espacio universitario y tienen sentido en el aprendizaje de los estudiantes [1]. Newman [2] realizó una investigación en la que argumentaba la hipótesis de un efecto positivo en la dirección de la investigación hacia la docencia señalando tres modos en los que esta relación se manifiesta: (a) una conexión tangible que implica la transmisión de conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes; (b) Una conexión intangible que se relaciona con el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación y el aprendizaje; y (c) Una conexión global referida a la interacción entre la docencia y la investigación a nivel departamental.

El proyecto de “laboratorio de familia” es un proyecto continuo y progresivo en el que se pretende que confluyan intereses de mejora y crecimiento en el ámbito de la familia y de los profesionales expertos ampliando y mejorando el conocimiento y las destrezas del alumnado del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar a través de la investigación y la asistencia a familias de casos seleccionados. Desde este “espacio de encuentro”, una de las acciones desarrolladas ha sido el área de Potenciación y desarrollo personal.

El trabajo que se presenta pretende, a partir de la experiencia realizada, ofrecer las bases para una transferencia del espacio de investigación y asistencia familiar en la relación de ayuda al contexto de enseñanza en la docencia de asignaturas del Máster

en Intervención y Mediación Familiar. Para ello se analizan los modelos generados e implantados en el área de potenciación y desarrollo familiar y se propone, a partir de la experiencia realizada, una redefinición de competencias y organización curricular en la docencia de las asignaturas: Terapia Familiar y Desarrollo Personal y Sentido Vital en Proyectos de Intervención Psicosocial. Esta transferencia ha mejorado la coordinación docente entre las dos asignaturas, generando una clasificación de competencias de aprendizaje integradas con la práctica profesional. Así mismo, las herramientas prácticas docentes se han reestructurado en un sentido más coherente y fundamentado con la práctica profesional.

Palabras clave: Investigación y aprendizaje, Transferencia resultados, Enseñanza máster, Desarrollo de competencias, Práctica profesional.

1. INTRODUCCIÓN

El ciclo vital familiar se puede contemplar como un proceso durante el cual las personas de una determinada familia van dando pasos hacia su crecimiento personal y su desarrollo pleno. Dicho proceso no se produce siempre totalmente exento de dificultades ni de forma lineal y automática, sino que es muy usual que se presenten obstáculos, dudas o desviaciones que pueden acabar enquistándose en la dinámica familiar y bloquear el proceso de desarrollo. En ese caso la insatisfacción, la desorientación o el descentramiento pueden instalarse en todos o algunos de los miembros familiares que sienten la necesidad de retomar el control de sus propias vidas de una forma más satisfactoria y que les resitúe en el camino del desarrollo hacia la plenitud. El área de Potenciación y desarrollo personal dentro del “Laboratorio de Familia” pretende intervenir tempranamente e investigar los procesos implicados en la dinámica de bloqueo/desarrollo que experimentan los miembros de una familia, en las transiciones del ciclo vital y actuar preventivamente antes de que las dificultades se conviertan en problemas que impidan el desarrollo pleno de todos o alguno de los miembros de la familia. En este sentido además de conformarse como un espacio de investigación aplicada a la intervención y asistencia profesional, significa y construye un modo de aprendizaje y un espacio de docencia que nutre y desarrolla competencias y contenidos curriculares de las asignaturas del Master en Intervención y Mediación Familiar. La investigación y la docencia son dos funciones inherentes al espacio universitario y tienen sentido en el aprendizaje de los estudiantes [1]. Newman [2] realizó una investigación en la que argumentaba la hipótesis de un efecto positivo en la dirección de la investigación hacia la docencia señalando tres modos en los que esta relación se manifiesta: (a) una conexión tangible que implica la transmisión de conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes; (b) Una conexión intangible que se relaciona con el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación y el aprendizaje; y (c) Una conexión global referida a la interacción entre la docencia y la investigación a nivel departamental.

2. FUNDAMENTOS EN LOS ENFOQUES DE POTENCIACIÓN Y DESARROLLO FAMILIAR

La potenciación como intervención en terapia familiar se fundamenta desde las orientaciones de desarrollo personal y autoconocimiento, en una relación de ayuda que pretende impulsar los recursos y potencialidades de la familia fomentando una mayor consciencia de sí mismo, así como la posibilidad de actualizar las posibilidades del sistema familiar y de cada uno de los miembros que lo conforman, respetando la autonomía personal y el sentido de su propio proyecto vital.

Desde esta perspectiva la potenciación y el desarrollo personal se conforma a partir dos dimensiones fundamentales, en lo que hemos referido como “Procesos de Identidad Vocacional” [3]:

- a. Actualización de las capacidades y recursos personales
- b. Concienciación (desarrollo de la “conciencia de ser”, desde niveles de autenticidad y procesos de centramiento en el desarrollo personal).

Estas dos dimensiones se desarrollan a través de tres ejes principales (ver Figura 1).

1. Autodescubrimiento y exploración del sentido genuino (orientación vocacional en el proyecto vital).
2. Autocomprensión y Autoaceptación de las posibilidades y de las situaciones familiares emergentes (reconocimiento de su historia de vida y elección personal de trayectorias y objetivos personales en el contexto familiar).
3. Transferencia y concretización de las decisiones en la esfera cotidiana dentro del propio proyecto de vida.

De este modo la potenciación y desarrollo personal se asienta en el concepto de relación de ayuda, como un tipo de relación con el paciente (la persona demandante) que tiende a la ayuda y está centrada en la persona y no sencillamente en el problema, lo que implica una actitud facilitadora y no directiva o autoritaria. Este proceso de crecimiento y desarrollo personal permite abrirse a la realidad, explorarla, desde la activación de las propias energías, el propio “curador interno” que influye sobre la salud global de toda la persona. La conexión inevitable de la relación de ayuda con el desarrollo personal requiere necesariamente de unas condiciones específicas que evocan en la persona la posibilidad de “darse cuenta” (concienciación) de su propia naturaleza completa y plena, así como del sentido propio en su proyecto vital.

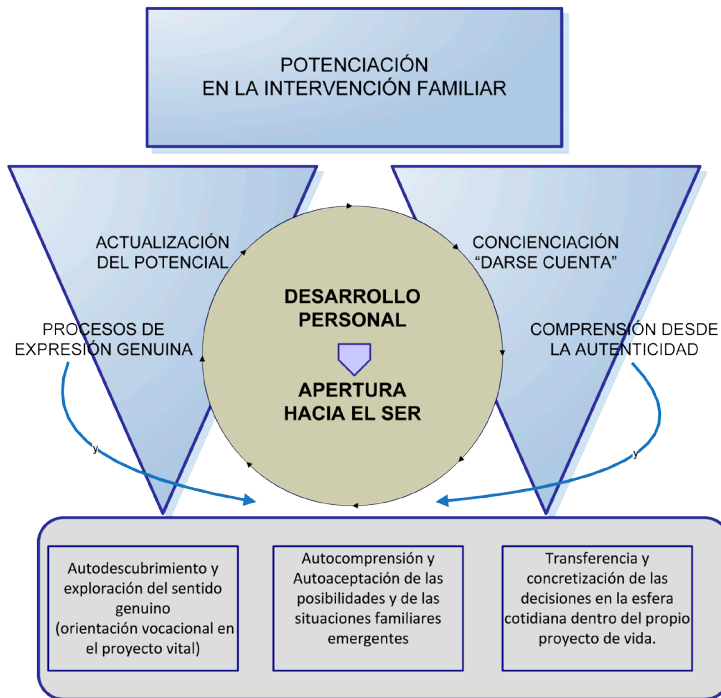


Figura 1. Potenciación y desarrollo personal en la intervención familiar

3. OBJETIVO

El trabajo que se presenta pretende, a partir de la experiencia realizada, ofrecer las bases para una transferencia del espacio de investigación y asistencia familiar en la relación de ayuda al contexto de enseñanza en la docencia de asignaturas del Máster en Intervención y Mediación Familiar. Para ello se analizan los modelos desarrollados e implantados en el área de potenciación y desarrollo familiar y se propone, a partir de la experiencia realizada, una redefinición de competencias y organización curricular en la docencia de las asignaturas: Terapia Familiar y Desarrollo Personal y Sentido Vital en Proyectos de Intervención Psicosocial.

Objetivos procedimentales:

- a) Aprovechar las experiencias del laboratorio para revisar el desarrollo de competencias de aprendizaje, así como la organización del contenido curricular en las asignaturas referidas a Desarrollo personal y sentido vital en proyectos de inter-

- intervención psicosocial Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar y realizar propuestas formativas complementarias de carácter especializado.
- b) Desarrollar un modelo de formación en competencias para la intervención y familiar que permita la transferencia y reflexión desde la práctica profesional a los contenidos curriculares de los estudios del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar en asignaturas dirigidas a la atención, intervención y desarrollo de la familia.
 - c) Establecer estrategias de especialización profesional desde el acompañamiento y supervisión de expertos garantizando un desarrollo profesional y mejora continua de las actuaciones profesionales en el ámbito de la familia.
 - d) Facilitar la colaboración entre los alumnos del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar, profesionales expertos en activo y familias demandantes.
 - e) Fomentar la especialización colaboración recíproca del alumnado del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar, fortaleciendo las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno y comunidad educativa del Máster.

4. PROCEDIMIENTO

El modelo de potenciación en intervención familiar fundamentaría el desarrollo y método empleado para la línea de asistencia a familias. En este sentido las acciones siguen protocolos de intervención y mediación que implican CUATRO fases fundamentales:

- Fase a. PLANIFICACIÓN. Se realiza una pre-sesión en que se comenta la información de que se dispone sobre el caso y la línea de intervención que se seguirá durante la sesión con la familia.
- Fase b. DESARROLLO INTERVENCIÓN. Se realiza la sesión propiamente dicha, en la que puede intervenir uno o dos miembros del equipo correspondiente, entre los que se encuentra el propio alumnado del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar.
- Fase c. DISCUSIÓN SESIÓN. Posteriormente a ésta, se realiza la post-sesión, en la que se hace un resumen de la intervención con las familias, avances conseguidos y aspectos a mejorar o tratar en la siguiente. Normalmente la pre-sesión, sesión y post-sesión ocupan unas 4 horas en total.

- Fase d- ACOMPAÑAMIENTO Y SUPERVISIÓN. Cada 4 semanas de intervención se realiza una sesión formativa del Equipo (incluido el alumnado), donde se analiza el modelo desarrollado de intervención, se solventan dudas técnicas y se atiende a las demandas formativas de los miembros del grupo (especialmente a la de los estudiantes del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar y en proceso de especialización en intervención/mediación o /y desarrollo de trabajo de investigación (doctorado periodo de investigación).

Desde la experiencia realizada se han introducido como estudiantes en prácticas a tres alumnos del master procedentes de las asignaturas de Desarrollo personal y sentido vital y Terapia. La asignación ha sido voluntaria tras cumplimentar un cuestionario y revisar las motivaciones del alumnado con los profesores coordinadores del área de potenciación. Además se han revisado los contenidos de la asignatura en su organización curricular introduciendo dos sesiones de formación en cada una de las asignaturas que es impartida por el otro profesor de la asignatura, favoreciendo la coordinación de ambas asignaturas sobre la relación de ayuda en la familia y garantizando en estas sesiones una transmisión de los resultados obtenidos en las sesiones de asistencia a familias e investigación en el área de potenciación del Laboratorio de familia.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

La intervención con familias ha permitido generar un modelo de supervisión, a modo de acompañamiento y potenciación profesional que se fundamenta en tres dimensiones relevantes en la relación de acompañamiento/supervisión a los profesionales:

- a. Dimensión de autocomprensión de la realidad profesional y de su ejercicio/ desempeño (fase de exploración-autovaloración y de reflexión sobre la propia práctica profesional).
- b. Dimensión de integración y coherencia en la experiencia: apertura hacia el desarrollo y la mejora de la actuación profesional conformando un espacio de construcción, integración y coherencia de la práctica profesional.
- c. Dimensión de activación y ejercitación de las capacidades personales y profesionales (entrenamiento /puesta en práctica).

Estas dimensiones interactúan en las distintas fases del proceso de acompañamiento y potenciación conformando un modelo de potenciación orientado al desarrollo profesional que permite una mejora continua en el ámbito profesional a partir de la internalización y ejercitación de las capacidades personales y profesionales en el campo de la

orientación psicosocial y la mediación familiar. Por tanto, la aplicación del modelo al proyecto de laboratorio, permite diferenciar las siguientes fases dentro del proceso de potenciación personal y profesional:

- Exploración (Autoconocimiento): Desde las áreas críticas de la práctica e inquietudes profesionales.
- Comprensión (Autoaceptación y autovaloración): Reflexión sobre la experiencia (personal y conjunta).
- Documentación (Consolidación): Implementación de conocimientos y saberes como resultado de la reflexión. Hay aspectos que hay que reforzar, mejorar, conocer mejor, a través de estrategias de documentación-asesoramiento, lecturas, seminarios, talleres.
- Personalización (Autodescubrimiento y autorreflexión): Diseño de una nueva práctica (como resultado de mis nuevos conocimientos, habilidades, competencias..., diseño de protocolos, prestación de servicios...).
- Aplicación (Transferencia): Se transforma en la base de una nueva práctica, una nueva experiencia desde la que el profesional aprende a desplegar sus posibilidades potenciando sus recursos personales y profesionales a través de la práctica y ejercicio profesional.

A través de las distintas fases las dimensiones propuestas (AUTOCOMPRESIÓN, INTEGRACIÓN Y ACTIVACIÓN) interactúan en el desarrollo de las acciones propuestas en el proyecto (ver Figura 2).

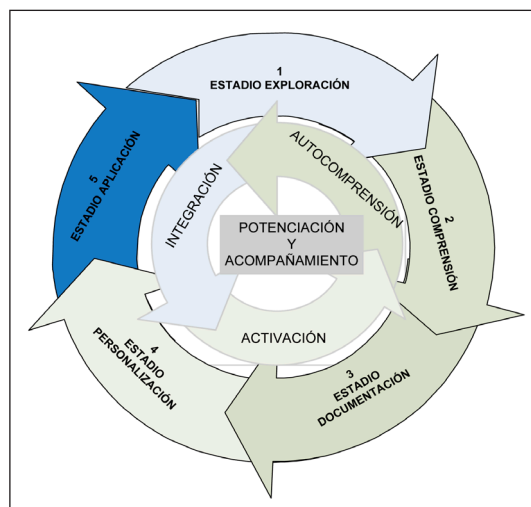


Figura 2. Modelo de potenciación en el desarrollo personal

6. CONCLUSIONES

La aplicación de este modelo en las asignaturas de terapia y desarrollo personal y sentido vital en proyectos de intervención psicosocial ha permitido desarrollar competencias de aprendizaje adaptadas y fundamentadas en la experiencia práctica de asesoramiento y relación de ayuda a familias. Para ello se han utilizado las dimensiones en las que se fundamenta el modelo generado de acompañamiento y supervisión profesional:

- a. Dimensión de autocomprensión de la realidad profesional y de su ejercicio/ desempeño (fase de exploración-autovaloración y de reflexión sobre la propia práctica profesional). Competencias de exploración-búsqueda, competencia de valoración crítica, competencia de autoreflexión, competencia de aceptación.
- b. Dimensión de integración y coherencia en la experiencia: apertura hacia el desarrollo y la mejora de la actuación profesional conformando un espacio de construcción, integración y coherencia de la práctica profesional. Competencia de búsqueda de sentido hacia el proyecto vital, competencia para reconocer trayectoria vital, competencia para desarrollar visión integradora.
- c. Dimensión de activación y ejercitación de las capacidades personales y profesionales (entrenamiento /puesta en práctica). Competencias de transferencia de conocimientos, competencia en entrenamiento y desarrollo, competencia en automotivación- engagement.

Desde la redefinición de estas competencias se han generado herramientas prácticas que se han incluido en la docencia de las asignaturas implicadas en este proyecto. Estas herramientas se han agrupado en ejercicios de autocomprensión, discusión de escenarios profesionales (role playing, discusión de casos, visionado de sesiones de relación de ayuda), herramientas para favorecer coherencia y visión en grupo (autoexpresión a través de la música, autoexpresión a través del movimiento), y desarrollo de proyectos semi-profesionales desde el ámbito cotidiano del alumno.

REFERENCIAS

- [1] Hernández, F. *Docencia e investigación en educación superior. Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, n.º 2, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2002. Págs. 271-301. ISSN 0212-4068.
- [2] Neumann, R. *Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis*. Higher Education, 23, Kluwer Academic Publishers, 1992. Págs. 159-171.
- [3] Carrero, V. *El sentido de ser. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. X. Número 26-27. Castelló de la Plana, 2007. ISSN 1138-493X.

COORDINACIÓN DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DEL PRIMER CURSO DEL GRADO EN MEDICINA EN LA UNIVERSITAT JAUME I

CEREZO, MIGUEL;* AGUILLELLA, VICENTE;** ARBONA, VICENT;* BELLÉS, BEGOÑA;***
CAMAÑES, GEMMA;* FERRÁNDIZ, AMPARO;**** GARCÍA, ISMAEL;**** GÓMEZ-CADENAS,
AURELIO;* HERRERO, M^a TRINIDAD;**** IBAÑEZ, M^a VICTORIA;***** LAPENA, LEONOR;*
LIZÁN, LUIS;**** LÓPEZ, M^a FERNANDA;* MARTÍNEZ, CONRADO;**** MEDRANO, JUSTO;****
MEMBRADO, JUAN;*** PINA, M^a TATIANA;* ROCA, BERNARDINO;**** ROS, FRANCISCO;****
SÁNCHEZ, JUAN VICENTE; TOSCA, RICARDO; **** VICEDO, BEGONYA*

*Departamento de Ciencias Agrarias y del Medio Natural. Universitat Jaume I

**Departamento de Física. Universitat Jaume I

***Departamento de Estudios Ingleses. Universitat Jaume I

****Departamento de Medicina. Universitat Jaume I

*****Departamento de Matemáticas. Universitat Jaume I
[cerezo, aguilell, arbona, bbelles, camanes, ferrandizampsel, icosta,
aurelio.gomez, ezquerro, mibanez, lapena, lizan, mcliment, ccadenas,
medrano, membrado, pina, broca, fros, juanvi, toska, bvicedo]@uji.es

Resumen. Mediante la realización de varias reuniones periódicas, así como de diversos talleres de trabajo, se ha logrado coordinar e integrar los contenidos, actividades y evaluación de las asignaturas de primer curso del Grado de Medicina de la Universitat Jaume I. También se han diseñado métodos de recogida de carga de trabajo de estudiantado y profesorado. Respecto a las guías docentes se han seguido las indicaciones del VERIFICA de este Grado y se han alcanzado valores óptimos de coordinación y temporalización entre asignaturas (78%). La coordinación y evaluación de actividades y la integración horizontal se ha conseguido en un 44% y un 22% de las asignaturas, respectivamente, pudiéndose mejorar estos valores con un trabajo más meticuloso por parte del profesorado responsable. A pesar de que no se ha realizado la planificación de actividades de la mayoría de materias, de que hubo una baja participación de los estudiantes (29%) a la hora de recoger la carga de trabajo, y de que éstos se quejaron reiteradamente por la gran carga de trabajo, los resultados indican, para las asignaturas del primer semestre, que las horas de trabajo independiente semanales se encuentran en el rango adecuado, exceptuando las semanas de exámenes, y que el total no supera

las 90 horas por asignatura y semestre. Respecto a la carga de trabajo del profesorado, como era de esperar, se ve incrementada en gran medida por el hecho de las actividades que hay que diseñar, elaborar y corregir para poder realizar la evaluación continua, estimándose una dedicación media de 5 h por cada hora del PDD. De manera general, la participación y cumplimiento de obligaciones del profesorado (plazos de entrega de guías docentes, asistencia a reuniones y talleres, planificación de asignaturas, etc) y del estudiantado, ha sido muy baja, posiblemente por la falta de consciencia del impacto real y positivo que pueden tener estas obligaciones sobre la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y del rendimiento académico. La baja participación de los profesores ha sido independiente del grado de experiencia docente por lo que adicionalmente, podría deberse a la falta de motivación y tiempo por la actual carga de trabajo docente y administrativo, al que se ve sometido actualmente el PDI como resultado de los cambios a nivel docente, investigador y de gestión derivados del nuevo modelo europeo de enseñanza-aprendizaje y a la actual crisis económica.

Palabras clave: Coordinación, Medicina.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo plan de estudios del título de Graduado o Graduada en Medicina propuesto por la Universitat Jaume I pretende formar a los estudiantes con un modelo integrado. Habida cuenta que: las experiencias disponibles demuestran que un currículum integrado, en cualquiera de sus modalidades, posee evidentes ventajas sobre uno tradicional basado en disciplinas; que un currículum basado en competencias es por definición un currículum integrado; y que un currículum integrado facilita el contacto precoz del estudiante con la realidad médica, los expertos en educación médica recomiendan que el currículum tenga una estructura integrada tanto en forma horizontal como vertical.

Este modelo integrado del plan de estudios de Graduado o Graduada en Medicina de la UJI, es distintivo de otros planes de estudios de Medicina del resto de España, y es necesario para hacer frente a la sociedad del Siglo XXI, ya que permitirá entre otras cosas, una formación importante en aspectos básicos de la profesión como la implicación ética de la salud, el reto de la salud pública, el desarrollo de capacidades de comunicación, la recuperación de los aspectos humanistas de la Medicina y la comprensión holística de la enfermedad dentro de un concepto bio-psicosocial. No resulta nada sencillo diseñar la docencia desde el punto de vista integrado, ni llevar a la práctica un proyecto de enseñanza-aprendizaje de este tipo. Este proceso supone un gran esfuerzo y cambio de actitud tanto por parte de los docentes como por parte del alumnado y es esencial la motivación de los mismos para que pueda realizarse el cambio con éxito.

Debido a criterios de sostenibilidad y normativas internas de nuestra Universidad, el primer curso de los estudios de Medicina, es el único en el que sus materias no están totalmente integradas, a pesar de que algunas de ellas son básicas y se van a necesitar en cursos posteriores del grado.

Por esto último y a lo anteriormente citado, es necesario un Proyecto específico para primer curso de Graduado o Graduada en Medicina, que sirva para: mejorar docente-mente, a excelentes y destacados especialistas de la Medicina que en muchos casos carecen de habilidades docentes, crear grupos docentes de trabajo, coordinar e integrar las guías docentes de primero entre ellas y con las de cursos posteriores, estudiar la posibilidad de realizar una evaluación integrada, mostrar a los participantes la implicación y el apoyo institucional de la Universidad. En una segunda fase, y en otro curso

académico se podrían implementar el aprendizaje basado en problemas y en resolución de casos, y realizar la integración vertical de materias básicas.

Por lo mencionado anteriormente, el objetivo principal de este proyecto es: Coordinar e integrar los contenidos, actividades y evaluación de las asignaturas de primer curso del Grado en Medicina.

Para llevarlo a cabo, deben conseguirse los siguientes objetivos parciales:

1. Revisar las guías docentes para modificarlas y/o mejorarlas.
2. Crear grupos docentes capaces de coordinar los contenidos de las materias y diseñar actividades y pruebas de evaluación comunes, así como modelos de evaluación de competencias genéricas.
3. Planificar las actividades temporalmente, teniendo en cuenta las materias del curso.
4. Establecer un método objetivo y fiable de recogida de la carga de trabajo del estudiantado.
5. Estimar la carga de trabajo del profesorado.
6. Integrar los contenidos de las materias básicas con el resto de asignaturas de primero y estudiar la posibilidad de integrarlas con asignaturas de cursos posteriores.
7. Diseñar un examen integral único para el máximo de asignaturas de primero, así como unos criterios de corrección objetivos.

2. METODOLOGÍA UTILIZADA

El proyecto se ha llevado a cabo, y se ha podido realizar su seguimiento, así como los objetivos planteados, mediante la creación del aula virtual ALT0697 (Coordinación Primer Curso Grado de Medicina), cuatro reuniones periódicas de los integrantes, y tres talleres de trabajo. En todos los casos se redactaron las actas correspondientes que reflejaron los acuerdos tomados y las tareas a realizar.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Reuniones periódicas

Como se ha mencionado arriba, se han realizado 4 reuniones, entre los meses de julio de 2011 y junio de 2012 (27-07-11, 15-09-11, 02-02-12 y 26-06-12). El objetivo de estas reuniones ha sido tratar los aspectos básicos del curso y conseguir los obje-

tivos planteados en el proyecto de innovación educativa concedido por la Unidad de Apoyo Educativo (USE). La asistencia a estas reuniones ha sido más baja de la deseada con un porcentaje de participación del 60%, 55%, 25% y 45% en la primera, segunda, tercera y cuarta reunión, respectivamente. Normalmente, suelen asistir más los profesores vinculados a la UJI, no sólo en el ámbito del Grado de Medicina, habiendo mayor absentismo entre el profesorado con labores en los hospitales y centros de salud, lo que puede deberse a falta de tiempo o al desconocimiento de la relevancia de coordinar y consensuar las cuestiones académicas.

3.1.1. Guías docentes: coordinación e integración

En primer lugar, se han revisado y mejorado los temarios de las asignaturas de primer curso del Grado de Medicina, comprobando que se cumplan los requisitos del “VERIFICA” e intentando realizar una coordinación, temporal y de contenidos, entre asignaturas, así como intentar integrar las materias básicas a pesar de que en este curso, casi todas ellas tienen este carácter básico. En la tabla 1 se enumeran las asignaturas y sus códigos, como los profesores responsables de cada una de ellas.

Asignatura y código	Profesor
Bioestadística (MD1101)	M ^a Victoria Ibañez Gual
Bioquímica (MD1102)	Miguel Cerezo García
Anatomía general, Embriología e Histología general (MD1103)	Francisco Ros Bernal
Biología (MD1104)	Vicent Arbona Mengual Leonor Lapeña Barrachina
Fisiología general (MD1105)	Juan Vicente Sánchez Andrés
Inglés para médicos (MD1106)	Begoña Bellés Fortuño
Aparato locomotor (MD1107)	Francisco Ros Bernal
Aparato digestivo y Metabolismo (MD1108)	Juan Vicente Sánchez Andrés
Genética humana	Aurelio Gómez-Cadenas Conrado Martínez Cadenas

Tabla 1. Nombres y códigos de las asignaturas del primer curso del Grado de Medicina de la UJI y profesores responsables

De manera general, todos los profesores responsables, revisaron y modificaron las guías de sus asignaturas en los plazos establecidos, para ello, por la Universidad, aunque en algún caso aislado esto no fue así y las guías se cumplimentaron fuera de plazo. Este hecho no puede deberse a la falta de formación del profesorado porque en esos casos los profesores tienen probada experiencia universitaria. En este sentido, el único

profesor sin experiencia previa universitaria fue el responsable de dos asignaturas y en ambos casos las guías docentes se adecuaron a lo especificado en “VERIFICA” y se realizaron en los plazos establecidos.

Por otra parte, se han revisado los contenidos de las materias y se han evitado solapamientos de contenidos. Se han seguido las directrices del “VERIFICA” elaborándose unas guías lo más homogéneas posibles que eviten confundir a los estudiantes con información contradictoria, y en el último punto de dichas guías se ha explicado la coordinación e integración que se ha llevado a cabo entre asignaturas.

La coordinación y temporalización de contenidos, se ha llevado a cabo, en mayor o menor grado, en el 78% de asignaturas (entre las asignaturas MD1102, MD1103, MD1104, MD1105, MD1107, MD1108 y MD1111), lo que supone el máximo grado de coordinación ya que por sus características particulares y distintivas del resto, las asignaturas MD1101 y MD1106 no pueden coordinar contenidos con el resto de materias.

Respecto a la coordinación y evaluación de actividades sólo ha sido llevada a cabo por el 44% de las asignaturas (entre MD1102 y MD1111, y entre MD1103 y MD1104), aunque este valor podría incrementarse hasta el 78% si los profesores responsables de las asignaturas MD1101, MD1105 y MD1106 planificaran la realización y evaluación conjunta de alguna actividad, lo que además contribuiría a reducir la carga de trabajo de los estudiantes.

Por último, en cuanto a la integración horizontal entre asignaturas sólo se ha llevado a cabo entre las asignaturas MD1102 y MD1108 (22%), siendo este valor demasiado bajo, ya que también podrían integrar contenidos y/o actividades las asignaturas MD1101, MD1104, MD1105 y MD1106, con otras asignaturas. También, se está trabajando, de manera piloto, en la integración de MD1101 y MD1106 con más asignaturas.

Nuevamente, estos profesores poseen experiencia universitaria con docencia ECTS por lo que el bajo porcentaje de planificación de actividades conjuntas y de integración, pueda deberse a la falta de motivación y de tiempo por la actual carga de trabajo, docente y administrativo, al la que se ve sometido actualmente el PDI como resultado de los cambios a nivel docente, investigador y de gestión derivados del modelo europeo de enseñanza-aprendizaje y a la actual crisis económica.

3.1.2. Programa de tutorización

A través de la USE, se realizan una serie de reuniones con el profesorado para formarlos y que puedan transmitir, a los estudiantes de primer curso, nociones organizativas, normativas, de servicios, de funcionamiento, etc de la Tabla 1. Nombres y códigos de las asignaturas del primer curso del Grado de Medicina de la UJI y profesores responsables. En la tabla 2 pueden verse los profesores que han formado parte del programa de tutorización y el número de estudiantes que ha tutorizado cada uno de ellos.

En primer lugar, se concienció a los profesores implicados en el primer curso del Grado de Medicina, de la necesidad de orientar a los estudiantes, sobre todo de primero, en los aspectos relacionados con la UJI. Posteriormente, y desde la USE, se organiza las reuniones y se convocó al profesorado.

Según los datos facilitados por la USE, sólo el 14% del profesorado ha asistido a las 3 reuniones de tutorización organizadas, mientras que el 57% ha asistido a 1 ó 2 reuniones y el 28% no ha asistido a ninguna. Estos datos parecen mostrar nuevamente una falta de cumplimiento o compromiso del profesorado con las labores docentes, sin que esté relacionado con la experiencia docente, lo que nuevamente podría deberse a la falta de motivación y tiempo, explicada en el punto anterior.

Profesor	Número Estudiantes
M ^a Victoria Ibáñez Gual	7
Luis Lizán Tudela	7
Ricardo Tosca Segura	7
Miguel Cerezo García	8
Conrado Martínez Cadenas	6
Francisco Ros Bernal	6
Leonor Lapeña Barrachina	6
Vicent Arbona Mengual	6
Juan Vicente Sánchez Andrés	6
M ^a Amparo Ferrandiz Sellés	6
Begoña Bellés Fortuño	7
Ismael García Costa	6
Vicente Aguilera Fernández	6
Bernardino Roca Villanueva	6

Tabla 2. Profesores participantes en el programa de tutorización y número de estudiantes tutorizados

3.1.3. Carga de trabajo de los estudiantes

Aunque éste es un parámetro bastante subjetivo, se sabe por los proyectos pilotos de armonización, que la carga de trabajo se ve incrementada con el sistema ECTS, por lo que se ha intentado optimizarla de dos maneras. En primer lugar programando, semana a semana, y al inicio del curso, las actividades de cada asignatura para verificar que los estudiantes no realizan más 40 horas semanales. De esta manera, durante el primer semestre que se imparten 5 asignaturas, ningún profesor debería programar más de 8 horas semanales de trabajo para su asignatura. En el segundo semestre, se pueden programar

hasta 10 horas semanales por asignatura debido a que se imparten sólo 4 asignaturas. Para realizar esta programación, y que fuera accesible a todos los profesores, se generó una plantilla, en hoja excel, similar a un calendario, en la que cada asignatura debía completar, semana a semana, las horas que se dedicaban para cada actividad. Esta plantilla, se generó como aplicación “google” siendo de acceso para los profesores responsables de asignatura.

Por otra parte, se pidió a los estudiantes, que dejaran constancia del tiempo dedicado semanalmente a cada actividad de las diferentes asignaturas. En este caso cada profesor tutor generó una aplicación en “google”, similar a la del profesorado, para que sus estudiantes tutorizados la rellenaran semanalmente e indicaran las horas dedicadas a cada actividad y asignatura. Para mantener el anonimato de los estudiantes cada uno debía utilizar un código de dos letras y dos números, dándose como ejemplo las iniciales de los padres y los dos últimos dígitos del año de nacimiento. A principio de curso el coordinador de curso explico a los estudiantes la importancia de contar con este dato y posteriormente esto se ha ido recordando por parte de los profesores tutores. Cada aplicación de cada profesor tutor, se compartió con el coordinador de curso, para que este pudiera hacer el balance final de carga de trabajo.

Respecto a la programación de las actividades de las asignaturas, y a pesar de haber insistido en la importancia de dicha programación para la correcta organización del curso y para la futura acreditación del Grado de Medicina, sólo la realizaron dos responsables de asignatura.

Por otra parte, en lo que se refiere a la recogida de la carga de trabajo de los estudiantes sólo el 43% de los profesores habilitaron la aplicación “Google”. De estos profesores la mitad son noveles y la otra mitad son profesores con experiencia docente, por lo que una vez más no se relacionan la experiencia y el cumplimiento de obligaciones docentes.

La media de participación de los estudiantes, por profesor tutor, que tuvieron la oportunidad de hacerlo, fue del 29%, siendo el valor inferior de participación del 14% y el de mayor participación del 43%. De estos estudiantes, ninguno rellenó la plantilla correspondiente al segundo semestre. En la figura 1, puede verse la carga del trabajo independiente, semanal, para las asignaturas MD1102, MD1103, MD1104, MD1105 y MD1106.

Como se ha comentado con anterioridad, en teoría, cada estudiante debería dedicar, como máximo, 8 h semanales (trabajo independiente + el resto de actividades) a cada asignatura, donde el trabajo independiente no debería ser mayor de las 4 h semanales. Como se observa solo hay 6 semanas en las que se sobrepasa este valor de 4 horas (2 en la asignatura MD1102, 1 en la asignatura MD1104 y 3 en la asignatura MD1105), entre 6 y 8,5 h. No se tienen en cuenta las 3 últimas semanas del curso que corresponden al periodo de exámenes, en el que lógicamente la carga que supone el estudio es más elevada de lo normal.

Sin embargo, cuando se suma la dedicación total de cada asignatura se obtienen los valores en horas de 88, 91, 86, 87 y 46 para MD1102, MD1103, MD1104, MD1105 y MD1106, respectivamente. En las 5 asignaturas el trabajo independiente que aparece en VERIFICA es de 90 horas por lo que en ningún caso se ha sobrepasado. A pesar de que estos datos se ajustan a la dedicación ideal, los estudiantes incidieron varias veces en la excesiva carga de trabajo, lo que podría ser debido a que en estos datos habría que haber añadido la dedicación de las prácticas de laboratorio. Es importante destacar que si se tuviera la planificación de cada asignatura resultaría mucho más fácil distribuir la carga de otra manera para que no hubiera semanas con excesivo trabajo, por lo que es imprescindible para realizar una correcta coordinación y distribución en cursos posteriores.

Alternativamente, se dio la posibilidad de recoger información sobre cada asignatura a los profesores que lo desearan y en la asignatura MD1102 se pasó una encuesta anónima en la que los estudiantes debían indicar que aspectos de la asignatura modificarían o suprimirían. Hubo una participación del 75% y se realizaron consideraciones para mejorar algunos de los materiales de las actividades, tipo de examen, etc pero lo realmente importante respecto a metodología y carga de trabajo se resume en los dos siguientes puntos:

1. De manera general un 67% de estudiantes está contento con la metodología de la asignatura, aunque el 33% piensa que ha habido mucha carga de trabajo y el 15% cree que se podría gestionar mejor la temporalización de actividades, tiempo de entrega de actividades, etc.,
2. Sobre los trabajos en el aula virtual, un 60% de los estudiantes piensa que esta actividad supone carga de trabajo, pero a pesar de ello, el 24% reconoce que ha ayudado a pensar y a llevar la asignatura al día y estar preparado para el examen.

3.1.4. Carga de trabajo de los profesores

En este sentido, después de realizar varias reuniones, no se llegó a un acuerdo de cómo debería ser el documento que recogiera la carga de trabajo del profesorado. A pesar de ello, si había consenso en que el nuevo modelo docente significaba un aumento en la carga de trabajo debido a la preparación de actividades y a su corrección continua, que le permite a los estudiantes mejorar. Así pues, se acordó que cada profesor recogiera las horas que dedicaba a la preparación y corrección de las diferentes actividades, sin contar la teoría, a pesar de ser el primer año, que se supone que una vez preparada ya no supone un esfuerzo extra.

Nuevamente, la participación y motivación del profesorado ha sido bastante baja y sólo el 20% ha estimado la sobrecarga de trabajo que supone la preparación y corrección de actividades. En estos casos, las horas adicionales a las indicadas en el POD

oscilan en el rango de 40 a 90, siendo la relación entre las horas del POD y estas horas de dedicación, de 5 a 1.

3.2. Talleres de innovación educativa en medicina

Se desarrollaron tres talleres entre enero y mayo de 2012 (26-01-12, 20-03-12 y 23-05-12) y en dos de ellos se contó con la participación de ponentes especializados en diversos temas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje ECTS. El objetivo de estos tres talleres fue la formación del profesorado, tanto novel como con experiencia, del primer curso del Grado de Medicina.

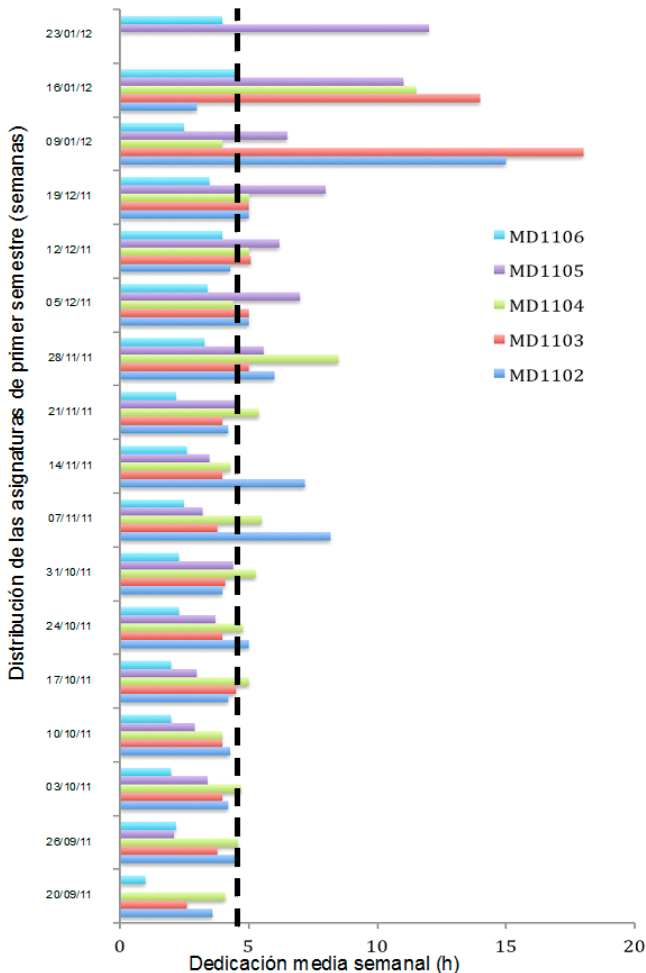


Figura 1. Media de la carga semanal del trabajo independiente (h) de las asignaturas MD1102, MD1103, MD1104, MD1105 y MD1106

3.2.1. Metodologías ECTS en el Grado de Medicina

Hubo una participación de los profesores Cerezo y Sánchez en el sentido de la innovación en el Grado de Medicina y posteriormente se abrió un debate en el que se reconoció la necesidad de trabajar con metodologías basadas en el estudiante, en los estudios de medicina. También se destacó que si se quiere que los estudios del Grado de Medicina de la Universitat Jaume I vayan adoptando un carácter propio y distintivo del resto de grados de nuestro país, entre otras cosas que afectan a la calidad docente, es necesario formar a nuestros estudiantes con métodos de enseñanza-aprendizaje más innovadores y que se ajusten a la realidad futura con la que se van a encontrar estos estudiantes al terminar los estudios.

Se propuso la actividad “minicongreso” que se organizó por los estudiantes, el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Salud y el Vicedecanato del Grado de Medicina. En esta actividad, se realizaron una serie de conferencias, por parte de ponentes invitados, durante la mañana, y por la tarde se realizaron exposiciones y/o pósteres realizados por los estudiantes. Se planteó, para el futuro, la posibilidad de que, en función de que los estudiantes hayan participado en la organización y exposiciones o sólo en las exposiciones, la actividad se reconozca por 1 crédito o por 0.5 créditos optativos.

También se planteó una actividad relacionada con la impartición de seminarios por profesionales del campo de la medicina a lo largo de un curso académico. Sería una actividad con 2 créditos ECTS por lo que podría cubrirse con 4 conferencias anuales y el resto del tiempo con trabajo autónomo (horas no presenciales) de los estudiantes para preparar algún tipo de informe o actividad relacionada con las conferencias a las que se ha asistido. Este tema está siendo abordado nuevamente desde el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Salud y el Vicedecanato del Grado de Medicina.

Por último, y en el sentido de la formación del profesorado, el Vicedecanato del Grado de Medicina está realizando un ciclo de clases formativas a los facultativos de diferentes hospitales y centros de salud de la Provincia de Castellón.

3.2.2. Evaluación continua y de competencias en el Grado de Medicina

El Profesor Joan Ribera (Decano de la Facultad de Medicina de la Universitat de Lleida) realizó la exposición titulada: “Estrategias de evaluación continua y de competencias” y las ideas más importantes fueron las siguientes:

1. Antes de realizar el diseño de actividades de una materia hay que preguntarse qué es lo que se va a evaluar y porqué. Es necesario que profesores y estudiantes entiendan la evaluación como un proceso formativo.

2. Debe entenderse por evaluación un seguimiento del aprendizaje, adquisición de habilidades y progreso del estudiante, por lo que hay que conocer lo que se quiere que aprenda el estudiante para diseñar las actividades que permitan la enseñanza-aprendizaje y la posterior evaluación.
3. Es necesario que las actividades estén programadas desde el principio para no confundir a los estudiantes y para que pueda realizarse la evaluación continua del aprendizaje. De este modo, es muy importante no cambiar las normas de evaluación durante el curso académico.
4. Hay que evaluar todas las actividades que se trabajen que deben cubrir todas las competencias establecidas para una asignatura. Nunca puede dejar de premiarse cualquier tipo de trabajo realizado por el estudiante.
5. Hay que fomentar el pensamiento crítico y esto no se obtiene únicamente con las clases magistrales tradicionales, aunque no debe dejarse de lado el aprendizaje memorístico en los casos en los que sea oportuno.
6. Las distintas actividades, además de depender de lo que se va a evaluar, van a estar relacionadas con el tipo de contenidos de las asignaturas y cada una medirá un parámetro diferente del aprendizaje.

Posteriormente, se formó un grupo de trabajo con los asistentes para aportar ideas y comentar diferentes actividades y métodos de evaluación. El Profesor Joan Ribera aportó ejemplos de casos clínicos, material para la asignatura de bioestadística, material de cardiología para clínicos, seminarios, etc. Este material ha servido de referencia para que los profesores diseñen nuevas actividades en cursos académicos posteriores como resolución de casos y aprendizaje basado en problemas.

También se puso de manifiesto que para trabajar las competencias transversales es necesario abordarlas desde 2 ó 3 asignaturas diferentes que deben coordinar alguna actividad y evaluación. A este respecto Joan Ribera señaló que la heterogeneidad en la distribución de competencias transversales entre las asignaturas de primer curso va a dificultar esa evaluación conjunta. Por último, se puso de manifiesto la importancia de coordinar temporalmente las actividades para evitar una excesiva carga de trabajo de los estudiantes, algo que ha quedado bastante claro en secciones anteriores de este documento.

3.2.3. Innovación en la asignatura de bioestadística del Grado de Medicina

En este caso, la ponente fue la Profesora Montserrat Rue, de la Universitat de Lleida, y el título de su exposición fue: Preparación de materiales prácticos individualizados de bioestadística utilizando la herramienta Sweave que combina R y latex”.

La Profesora Rue, habló sobre la organización de la asignatura de bioestadística en el Grado de Medicina de la Universitat de Lleida y sobre la metodología que utilizan. El principal objetivo metodológico, fue poder elaborar materiales individualizados para cada alumno, para todas las tareas prácticas y/o exámenes que se van a realizar a lo largo de un semestre, tratándose de un material de fácil corrección. Para ello se combinan dos herramientas habituales en el ámbito matemático como son el R (software estadístico libre) y el latex (sistema de composición de textos, orientado especialmente a la creación de libros, documentos científicos y técnicos que contengan fórmulas matemáticas). En el taller se vio como combinar las dos herramientas para obtener dosieres de trabajo, personalizados para cada alumno, y plantillas de corrección.

4. CONCLUSIONES

Se han cumplido los objetivos, en mayor o menor medida, propuestos en el Proyecto de Mejora, excepto la creación de un modelo de evaluación de competencias genéricas y la elaboración de un examen integral común para el mayor número de asignaturas, debido a la discrepancia de competencias genéricas en las asignaturas de primer curso y a la imposibilidad de integración debida a la propia naturaleza de las materias.

La coordinación y temporalización de contenidos entre asignaturas ha sido óptima y ha afectado a la mayoría de asignaturas, aunque la coordinación y evaluación de actividades y la integración horizontal han sido más bajas y deberían mejorarse.

Ha habido una baja participación y grado de cumplimiento por parte de los docentes, que ha sido independiente de la experiencia docente del colectivo. Esto puede deberse al desconocimiento del alcance real que puede tener la recogida de datos, acciones de mejora, etc, sobre la calidad docente y sobre la posterior acreditación del Grado. Alternativamente se puede deber a la falta de motivación y de tiempo por la actual carga de trabajo docente, investigador y de gestión del nuevo modelo de estudios.

A pesar de que la participación del estudiantado, respecto a la recogida de la carga de trabajo, ha sido baja, que se han quejado repetidamente de la excesiva carga de trabajo y que el profesorado no ha realizado la planificación de las asignaturas, parece ser que la carga semanal y las horas de trabajo independiente de las asignaturas está dentro del rango que recomienda el VERIFICA.

La carga de trabajo del profesorado aumenta notablemente (5:1 aproximadamente) debido a la gran cantidad de actividades que hay que planificar y corregir a tiempo para que ayuden a progresar a los estudiantes.

Se ha motivado al decanato de la Facultad de Ciencias de la Salud y al Vicedecanato del Grado de Medicina para que se planteen actividades, reconocibles por créditos, que acerquen a los estudiantes a la actual realidad de la medicina en todos sus campos.

Es necesario formar a nuestros estudiantes con métodos de enseñanza-aprendizaje más innovadores que fomenten el pensamiento crítico y que se ajusten a la realidad futura con la que se van a encontrar al terminar los estudios.

El profesorado debe aprender a evaluar bajo el concepto de evaluación continua y de competencias, por lo que se requieren cursos específicos en el que se den las directrices para diseñar las actividades que lo permitan.

Para trabajar las competencias transversales se necesita abordarlas desde 2 ó 3 asignaturas diferentes que deben compartir actividades y evaluación, por lo que habría que modificar la distribución de competencias genéricas en la asignaturas del primer curso del Grado de Medicina para que algunas de ellas coincidieran.

5. AGRADECIMIENTOS

Sin el apoyo económico y humano del Vicerrectorado de Estudios y Espacio Europeo de Educación Superior, el Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa, y de la Unidad de Apoyo Educativo, no habría podido llevarse a cabo la realización del Proyecto de Innovación Educativa: “Coordinación e integración de materias en primer curso del Grado de Medicina en la Universitat Jaume I: contenidos, actividades y evaluación integral”.

EXPERIENCIA DEL GRUPO DE QUÍMICA BIOANALÍTICA EN LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL DE LA UNIVERSITAT JAUME I

PERIS-VICENTE, J; CARDÁ BROCH, S; ESTEVE ROMERO, J

Departamento de Química Analítica, ETSCE
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
vicentej@uji.es; scarda@uji.es; josep.esteve@uji.es

Resumen. En el presente trabajo se expone la participación de los autores en el Programa de Formación del Profesorado Novel, propuesto por la *Unitat de Suport Educatiu* de la Universitat Jaume I. Dicho programa se dirige a profesores con menos de tres años de experiencia docente y son tutelizadas por dos profesores con amplia experiencia. La participación es voluntaria y no tiene tasas de matrícula. El programa tiene una duración de dos cursos académicos. En el primero, el profesor novel tiene que asistir a una serie de cursos generales y específicos. En el Segundo año, el estudiante debe evaluar sus propias aptitudes docentes, indicando sus puntos fuertes y débiles, así como proponer actividades para mejorar la calidad de su docencia. Finalmente, el participante prepara y entrega la Carpeta Docente, resumiendo su actividad docentes. En todo momento, el participante es supervisado por tanto por sus dos tutores como por el responsable de la *Unitat de Suport Educatiu*. La participación en este programa incrementa de las aptitudes docentes de los profesores noveles.

Palabras clave: Docencia, Novel, Programa, Tutorización, Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

La iniciación a la docencia universitaria es complicada, ya que el profesor novel debe afrontar una actividad desconocida. Para ayudar al profesor poco experimentado a emprender este novedoso y excitante desafío, la Universitat Jaume I, a través de la *Unitat de Suport Educatiu*, propone el Programa de Formación del Profesorado Novel [1]. El programa se dirige a profesores universitarios con menos de tres años de experiencia docente, adscritos a cualquier área de conocimiento y que imparten un mínimo de una asignatura. El participante es supervisado y ayudado durante toda la duración del programa por dos profesores con más de cinco años de experiencia docente (profesor tutor). El programa se divide en dos años académicos con los siguientes objetivos: asistencia a cursos de formación y reflexión acerca de la mejora de las habilidades docentes.

Los objetivos generales del curso son:

- Facilitar la integración del profesorado novel en la Universitat Jaume I.
- Ayudarles en la planificación, desarrollo y evaluación de sus asignaturas.
- Proporcionarles los conocimientos de psicopedagogía necesarios para desarrollar su actividad docente.
- Promover la cultura de la formación continua como un aspecto distintivo de la docencia.
- Informar y difundir entre los profesores noveles los métodos de innovación educativa, los cambios en la metodología docente y el proceso aprendizaje/enseñanza en el nuevo EEES.
- Favorecer las relaciones, intercambios y la colaboración entre profesores de diferentes departamentos y facultades, promoviendo el proceso de reflexión y mejora de la docencia.

2. METODOLOGÍA

Las actividades de formación se dividen en: formación presencial y reflexión acerca de la mejora de las capacidades docentes. El profesor novel debe participar en todas las áreas propuestas, asistir a los cursos adecuados y entregar los informes correspondientes a la *Unitat de Suport Educatiu*.

2.1. Primer curso académico: Cursos presenciales

Se proponen dos clases de cursos presenciales: generales y específicos. Tras terminar todas las áreas asignadas, se entrega al profesor novel el certificado de “Iniciación a la docencia universitaria” (75 h).

2.1.1. Cursos generales

Estos cursos se ofrecen exclusivamente para los profesores noveles y tratan de los aspectos básicos acerca del desarrollo de la docencia universitaria en la Universitat Jaume I. Los cursos tienen una orientación básica o generalista y funcional o aplicado.

En cada curso académico, se proponen los siguientes cursos con estas diferentes temáticas:

1. Planificación de la docencia universitaria (proyecto docente, programación de contenidos y clases...).
2. Metodología docente (mejora de las habilidades docentes, métodos participativos en el aula, etc...).
3. Evaluación del aprendizaje (evaluación del rendimiento académico, evaluación de la formación, etc..).
4. Recursos y tecnología aplicada a la educación (Aula Virtual de la Universitat Jaume I o similar).
5. Formas de enseñanza en la UJI. Seminarios: igualdad y perspectiva de género en el sistema docente.
6. Formas de enseñanza en la UJI: maneras de actuar en la docencia en valenciano y nociones básicas para la introducción del inglés en el aula.

Estos cursos también se encuentran disponibles para los profesores tutores. En este caso, la presencia simultánea del profesor tutor y del profesor novel sería positiva para compartir las experiencias docentes.

2.1.2. Cursos específicos

Se proponen otros cursos dentro del programa de formación continua para los profesores de la Universitat Jaume I, aparte de aquellos dirigidos para los participantes del Programa de Formación del Profesorado Novel. Estos cursos generales son seminarios permanentes, talleres prácticos, etc, dirigidos al incremento de las habilidades de enseñanza y la capacidad docente del profesorado.

2.1.3. Actividades

- Rellenar la autoevaluación al inicio y al final del curso académico.
- Asistir a un mínimo de tres cursos generales y un curso específico.
- Realizar un análisis crítico de la actividad docente y propuesta de mejoras para el siguiente curso académico.
- Observación y evaluación de la docencia en el aula por parte de los profesores tutores (mínimo dos veces).
- Diseñar un programa para incrementar las habilidades docentes.
- Efectuar dos entrevistas con el responsable de la *Unitat de Suport Educatiu*.

2.1.4. Informes para entregar a la *Unitat de Suport Educatiu*

- Informe explicando el trabajo desarrollado.
- Cuestionario de evaluación cumplimentado por el profesor novel.
- Cuestionario de evaluación cumplimentado por parte de los profesores tutores del profesor novel.

2.2. Segundo curso académico: Reflexión acerca de la mejora de las habilidades docentes

2.2.1. Análisis, reflexión y revisión de la docencia del profesor novel

Consiste en una serie de actividades de tutorización para supervisar la docencia del profesor novel (planificación, metodología y evaluación). El profesor novel tiene que efectuar un análisis crítico de su forma de enseñar, proponiendo posibles mejoras. Los profesores tutores asisten a varias clases impartidas por el profesor novel para su evaluación y para determinar su progreso. Todos los profesores (novel y tutores) deben ser supervisados por los responsables de la *Unitat de Suport Educatiu*.

2.2.2. Incremento e innovación de la docencia del profesor novel

Se propone un proceso de tutorización para innovar la forma de impartir docencia del profesor novel, para aumentar las habilidades docentes y acometer su evaluación. El resultado de este proceso de tutorización consiste en: la mejora de las capacidades docentes según las directrices del nuevo EEES, la experiencia de enseñar en el aula y la elaboración del material docente.

2.2.3. Evaluación de la mejora de la docencia: redacción de la “Carpeta Docente”

El profesor novel autoevalúa el currículum docente con el objetivo de reflexionar acerca de la propia docencia. Para realizar adecuadamente esta tarea, se redacta la “Carpeta docente”.

2.2.4. Actividades

- Desarrollar un Proyecto de Mejora Educativa. El profesor novel debe solicitar su participación en la convocatoria regular de “Proyectos de Mejora Educativa”, propuesta por parte de la *Unitat de Suport Educatiu*. Los proyectos presentados por los profesores noveles son automáticamente aceptados, aunque no necesariamente dotados con financiación.
- Completar la guía de autoevaluación al principio y al final del curso académico.
- Asistir a un mínimo de tres cursos generales y uno específico.
- Introducir cambios en la enseñanza (mejora de la docencia).
- Elaborar la “Carpeta Docente”.
- Realizar dos entrevistas con el responsable de la *Unitat de Suport Educatiu*.

2.2.5. Informe para entregar a la *Unitat de Suport Educatiu*

- Informe de finalización del “Proyecto de Mejora Educativa”.
- Informe acerca de la “Mejora de la Docencia” desarrollado durante el año académico.
- “Carpeta docente”.
- Cuestionario de evaluación relleno por el profesor novel.
- Cuestionario de evaluación cumplimentado por los profesores tutores acerca del profesor novel.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los autores del presente estudio han participado en el Programa de Formación del Profesorado novel: el Dr. J. Peris-Vicente como “Profesor Novel”, y los profesores Dr. S. Carda-Broch y J. Esteve-Romero como “Profesores Tutores”.

3.1. Cursos presenciales

El Profesor novel asistió a los siguientes cursos presenciales:

- Planificación y diseño de la docencia universitaria en el nuevo EEES.
- Portafolios: evaluación de competencias en el contexto del nuevo EEES.
- Iniciación al Aula Virtual de la Universitat Jaume I.
- Evaluación como herramienta para mejorar la calidad de la docencia.
- Desarrollo de habilidades, técnicas y estrategias para hablar en público.
- Seminario de tutorización del Prácticum.
- Seminario de tutorización del programa Erasmus Prácticum.
- Diseño de cuestionarios en el Aula Virtual.
- Recursos de docencia en valenciano.
- Metodología didáctica para la docencia universitaria.
- El Programa de Cooperación Universitaria.
- Uso de rúbricas para mejorar el criterio de calidad en la evaluación.
- Uso de Googledocs con fines docentes.
- Coordinación de la docencia y de equipos docentes.

La asistencia a los cursos fue de gran utilidad, y proporcionó herramientas efectivas posteriormente usadas para incrementar la calidad de la docencia.

3.2. Guía de autoevaluación

Al inicio del primer curso académico, el profesor novel redactó un informe indicando mis puntos débiles y fuertes de la docencia, y propuso formas de incrementar la calidad de la docencia, a través de fijarse objetivos concretos. Al final del curso académico, se repitió la autoevaluación, indicando que se pudo mejorar las capacidades docentes siguiendo las propuestas anteriormente indicadas. Posteriormente, se volvieron a proponer formas de mejorar la docencia para el curso siguiente. Todo este trabajo se repitió al segundo curso académico, y en todos los casos se pudieron alcanzar los objetivos propuestos.

3.3. Desarrollo de un Proyecto de Mejora Educativa

El Profesor Novel participó como director en un Proyecto de Mejora Educativa titulado “Mejora de las habilidades de transmisión oral del conocimiento en castellano, valenciano e inglés, empleando los contenidos de la asignatura IA28 (Laboratorio en Química Analítica II)”. Los resultados indicaron que los estudiantes se resisten a realizar exposiciones orales, pero que son perfectamente capaces de ello. Sin embargo, se detectó que necesitan incrementar su nivel de inglés.

3.4. Evaluación de la docencia del Profesor Novel por parte de los Profesores Tutores

Los profesores tutores asistieron a varias clases impartidas por el Profesor Novel durante los dos cursos académicos. Después de cada clase, los tutores indicaron al Profesor Novel las lagunas de su docencia, y le aconsejaron como mejorar su capacidad de comunicación. Finalmente, evaluaron su forma de impartir clase, emitiendo una calificación global positiva.

3.5. Carpeta Docente

El Profesor Novel elaboró una “Carpeta Docente”, resumiendo su actividad docente y autoevaluando su participación en el Programa de Formación de Profesor Novel. La información indicada en la Carpeta Docente fue: descripción y contenido de las asignaturas impartidas, explicación acerca de la forma de enseñar, cambios en la forma de impartir docencia, evaluación del rendimiento académico, opinión de los estudiantes acerca de su aprendizaje y de las habilidades docentes del Profesor Novel, esfuerzos realizados para mejorar mis aptitudes docentes, y finalmente la evaluación de la docencia por parte de los Profesores Tutores. La documentación incluida en la “Carpeta Docente” fue evaluada positivamente por los responsables de la *Unitat de Suport Educatiu*.

3.6. Opinión personal acerca del programa

El Profesor Novel piensa que el Programa de Formación del Profesor Novel es una herramienta útil para introducir a un profesor con poca experiencia en la docencia universitaria. El Profesor Novel cree que incrementó sus aptitudes docentes gracias a su participación en el programa.

5. CONCLUSIONES

El Programa de Formación del Profesorado Novel proporciona al profesor poco experimentado diversas herramientas útiles para desarrollar sus actividades docentes y conocer mejor el trabajo que realiza un profesor universitario. Los cursos presenciales proporcionaron herramientas para afrontar situaciones delicadas en el aula, elaborar correctamente el material docente, disponer de conceptos interesantes para la transferencia de conocimiento hacia el estudiante e incrementar la calidad de la evaluación. La tutorización de profesores más experimentados es útil, ya que pueden ayudarle a realizar las tareas docentes. Por lo tanto, el Profesor Novel considera que su participación en el programa ha incrementado sus aptitudes docentes.

REFERENCIAS

- [1] <http://www.uji.es/ES/serveis/use/amb/formacio/novell.html>.

COORDINACIÓN DE PROFESORADO PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE QUÍMICA PARA LOS NUEVOS GRADOS EN INGENIERÍA SEGÚN LAS DIRECTRICES DEL EEES

ESTEVE ROMERO, JOSEP; PERIS VICENTE, JUAN;
CARDA-BROCH, SAMUEL; FABREGAT SAFONT, DAVID.

Química Física y Analítica, ESTIE, Universitat Jaume I. Castelló
josep.esteve@uji.es; vicentej@uji.es; scarda@uji.es; al225887@uji.es

Resumen. Los grados en ingeniería de la Universitat Jaume I han sido adaptados al nuevo sistema propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior, incluyendo el uso del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS). Se ha añadido una nueva asignatura, Química, la cual es común para el currículo de cinco grado de Ingeniería: Agrónoma, Procesos Industriales, Eléctrica, Mecánica y Química. La asignatura se divide en 3 partes: teoría (5 grupos), problemas (10 grupos) y laboratorio (10 grupos). En el presente artículo se describe el procedimiento de coordinación entre los profesores para desarrollar y organizar el contenido, material, temas, teoría, prácticas, problemas, laboratorio, seminarios, tutorías y examen. El contenido de la asignatura tratado fue: estructura atómica, enlace químico, ácido/base, equilibrios de complejos y solubilidad, redox, química orgánica y aplicaciones industriales. En este trabajo de coordinación, se incluye también la estimación del número de horas empleadas por cada estudiante para superar la asignatura, con el objetivo de calcular el número de créditos ECTS.

Palabras clave: Coordinación, ECTS, Implantación, Ingeniería, Química.

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura “Química para las Ingenierías” (código EX1006) se introdujo hace dos cursos académicos (201/2011) como asignatura troncal en cinco grados de Ingeniería impartidas en la Universitat Jaume I: Agroalimentaria del Medio Rural, de Procesos Industriales, Mecánica, Eléctrica y Química, aplicando el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). En la docencia de la asignatura están involucrados veinte profesores para impartir las clases de teoría, tutorías, problemas y laboratorio, así como el examen, siguiendo las directrices de la Unión Europea y las normas internas de distribución de créditos ECTS de la Universitat Jaume I [1-5]. Por lo tanto, se necesita un enorme esfuerzo de coordinación entre los profesores para implantar correctamente la asignatura y definir adecuadamente el currículo, material docente, contenido, teoría, problemas, laboratorio, tutorías, seminarios, examen y tareas no presenciales. Los profesores también deben establecer la forma de estimular el autoaprendizaje, la implantación de métodos centrados en el aprendizaje por competencias y la selección de las actividades no-presenciales (propuestos y corregidos en tutorías y en el Aula Virtual).

El objetivo del artículo fue exponer el trabajo de coordinación entre los profesores para implementar la asignatura “Química para Ingenierías (EX1006)”, en el diseño de los Grados en Ingeniería, y establecer el contenido, currículo, competencias de aprendizaje y el material didáctico en clase: teoría, problemas, tutorías y seminarios, las tareas de laboratorio, el examen, así como el material no presencial: metodología y tareas para el trabajo de autoaprendizaje introducidas en el Aula Virtual y el tiempo dedicado a las tutorías. También se calculó el tiempo dedicado por los estudiantes para preparar la asignatura, y por lo tanto el número de créditos ECTS.

2. METODOLOGÍA

En primer lugar, para realizar la coordinación se organizaron reuniones semanales entre los profesores para analizar el currículo de la asignatura, la metodología didáctica y el grado de avance en la impartición del contenido. Estas reuniones se efectuaron así-

mismo al final de cada tema, para compartir y comparar los problemas experimentados por los estudiantes y comprobar el nivel de progreso de los objetivos didácticos propuestos. La asignatura se impartió en 16 semanas y el contenido se dividió en 7 temas, por lo tanto se realizaron 23 reuniones.

En segundo lugar, los 20 profesores involucrados en la coordinación pertenecen a diferentes áreas de conocimiento en Química (Inorgánica, Orgánica, Analítica y Física), ya que la asignatura se dividió en 7 temas incluyendo contenidos de todas esas áreas: estructura atómica, equilibrios ácido/base, de complejos y precipitación, redox, química orgánica y aplicaciones industriales.

En tercer lugar, durante las reuniones los temas tratados fueron el establecimiento de: el currículo, el contenido, el material didáctico, teoría, laboratorio, tutorías impartidas y seminarios, las tareas no presenciales, metodologías y material didáctico para el autoaprendizaje, la discusión acerca del método de aprendizaje por competencias, las tutorías, el uso del Aula Virtual, la determinación del tiempo total dedicado por cada estudiante para preparar la asignatura (considerando las clases, resolver los problemas, laboratorio y estudiar la teoría), el contenido del examen y el cálculo del número de créditos ECTS según el nuevo EEES.

Finalmente, los estudiantes rellenaron voluntariamente un cuestionario para cada tema, indicando el número de horas dedicadas al estudio del contenido impartido en las clases de teoría, las clases de problemas (resolver los problemas, autoaprendizaje, asistir a los seminarios, lectura del Aula Virtual, autoevaluación, etc...) y la resolución del examen. Esta información se usó para calcular la carga de trabajo realizado para superar la asignatura. Los resultados obtenidos se emplearon para efectuar una estadística completa para determinar el número de créditos ECTS de la asignatura.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La coordinación de un grupo compuesto por 20 profesores consume una gran cantidad de tiempo. Normalmente, la selección y preparación del currículo de una asignatura siguiendo las normas de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) es relativamente sencilla si la asignatura enseñada por poco profesores. En la asignatura aquí tratada, un gran número de profesores de diferentes áreas de la Química (Analítica, Física, Inorgánica y Orgánica) deben ponerse de acuerdo para seleccionar el contenido, dificultando enormemente el proceso.

En el primer curso académico de impartición de la asignatura, el contenido era demasiado extenso y la dificultad del currículo propuesto fue demasiado elevada, considerando el tiempo limitado disponible para impartir cada tema. Por lo tanto, los profesores decidieron recortar el contenido y la reducción de la dificultad de los problemas

durante las reuniones semanales, porque el nivel de Química en el currículo propuesto inicialmente fue demasiado elevado para una asignatura de 6 créditos ECTS en el primer curso académico de un Grado en Ingeniería. El currículo propuesto por los profesores tiene que seguir las directrices del Ministerio de Educación Español. Además, los seis profesores deben ponerse de acuerdo en el contenido, partiendo de la propuesta del profesor de cada área, con el objetivo de elaborar el material didáctico definitivo para la teoría y los problemas. Se proporcionó este material de apoyo a los estudiantes para ayudarles a seguir las clases presenciales y comprender adecuadamente los conceptos enseñados en clase. Las tutorías y seminarios fueron utilizados como clases de refuerzo para explicar los conceptos teóricos más complejos, resolver problemas, responder dudas acerca de las tareas no presenciales, así como para discutir acerca del método de aprendizaje por competencias usando Webquests.

La mayor parte de los estudiantes indicaron que el tiempo dedicado a estudiar la asignatura “Química” (en casa o en las clases presenciales en la Universidad) era cada vez mayor. Esta información se usó para tener una idea general previa acerca del total de la carga de trabajo invertido en superar la asignatura para cada estudiante: asistir a las clases presenciales y seminarios, estudiar la teoría, resolver los problemas, autoaprendizaje, entrar en el Aula Virtual, responder a los autotests y resolver el examen. Los datos recogidos se trataron estadísticamente con éxito para calcular el tiempo medio que los estudiantes invierten en superar la asignatura: 210 ± 35 h. Este resultado fue de gran utilidad para determinar que la asignatura tiene 6 créditos ECTS.

4. CONCLUSIONES

Se realizó una primera aproximación en este curso académico acerca de la propuesta de temas más adecuados para impartir la asignatura “Química para las Ingenierías”. La coordinación entre los profesores permitan la elaboración de un único currículo, así como un material didáctico de ayuda común para todos los estudiantes de la asignaturas, independientemente de su grupo y del Grado de Ingeniería matriculado (de Procesos Industriales, Agroalimentaria y del Medio Rural, Eléctrica, Mecánica y Química).

Además, el proyecto permitió que los estudiantes dispusieran de material en línea (en forma de archivo .pdf) en el Aula Virtual, y también disponible para los profesores de la asignatura y desarrolladas considerando el aprendizaje por competencias. Ello incluye: material didáctico como apuntes, libros, problemas para las tareas no presenciales y material multimedia. Todos los profesores utilizaron la misma metodología y material didácticos para el aprendizaje activo, el mismo trabajo no presencial y el mismo examen. La determinación del tiempo invertido por los estudiantes se empleó

para medir la cantidad de créditos ECTS de la asignatura. Se estudiaron los resultados obtenidos en cada grupo y en cada Grado de Ingeniería, los cuales fueron comparables.

REFERENCIAS

- [1] Arrowsmith, J., K. Sisson and P. Marginson, *What can 'benchmarking' offer the open method of coordination?* Journal of European Public Policy 2004, 11(2), 311- 328 (ISSN: 1350-1763).
- [2] Bruno, I., S. Jacquot and L. Mandin, *Europeanization through its instrumentation: benchmarking, mainstreaming and the open method of coordination ... toolbox or Pandora's box?* Journal of European Public Policy 2006, 13(4), 519-536 (ISSN: 1350-1763).
- [3] De La Porte, C. and Pochet P., *Participation in the Open Method of Coordination – the Cases of Employment and Social Inclusion*. In Zeitlin, J. and P. Pochet (eds.) with L. Magnusson 2005, *The Open Method of Coordination – The European Employment and Social Inclusion Strategies*. 2005, Brussels: P.I.E. Peter Lang.
- [4] Godin, B. 2002, *The emergence of Science and Technology Indicators: Why Did Governments Supplement Statistics with Indicators?* Research Policy 32:679 691. (ISSN: 0048-7333). Gornitzka 2006, *The Open Method of Coordination in European Education and Research Policy: Animating a Label*. Paper presented at the European Union Center of Excellence, University of Madison, Wisconsin 2006.
- [5] Hall, P.A., *Policy Paradigms, Social Learning, and the State The Case of Economic Policy Making in Britain*. Comparative Politics 1993, 25 (3), 275-296 (ISSN: 0010-4159).

ANÁLISIS Y OPTIMITZACIÓN DE LA DOCENCIA EN QUÍMICA INORGÁNICA DEL GRADO EN QUÍMICA

LLUSAR, MARIO; MONRÓS, GUILLERMO; GARGORI, CARINA; CERRO, SARA;
BADENES, JOSÉ ANTONIO

Departamento de Química Inorgánica y Orgánica (ESTCE)
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
mllusar@qio.uji.es

Resumen. Finalizada la implantación en este curso académico (2012-2013) de los cuatro cursos del Grado en Química en la Universidad Jaume I de Castellón (UJI), en este estudio se realiza un análisis y optimización de la docencia en Química Inorgánica en dicho Grado, básicamente a nivel de programación y planificación de contenidos. El objetivo básico es identificar en la programación de las distintas asignaturas de Química Inorgánica posibles lagunas, solapamientos o repeticiones redundantes, así como desajustes en el nivel de tratamiento, exigencia o secuenciación de los contenidos. Como objetivos paralelos, se pretende también: a) fomentar y optimizar la coordinación docente tanto horizontal como vertical entre el profesorado de las asignaturas de Química Inorgánica, que contribuya a optimizar su docencia en los actuales planes de estudio, y b) fomentar la participación activa del estudiantado en este proceso de análisis y mejora.

En una primera fase de evaluación previa, se ha recopilado información de las guías docentes de las distintas asignaturas y se ha realizado una encuesta de opinión mediante correo electrónico al estudiantado de 2º, 3º y 4º curso del grado en Química. Con la información recopilada, en la segunda fase se ha realizado un análisis exhaustivo y diagnóstico de la actual programación y planificación docente de Química Inorgánica, organizando para ello reuniones de trabajo con el profesorado implicado (coordinación horizontal, dentro de un mismo curso, y vertical entre varios cursos), y también con los estudiantes. Dichos análisis ponen de manifiesto la existencia de ciertos aspectos

mejorables en la actual programación docente. Como conclusión y propuesta de mejora se indica la necesidad de articular equipos docentes con responsables de materia o de módulo que trabajen de forma coordinada para que las distintas asignaturas de cada módulo (por ejemplo, de Química Inorgánica) conformen un bloque perfectamente armonizado y homogéneo.

Palabras clave: Química Inorgánica, programación docente, coordinación docente, equipo docente, responsable de materia, coordinador de módulo.

1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Con la finalización del actual curso académico (2012-2013) habrá culminado en la Universitat Jaume I de Castellón el proceso de implantación de los cuatro cursos del nuevo Grado en Química, reemplazando a la antigua licenciatura en Químicas. Aprovechando esta coyuntura, nuestro grupo de innovación educativa (“Química Inorgánica y Medioambiental”, QIM) del área de Química Inorgánica ha realizado un primer balance o estudio cuya finalidad es el análisis, diagnóstico y optimización de la docencia en Química Inorgánica en el Grado en Química, básicamente a nivel de planificación y programación de contenidos.

La organización o jerarquía docente en la Titulación o Grado en Química (ver Figura 1), adscrito a la *Escuela Superior de Tecnología y ciencias Experimentales* (ESTCE), está articulada oficialmente en torno a la figura del Director o Coordinador del Grado como responsable principal, y de la correspondiente Comisión Gestora del Grado en Química (CGGQ), de la que son miembros representantes de las distintas áreas o departamentos con docencia en las asignaturas o materias del Grado en Química. En un segundo nivel organizativo, y también formando parte de la CGGQ, existe la figura de los coordinadores de curso, encargados de la planificación y supervisión de la docencia de cada uno de los cuatro cursos del Grado, mediante la realización de reuniones de coordinación periódicas (una o dos reuniones por semestre). En las reuniones de curso participan todos los profesores (o coordinadores) responsables de las distintas asignaturas o materias del curso correspondiente.

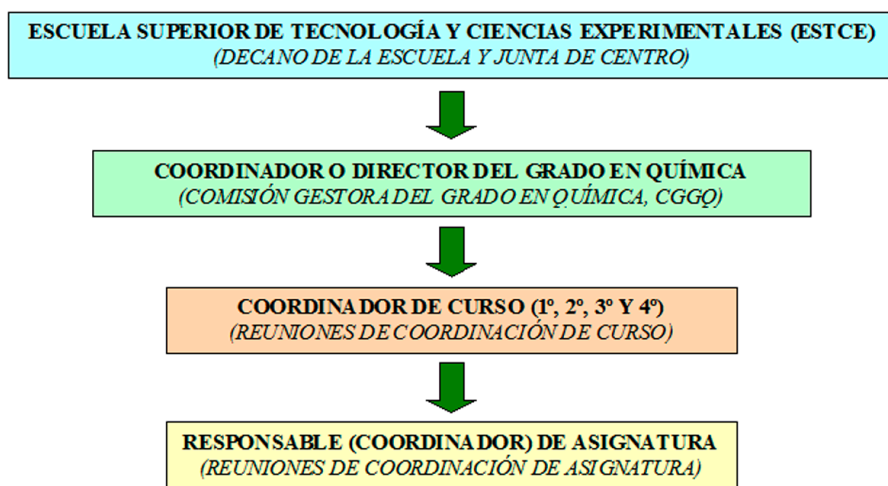


Figura 1. Jerarquía actual de la coordinación docente en el Grado en Química

Dentro de esta estructura u organización docente no hay establecida de forma explícita una figura que se responsabilice de la armonización a nivel horizontal y vertical de la programación de los contenidos en las asignaturas o materias afines, por ejemplo de Química Inorgánica. Por ello, asumiendo dicha función “armonizadora”, el objetivo básico de este estudio es identificar en la programación de las distintas asignaturas de Química Inorgánica posibles lagunas, solapamientos o duplicidades que sean redundantes, así como desajustes en el nivel de tratamiento, exigencia o secuenciación de los contenidos. Como objetivo paralelo, se pretende también fomentar y mejorar la coordinación docente tanto horizontal como vertical entre el profesorado de las asignaturas de Química Inorgánica, así como la participación activa del estudiantado en dicho proceso de análisis y mejora.

2. METODOLOGÍA

Las primeras actividades del proyecto se han centrado en conocer el punto de partida de la docencia de Química Inorgánica (QI) en el grado en Química, y por tanto la *primera fase* del estudio ha consistido básicamente en una recopilación de información. Para ello se han realizado las siguientes actividades: I) Búsqueda de información en las Guías Docentes de las diferentes asignaturas con docencia en Química Inorgánica (ver Tabla 1). Se han consultado las guías docentes en la aplicación telemática del “libro electrónico de la Universidad” (LLEU) y se ha contrastado o ampliado dicha información con la que se indica en la aplicación “VERIFICA” (que contiene los planes de estudio del Grado). II) Recopilación de las opiniones o valoraciones de los estudiantes de 2º, 3º y 4º de Química, mediante un breve cuestionario enviado por correo electrónico. Estas valoraciones nos pueden ayudar a hacer un diagnóstico, desde la propia perspectiva de los estudiantes, sobre la idoneidad, carencias o posibles mejoras que se pueden introducir en la programación y contenidos de Química Inorgánica en las distintas asignaturas, confirmando o complementando la propia visión del profesorado.

En la *segunda fase*, y con la información recopilada de las guías docentes y de las encuestas a los estudiantes, se ha realizado un análisis exhaustivo de la actual planificación o programación docente en Química Inorgánica (QI), y para ello se han utilizado como herramientas o metodología: a) reuniones de trabajo con el profesorado responsable de las distintas asignaturas (coordinación tanto horizontal, dentro de un mismo curso, como vertical entre varios cursos), y b) reuniones de trabajo entre profesores y estudiantes.

CÓDIGO UJI	ASIGNATURA (abreviatura)	Curso (Sem.)	Rendimiento % (matriculados)			Éxito 1ª conv. (presentados)
			2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
QU0905	Química I (Q-I)	1º (1º)	88.4 (43)	74.5 (55)	76.1 (67)	55.9 (68)
QU0910	Química II (Q-II)	1º (2º)	61.4 (44)	57.1 (63)	44.2 (77)	--
QU0914	Química Inorgánica I (QI-I)	2º (1º)	--	78.8 (33)	68.5 (54)	41.3 (46)
QU0919	Química Inorgánica II (QI-II)	2º (2º)	--	75.9 (29)	77.6 (58)	--
QU0924	Química Inorgánica III (QI-III)	3º (1º)	--	--	57.1 (21)	50.0 (20)
QU0929	Química Inorgánica IV (QI-IV)	3º (2º)	--	--	80 (20)	--
QU0926	Ciencia de los Materiales (CM)	3º (2º)	--	--	73.7 (19)	--
QU0934	Cristaloquímica (CQ)	4º (1º)	--	--	--	100 (10)
QU0941	Síntesis y Reactividad de Compuestos Inorgánicos (SR)	4º (2º)	--	--	--	--

Tabla 1. Asignaturas del Grado en Químicas seleccionadas para el estudio, incluyendo los resultados obtenidos en las tasas de rendimiento (o éxito) en los distintos cursos

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Recopilación de información

En los actuales planes de estudio del Grado en Química de la UJI nos encontramos con las siguientes materias o asignaturas (ver Tabla 1) con contenidos o docencia de Química Inorgánica (sin incluir 2 asignaturas de laboratorio y el trabajo Fin de Grado), todas ellas de 6 créditos ECTS: en primer curso, las asignaturas de formación básica (FB) “*Química I*” y “*Química II*” (ésta última asignada a las áreas de Química Física y Analítica), donde se imparten contenidos fundamentales y básicos de química general. Seguidamente, la Química Inorgánica se organiza de forma específica como un bloque que tiene asignados un total de 24 créditos ECTS, desglosados en cuatro asignaturas de carácter obligatorio (OB) del segundo y tercer curso del grado: en el segundo curso se imparten “*Química Inorgánica I*” (fundamentos de química inorgánica y primer bloque de química inorgánica descriptiva) y “*Química Inorgánica II*” (química inorgánica descriptiva), mientras que en el tercer curso están “*Química Inorgánica III*” (química inorgánica de coordinación y organometálica) y “*Química Inorgánica IV*” (química inorgánica del estado sólido). Para completar el currículo de Química Inorgánica, hay otra asignatura obligatoria en tercer curso, la “*Ciencia de los Materiales*” (compartida al 50% con el área de Química Física), y otras dos asignaturas optativas (OP), ya en cuarto curso: “*Cristaloquímica*”, y “*Síntesis y reactividad de Compuestos Inorgánicos*”.

3.1.1. Información de las guías docentes

Toda la información de las distintas asignaturas (concerniente a los contenidos temáticos, programas, metodología docente, competencias, criterios de evaluación, etc.) está incluida en las correspondientes guías docentes, elaboradas durante la implantación de los grados y actualizadas cada curso. En la Tabla 2 se ha reunido información sobre los bloques básicos de contenido de cada asignatura, y que figuran en dichas guías.

3.1.2. Información de los estudiantes: encuestas de valoración

Por otra parte, se envió por correo electrónico un breve cuestionario a los estudiantes de 2º, 3º y 4º del Grado en Química, para recoger sus opiniones o valoraciones y así ayudarnos a hacer un diagnóstico complementario sobre la actual programación docente en las asignaturas de Química Inorgánica. Básicamente, las preguntas planteadas tenían como finalidad recoger la opinión de los estudiantes sobre los siguientes 3 aspectos:

1. Carencias, lagunas o tratamiento insuficiente de algunos aspectos en las asignaturas iniciales (*Química I y II*, y *Química Inorgánica I*), y que son imprescindibles para un seguimiento apropiado de asignaturas posteriores.
2. Repeticiones o duplicidades redundantes (que no sean necesarias como refuerzo para ayudar al proceso de aprendizaje y asimilación de los contenidos).
3. Nivel excesivo de exigencia o tratamiento de algunos aspectos que no parece razonable que deban ser tratados con tanto nivel de detalle para alcanzar los conocimientos o las competencias específicas del programa de la asignatura.

3.2. Análisis de la docencia en Química Inorgánica: propuestas de mejora

Como resultado del análisis de las guías docentes y de las encuestas, realizado en las reuniones con los profesores y con los estudiantes, en la Tabla 3 se resume de forma desglosada una serie de propuestas para mejorar la planificación o programación docente de las distintas asignaturas de QI, por los motivos antes expuestos: carencias o lagunas (C), duplicidades o repeticiones redundantes (R), y desajustes en el nivel de profundización, exigencia y/o secuenciación de los contenidos en las asignaturas (N). El objeto de las propuestas es conseguir que la Química Inorgánica conforme un bloque perfectamente armonizado y homogéneo dentro del Grado en Química.

<i>Asign.</i>	<i>Contenidos Básicos establecidos en las Guías Docentes (y en los Planes de Estudio)</i>
Q-I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura atómica. 2. Tabla periódica de los elementos. Propiedades periódicas. 3. Nomenclatura química: inorgánica y orgánica. 4. Estequiometría. 5. El enlace químico: teorías y tipos de enlace. 6. Estados de agregación de la materia.
Q-II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disoluciones. 2. Fundamentos de la reactividad química. 3. Termodinámica química. 4. Cinética química. 5. Equilibrio químico. 6. Equilibrios iónicos en disolución. 7. Química de los grupos funcionales orgánicos.
QI-I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura y enlace de los compuestos inorgánicos. 2. Propiedades de los elementos y compuestos inorgánicos. 3. Tipos de compuestos inorgánicos, aspectos cinéticos y termodinámicos. 4. Reactividad en química inorgánica. 5. Química descriptiva de los elementos del bloques: Propiedades, aplicaciones y compuestos más importantes.
QI-II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Química descriptiva de los elementos del bloque p: Propiedades, aplicaciones y compuestos más importantes. 2. Química de los metales de transición. 3. Aplicaciones de los compuestos inorgánicos. 4. Laboratorio Química Inorgánica I. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Laboratorio de experimentación en compuestos de los bloques principales: Propiedades y aplicaciones. 4.2. Técnicas y métodos de síntesis de compuestos de los bloques s y p. 4.3. Técnicas de caracterización de compuestos inorgánicos.
QI-III	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura y enlace en los compuestos de coordinación. 2. Propiedades de los compuestos de coordinación. 3. Estructura y enlace en los compuestos organometálicos. 4. Propiedades de los compuestos organometálicos. 5. Laboratorio Química Inorgánica II. <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Laboratorio de experiment. en comp. de coordinación y organometálicos: Propiedades y aplicaciones. 5.2. Técnicas y métodos de síntesis de compuestos de coordinación. 5.3. Técnicas de caracterización de compuestos inorgánicos.
QI-IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sólidos inorgánicos. 2. Métodos experimentales para la determinación de la estructura de los compuestos inorgánicos. 3. Estudio de las relaciones estructura-propiedades en sólidos inorgánicos. 4. Laboratorio Química Inorgánica III. <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Laboratorio de experimentación en sólidos inorgánicos: Propiedades y aplicaciones. 4.2 Técnicas y métodos de síntesis de sólidos inorgánicos. 4.3 Técnicas de caracterización de sólidos inorgánicos.

CM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de los materiales de interés tecnológico: materiales polímeros, materiales metálicos, materiales cerámicos, materiales compuestos, nanomateriales. 2. Propiedades y aplicaciones de los materiales: propiedades eléctricas, ópticas y magnéticas. 3. Caracterización de materiales
CQ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de sólidos 2. Empaquetamientos y redes cristalinas 3. Descripción de las estructuras cristalinas más comunes 4. Simetría puntual y espacial 5. Fenómenos de difracción: Rayos X, microscopía electrónica de barrido y transmisión 6. Relaciones estructura-propiedad de los materiales cristalinos: Propiedades eléctricas, magnéticas, ópticas
SR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de mecanismos de reacción en compuestos inorgánicos. 2. Técnicas espectroscópicas aplicadas a la determinación de compuestos inorgánicos. 3. Preparación de compuestos moleculares. 4. Estabilidad de compuestos inorgánicos. 5. La química inorgánica en sistemas biológicos. 6. Relación de reactividad-estructura y propiedades con aplicaciones catalíticas

Tabla 2. Contenidos básicos que figuran en los planes de estudio (programa VERIFICA) del Grado en Química y en los programas de las guías docentes de las distintas asignaturas con docencia en QI

Química I, QU0905 (Q-I)
N: Optimizar el nivel base de profundización y exigencia necesarios para asignaturas posteriores (QI-I, QI-II), especialmente en el bloque de estructura atómica y electrónica de los elementos (tema 1), propiedades atómicas básicas y periodicidad incluyendo anomalías (tema 2), y el tema 4 dedicado a las teorías de enlace iónico, metálico y covalente (Lewis, TEV, TOM, TRPECV y geometría molecular), así como a la introducción al enlace y química de coordinación (TCC).
Química II, QU0910 (Q-II)
N: Establecer nivel base de profundización y exigencia para asignaturas posteriores (QI-I y QI-II), especialmente en el Tema 1 (introducción a reacciones en disolución acuosa, ácido-base y redox), los temas 3 y 4 (ácidos y bases de Brønsted y de Lewis; correlación acidez-estructura molecular), y el tema 8 dedicado a principios de electroquímica. Estos aspectos se abordan en los temas 5 y 6 de QI-I.
Química Inorgánica I, QU0914 (QI-I)
R: Duplicidad innecesaria del tema 1 (introducción y evolución histórica de la Química Inorgánica), ya vistos en primer curso en Q-I y en “Historia del Pensamiento Científico”. También conviene eliminar repeticiones redundantes en los temas 2 (comp. metálicos), 3 (comp. iónicos) y 4 (comp. covalentes y moleculares), ya vistos en tema 4 de Q-I, y dejar los diagramas (redox) de Ellingham (T6) para QI-II. C: Laguna en el tratamiento de estructura electrónica en átomos polieletrónicos (términos y niveles de Russell-Saunders, parámetros de Racah, acoplamiento espín-órbita), y nociones de espectros electrónicos N: Optimizar el nivel de secuenciación con Q-I (y QI-II) en los temas 2, 3 y 4 de enlace y compuestos metálicos, iónicos y covalentes-moleculares (teoría TRPECV y geometría molecular, TEV, TOM, TCC, etc.) y con Q-II en los temas de ácido-base y redox. Asimismo, conviene coordinar con QI-IV el nivel de tratamiento del tema 7 sobre reacciones en estado sólido (aspectos cinéticos y termodinámicos, tipos de defectos en sólidos, concepto de disolución sólida, catálisis heterogénea, etc...)

<i>Química Inorgánica II, QU0919 (QI-II)</i>
N: Optimizar el nivel de secuenciación con QI-I en los aspectos de las teorías TRPECV (y geometría molecular), TEV y TOM, diagramas redox de Frost (grupo de halógenos y metales de transición) y Ellingahm (grupo del carbono). Optimizar nivel de secuenciación con Q-I y QI-I de las nociones básicas introductorias para la Química de coordinación (tema 7) y organometálica.
<i>Química Inorgánica III, QU0924 (QI-III)</i>
N: Establecer secuenciación o nivel base con asignaturas anteriores en aspectos de estructura electrónica, simetría molecular, teorías TEV, TOM, TCC, TCL, términos y niveles energéticos y espectroscopia electrónica.
<i>Química Inorgánica IV, QU0929 (QI-IV)</i>
N: Optimizar nivel de secuenciación con QI-I (y Ciencia de Materiales) en aspectos como la descripción de estructuras cristalinas, teoría de bandas en metales, semiconductores y aislantes, defectos y reactividad en sólidos, concepto de disolución sólida, nociones de catálisis heterogénea, etc. R: Evitar duplicidad simplificando el tratamiento dado a la simetría puntual, ya abordada en QI-III, y especialmente evitar repeticiones redundantes con la Ciencia de los Materiales (ver después).
<i>Ciencia de los Materiales, QU0926 (CM)</i>
R, N: Eliminar repeticiones redundantes, optimizando coordinación con QI-IV al solaparse múltiples aspectos: 1) simetría y estructura cristalina; 2) crecimiento cristalino, defectos y propiedades mecánicas, 3) teoría de bandas y propiedades eléctricas en conductores, semiconductores y aislantes o dieléctricos; 4) propiedades ópticas y magnéticas; 5) diagramas de fase.
<i>Cristaloquímica, QU0934 (CQ)</i>
R, N: Coordinar secuenciación y evitar duplicidades con QI-I, QI-IV y CM: estructuras derivadas de empaquetamientos, simetría puntual y espacial, técnicas de DRX y relaciones estructura-propiedad.
<i>Síntesis y reactividad de Compuestos Inorgánicos, QU0941 (SR)</i>
R, N: Coordinar secuenciación y evitar duplicidades con QI-IV en los temas de catálisis heterogénea, procesos de fisiorción-quimisorción, fotocatalisis y compuestos con propiedades magnéticas.

Tabla 3. Propuestas de mejora de la programación docente en las asignaturas de QI, por los siguientes motivos: C (lagunas), R (repeticiones redundantes) o N (desajuste en nivel de secuenciación)

3.3. Propuesta de niveles de coordinación: grado, curso, módulo y asignatura

Como vemos en la tabla 3, quedan aún algunos aspectos importantes por pulir en la actual planificación y programación docente de las asignaturas de Química Inorgánica de los actuales planes de estudio del Grado en Química, y esta conclusión podría extenderse seguramente al resto de materias o áreas de Química (Orgánica, Física, Analítica). La optimización de dicha programación no puede conseguirse sino a través de una mejora en la implicación y coordinación docente del profesorado, siendo necesaria la articulación de equipos docentes con plena competencia y autoridad [1, 2].

No obstante, dentro de la actual estructura u organización docente del Grado en Química (Figura 1), la coordinación y armonización de los contenidos de las distintas

asignaturas, tanto a nivel horizontal como vertical, queda en un limbo que hasta este momento no tiene asignada ninguna figura o cargo docente. Como primera opción, en las reuniones entre los 4 coordinadores de curso se podría asumir dicha tarea, pero honestamente pensamos que dicha tarea puede acometerla de una manera mucho más eficiente, por sus mayores conocimientos o competencia, cada una de las 4 áreas de Química. Por consiguiente, opinamos que junto a los coordinadores de curso debería crearse la figura de responsable o coordinador de módulo, ya existente en otras universidades [3], que se encargaría de analizar, junto a los responsables de asignatura (materia), los contenidos horizontales y verticales de las mismas, para detectar y solucionar cualquier deficiencia y conseguir que dichos módulos conformen un bloque temático perfectamente armonizado y homogéneo dentro del Grado.

Así por ejemplo, y a modo de reivindicación, planteamos la articulación dentro del Grado en Química de equipos docentes que giren en torno a los siguientes MÓDULOS, con sus correspondientes *coordinadores de módulo*: Básico, Química Analítica, Química Física, Química Inorgánica, Química Orgánica, e Ingeniería Química. A continuación indicamos las asignaturas que conformarían cada uno de esos módulos:

1. MÓDULO BÁSICO: Biología, Física I y II, Química I y II, Matemáticas I y II, Cálculo numérico y estadística aplicada, Operaciones básicas de laboratorio, Historia del pensamiento científico, Nuevas tecnologías de información y computación aplicadas a la Química.
2. MÓDULO de QUÍMICA ANALÍTICA: Química Analítica I, II, III y IV, Laboratorio Químico I (parte de Q. Analítica), Garantía de calidad y gestión del laboratorio químico, Química Analítica en el área de salud pública.
3. MÓDULO de QUÍMICA FÍSICA: Química Física I, II, III y IV, Laboratorio Químico I (parte de Q. Física), Modelización en Bioquímica, Simetría y Estructura en Química.
4. MÓDULO de QUÍMICA INORGÁNICA: Química Inorgánica I, II, III y IV, Laboratorio Químico II (parte de Q. Inorgánica), Cristalografía, Síntesis y reactividad de compuestos inorgánicos.
5. MÓDULO de QUÍMICA ORGÁNICA: Química Orgánica I, II, III y IV, Laboratorio Químico II (parte de Q. Orgánica), Elucidación estructural de compuestos orgánicos, Compuestos orgánicos para la química fina e industrial.
6. MÓDULO de INGENIERÍA QUÍMICA: Ingeniería Química, Redacción y ejecución de proyectos en Química.

Con esta propuesta, la jerarquía y organización docente del Grado en Química, bajo la supervisión global del Director o Coordinador del Grado, quedaría establecida en 4 niveles interrelacionados: i) Coordinador de Grado, ii) Coordinadores de Curso, iii)

nadores de curso y con los responsables de asignatura dentro de la estructura u organización docente del Grado.

REFERENCIAS

- [1] C. Armengol, D. Castro, M.M. Durán, M.A. Essombra, M. Feixas, J. Gairín, M. Navarro, M. Tomás, *La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (2), 2009, 121-144.
- [2] L. Torrego, C. Ruiz, *La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (4), 2011, 31-40.
- [3] http://www.ull.es/view/centros/quimica/Coordinacion_docente/es.

EVALUACIÓN MEDIANTE PORTAFOLIOS REFLEXIVOS¹

MARQUÉS, MERCEDES;* CANALES, JOAQUIM;** HURTADO, MÓNICA;***
JULIÁ, ENRIQUE;** MESEGUER, SERGI;*** VICEDO, BEGONYA;*** VIDAL, ROSARIO**

* Departamento de Ingeniería y Ciencia de los Computadores
Universitat Jaume I

** Departamento de Ingeniería Mecánica y Construcción
Universitat Jaume I

*** Departamento de Ciencias Agrarias y del Medio Natural
Universitat Jaume I

[mmarques; jcanales; mhurtado; bolivar; smesegue; bvicedo; vidal]@uji.es

Resumen. En este trabajo se presenta un proyecto de innovación que se ha llevado a cabo durante el curso 2012/2013 en el Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que tiene como objetivo dar mayor coherencia a las doce asignaturas que conforman una especialidad del máster a través del uso del portafolio reflexivo.

La metodología seguida para la implantación del portafolio ha comenzado por una fase de formación, seguida del establecimiento de unas pautas para la elaboración de los portafolios y para su evaluación. Puesto que el trabajo con el portafolio está basado en la reflexión sobre el aprendizaje de las competencias ligadas a cada asignatura, en este trabajo también presentamos cómo se ha guiado esta reflexión a partir de cómo se representan los estudiantes los objetivos de aprendizaje.

Los portafolios han sido elaborados por los estudiantes mediante la plataforma digital Mahara. Esta plataforma dispone, además, de la funcionalidad de una red social, lo que ha facilitado la compartición de los portafolios entre los estudiante, enriqueciendo todo el procesos.

1. Financiado por la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa en el curso 2012/2013.

Las conclusiones que extraemos de este proyecto son muy positivas, aunque todavía hay aspectos que debemos mejorar como la formación que damos a los estudiantes en cuanto a la selección de las evidencias de aprendizaje y la reflexión, y también en cuanto a la coordinación entre asignaturas a través de las actividades de aprendizaje.

Palabras clave: Portafolio reflexivo, Evaluación de competencias, Formación de profesorado, Coordinación docente.

1. INTRODUCCIÓN

Tras tres años de funcionamiento del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Universitat Jaume I de Castelló (UJI), y como profesores de la especialidad de Ciencias Experimentales y Tecnología, detectamos que hay diversos aspectos a mejorar. Al preguntar al alumnado, una de las cuestiones que señala es que en ocasiones se repiten contenidos y actividades en diferentes asignaturas, además de que se echa de menos una evaluación más formativa. Según indican los alumnos, la evaluación es, en su mayoría, solamente calificativa, proporcionando en pocas ocasiones una realimentación que el alumnado encuentre de utilidad.

Un ejemplo que suelen dar está en la elaboración de unidades didácticas: aunque en diversas asignaturas se pide confeccionar unidades didácticas, no tienen la seguridad de haber aprendido a hacerlas bien porque detectan incoherencias tanto en las exigencias del profesorado como en la evaluación. Quizás no es extraño que encuentren cierta falta de coherencia si tenemos en cuenta que en la docencia del máster participa un gran número de áreas de conocimiento de la universidad. Ya solo la especialidad de Ciencias Experimentales y Tecnología, a la que pertenecemos los autores de este trabajo, consta de doce asignaturas de cuatro créditos ECTS cada una, impartidas por un total de once profesores. Achacamos, pues, la falta de coherencia a una falta de coordinación docente.

Es por todo lo anterior que desde la especialidad se lanzó un proyecto de innovación educativa, financiado por la propia universidad, con el objetivo de lograr una mayor coordinación docente en la especialidad a través del trabajo de los alumnos sobre portafolios reflexivos. Los portafolios facilitan la evaluación formativa por lo que también podemos abordar el segundo de los problemas indicados por los estudiantes.

Este proyecto es solo el principio de una tarea que sabemos nos llevará más de un curso. A escasos meses de finalizar el proyecto constatamos que este primer curso ha sido una toma de contacto con el uso del portafolio, que ha resultado ser una herramienta muy poderosa y sobre la que debemos tener cierto dominio, tanto alumnos como profesores.

En el siguiente apartado describimos la metodología que hemos seguido en este proyecto, en el tercer apartado introducimos la herramienta utilizada para la elaboración de

los portafolios digitales, *Mahara*, y en el cuarto y último apartado presentamos nuestras conclusiones.

2. METODOLOGÍA

2.1. Formación inicial

Iniciamos el proyecto con una fase de formación que fue presencial para el profesorado y virtual para el alumnado. Las clases del máster se desarrollan por las tardes y situar una formación por la mañana hace que un número importante de estudiantes no pueda asistir porque trabajan o compaginan otros estudios u obligaciones.

La formación ha sido tanto en cuanto al uso del portafolio como sistema de enseñanza y aprendizaje, como en cuanto al uso de la herramienta de portafolio digital *Mahara* (mahara.uji.es). Con la formación se ha facilitado información conceptual (qué es un portafolio, qué es una evidencia, etc.) [1] [2] e información procedimental (cómo publicar evidencias, cómo compartir el portafolio, etc.).

2.2. Pautas de elaboración

Para la elaboración del portafolio se ha proporcionado la siguiente guía al alumnado:

1. Identificar las competencias a adquirir en la asignatura.
2. Seleccionar las evidencias de aprendizaje que muestren el buen desarrollo del proceso de aprendizaje. Se trata de demostrar aquello que se sabe hacer (en relación a las competencias de la asignatura) y hacerlo de la mejor manera.
3. Reflexionar sobre lo que se ha aprendido (siempre en relación a las competencias de la asignatura), identificando puntos fuertes y débiles. En esta reflexión se pueden incluir las expectativas y propósitos de aprendizaje, dando una visión personal y reflexiva de la materia.
4. Publicar las evidencias en mahara.uji.es y las correspondientes reflexiones, indicando las competencias relacionadas.

Además, en algunas asignaturas, se ha complementado el portafolio con un diario de aprendizaje o diario de clase. En cada entrada del diario se aconseja incluir:

1. Un breve resumen del tema de la clase.
2. Lo más importante de la sesión (para uno mismo), aquellos aspectos que capturan la esencia de la clase.

3. Lo que no ha quedado claro o aquello sobre lo que quieres aprender más.
4. Las tareas pendientes.

2.3. Evaluación

En las asignaturas de la especialidad el portafolio ha formado parte de la evaluación sumativa teniendo un peso de entre el 20% y el 50% de la nota final. Para ello, hemos seguido el modelo de Barberá et al. [2]: el proceso y el resultado de las actividades no han sido objeto de evaluación del portafolio y sí lo ha sido la reflexión de aprendizaje alrededor de cada evidencia seleccionada por el estudiante según cada una de las competencias para las cuales pretende demostrar su adquisición.

Los criterios evaluados han sido la presentación y organización, la selección de evidencias y del contenido (adecuación y relevancia) y las reflexiones sobre el propio aprendizaje.

2.4. Coordinación

Puesto que nuestra pretensión ha sido disminuir los contenidos o los tipos de actividades repetidos en distintas asignaturas, se ha informado a los alumnos que las actividades de aprendizaje no han de ser las únicas fuentes de evidencia sino que se permite demostrar sus competencias a partir de otro tipo de evidencias que trascendieran el trabajo de la asignaturas como pueden ser los trabajos de otras asignaturas, experiencias profesionales, vivencias personales, etc.

Portafolio

"El portafolio es una colección de evidencias estructuradas, ordenadas y seleccionadas con la intención de mostrar el rendimiento o aprendizaje realizado, reflexionar sobre él y evaluarlo". Núria Alart.

Tu portafolio debe comenzar con una **presentación** donde hables sobre ti [pestaña Perfil; Información del perfil] y tu **diario de clase** [pestaña Diario]. Este diario lo puedes mostrar a través de tu blog [página principal; pestaña Content; Diario].

Ya que el portafolio es eminentemente reflexivo, no solo has de mostrar las **evidencias** de tu aprendizaje (mapas conceptuales, actividades, tareas, etc.) sino que además debes reflexionar sobre este aprendizaje. Para hacer la **reflexión** te puedes plantear las siguientes preguntas: ¿qué he hecho? ¿cómo lo he hecho? ¿qué es lo que más me ha costado hacer? ¿qué cambiaría si volviera a hacerlo? ¿qué es lo que más me ha gustado del trabajo que he realizado? ¿ha salido como esperaba? ¿por qué lo he hecho así? ¿he aprendido? ¿qué demuestra de mí este trabajo? ¿cómo podría mejorarlo? La reflexión favorece el **pensamiento crítico**, una competencia que hemos de desarrollar como personas y que querrás promover en tus estudiantes.

Puedes incluir en tu portafolio información que hayas encontrado y que quieras recomendar porque consideras que realmente merece la pena, que aporta algo adicional al material con el que estamos trabajando todos en la asignatura. Esta información puede ser textual, multimedia, etc. Mahara te da muchas posibilidades, no dejes de explorarlas.

Para evaluar el portafolio utilizaremos la **rúbrica** que la profesora Núria Alart ha diseñado. Es importante que la tengas en cuenta ya que tu evaluación se realizará en base a ella. El portafolio será el 50% de la nota de la asignatura.

Figura 1. Introducción al portafolio en el sitio web de una asignatura

En la Figura 1 se muestra, a modo de ejemplo, la información sobre la elaboración del portafolio que se ha proporcionado a los alumnos en una de las asignaturas de la especialidad. Esta información se proporciona a través de las páginas web que poseen las asignaturas en la plataforma de portafolios digitales *Mahara* que se presenta en el apartado 3. En dichas páginas cada asignatura informa sobre el papel del portafolio en la asignatura, cómo abordarlo, si se requiere la elaboración de un diario y las competencias a adquirir en la asignatura (Figura 2).

2.5. Competencias

Las competencias deben estar presentes a lo largo de todo el proceso ya que los estudiantes deben apropiarse de los objetivos de aprendizaje desde el principio. Según indica Neus Sanmartí [3], las personas expertas en aprender se caracterizan porque se representan bien los objetivos, es decir, aquello que se les propone que aprendan. El trabajo con el portafolio conlleva que todos los estudiantes se representen los objetivos a través de las competencias y reflexionen sobre ellos durante el periodo de aprendizaje, por lo que están desarrollando la capacidad de los aprendices expertos: aprender a aprender.

Para identificar los objetivos de aprendizaje se pide a cada estudiante que revise la lista de competencias y se pregunte qué necesita saber o saber hacer para desarrollarlas. Esta tarea da lugar a un listado de preguntas que estarán presentes a lo largo de todo el proceso y para las que el alumnado buscará respuesta a través de las actividades que va realizando.

Competencias
C1. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
C2. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas.
C3. Ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
C4. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la especialidad.
C5. Plantear alternativas y soluciones a los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la especialidad.
C6. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialidad.

Figura 2. Competencias de una asignatura publicadas en su sitio web

A modo de ejemplo se muestran a continuación las preguntas surgidas («qué necesito saber o saber hacer») para la competencia «Analizar críticamente el desempeño de la docencia y de las buenas prácticas utilizando indicadores de calidad»:

- ¿Qué son los indicadores de calidad?
- ¿Qué se entiende por una buena práctica docente?
- ¿Cuáles son las buenas prácticas docentes?
- ¿Cuáles son los indicadores de las buenas prácticas?

Al pensar sobre el objetivo, lo primero que parecen necesitar es clarificar los conceptos que aparecen él: qué es un indicador de calidad y qué se considera una buena práctica docente. En ocasiones, los objetivos no están claros porque los conceptos que encierran no son entendidos de la misma manera por todos los aprendices, por lo que resulta interesante cómo los estudiantes identifican esta necesidad inicial, que sin duda constituye el punto de partida para lograr desarrollar la competencia. Sin embargo, las preguntas que surgen después parecen buscar “recetas” más que trabajar sobre la competencia del análisis crítico. Así, si existiera un listado de buenas prácticas y un conjunto de indicadores, bastaría un programa informático para determinar si un profesor realiza o no una buena docencia. Es, por tanto, conveniente que el profesorado ayude a seleccionar las preguntas que son realmente relevantes e invite a la reflexión sobre las preguntas que puedan faltar.

3. PORTAFOLIO DIGITAL (MAHARA)

Nuestra universidad dispone de la plataforma *Mahara*² que se utiliza para elaborar portafolios digitales, además de permitir la interacción entre usuarios a modo de una red social. *Mahara* es una plataforma libre de código abierto que se suministra con la Licencia Pública General (GPL) de GNU³.

En el entorno de trabajo de *Mahara* cada usuario dispone de dos partes bien diferenciadas: los contenidos y las vistas.

2. <http://mahara.org>

3. <http://www.gnu.org/licenses/gpl.html>

3.1. Contenidos

Se puede considerar que los contenidos están formados por toda la información que el usuario va a querer mostrar a través de su portafolio: los datos de su perfil, ficheros (contendrán evidencias de aprendizaje), diarios o blogs (también pueden constituir evidencias de aprendizaje y usarse para hacer diarios de clase) y su currículum. Cuando un usuario introduce los datos de su perfil o currículum, sube ficheros o crea un blog, dispone de esa información como su contenido almacenado en *Mahara* y éste es privado, solamente el usuario puede verlo o modificarlo.

3.2. Vistas

El modo en el que los usuarios muestran contenidos a otros usuarios es mediante las vistas. Así, para elaborar el portafolio de una asignatura, el estudiante debe crear una vista, que no es más que una página web. En la vista se pueden incluir tanto contenidos propios del usuario (datos de su perfil, secciones de su currículum, ficheros, blogs), como otros contenidos externos disponibles en internet: vídeos, alimentadores RSS, calendarios y documentos de *Google Apps*. Por supuesto, al elaborar una vista es posible incluir texto, enlaces, imágenes, e incluso añadir una licencia *Creative Commons* o botones *Facebook Like* o *Tweeter Tweet*, entre otros.

Cabe destacar que la edición de las vistas es sencilla e intuitiva ya que se construyen arrastrando tipos de contenidos sobre la página y soltándolos en la posición en la que se quieren insertar. Al soltar un tipo de contenido, se abre una ventana en donde se fijan sus características y se dota del contenido a mostrar. Además, las vistas se pueden agrupar en colecciones, de manera que todas las vistas de una colección se enlazan como pestañas de una página.

La plataforma dispone de varias plantillas que establecen los colores del fondo y de los caracteres, por lo que resulta sencillo crear vistas con un aspecto agradable y fáciles de leer. Las Figuras 3 y 4 muestran los portafolios de dos estudiantes, uno ha elegido usar dos columnas mientras que el otro ha decidido usar tres.

La separación entre el contenido del usuario y las vistas permite una gran flexibilidad en la elaboración de los portafolios ya que un usuario puede mostrar los mismos contenidos a través de diversas vistas ya que una misma evidencia de aprendizaje puede ser utilizada en diversos contextos.

Cada usuario dispone de una vista especial que es su perfil y que otros usuarios podrán ver al pinchar sobre su nombre. Esta vista se puede personalizar al igual que el resto de vistas, por lo que se pueden incluir diversos tipos de contenidos y desde ella se puede facilitar el acceso a las vistas del usuario.

Cuando se crea una vista, siempre es privada. Cada usuario debe decidir con quién comparte la vista (con un usuario concreto, un grupo o hacerla pública) y también es posible fijar un periodo para que esté compartida.

3.4. Mahara en la UJI

Cada estudiante y cada profesor de la UJI disponen de una cuenta de usuario en la plataforma *Mahara* instalada en la universidad.⁴ Los profesores creamos un grupo para cada asignatura en donde se incluyen los estudiantes matriculados. Esta inclusión es muy sencilla de hacer gracias a la facilidad de integración de *Mahara* con *Moodle*,⁵ el entorno de aprendizaje virtual del que disponemos en nuestra universidad.

Cada grupo es una pequeña red social. Así, cuando un usuario comparte una vista de su portafolio con el grupo, todos los usuarios reciben un mensaje y pueden ver la vista y hacer comentarios.

El profesor que crea el grupo es su administrador y dispone de un espacio común donde puede crear foros y vistas, además de subir ficheros. Todo ello (foros, vistas y ficheros) se comparte automáticamente con todos los miembros del grupo. Además, en ese espacio común se puede conocer la información de los miembros que componen el grupo y acceder a la parte pública de su perfil.

Para el uso del portafolio en el máster, se ha creado un grupo para cada asignatura en el que se ha incluido una vista con información sobre cómo hacer el portafolio y las competencias a trabajar (Figuras 1 y 2). Cada estudiante ha elaborado una vista (o una colección de vistas) para cada asignatura, creando así un portafolio para cada asignatura. Estos portafolios han sido compartidos con el grupo para poder dar y recibir feedback.

4. CONCLUSIONES

El proyecto que hemos presentado en este trabajo se ha llevado a cabo en el curso 2012/2013. El proyecto no ha finalizado y todavía nos falta recabar información del estudiantado, así como recoger la opinión de profesorado del máster externo al proyecto que imparte asignaturas similares. Sin embargo, nuestra impresión es que el resultado es muy positivo. Los estudiantes se han parado a reflexionar sobre las competencias a adquirir tanto al inicio como durante el desarrollo de las asignaturas, han reflexionado sobre cómo las actividades realizadas constituían evidencias de su aprendizaje y en

4. <http://mahara.uji.es>

5. <http://moodle.org>

C2: Conèxter i aplicar metodologies i tècniques bàsiques de recerca i avaluació educatives.

Hi ha varies metodologies per poder fer realitzar innovació educativa, una d'elles per analitzar les pràctiques docents són els seminars permanent. En aquestes trobades, els professors es reuneixen per buscar noves alternatives davant les dificultats que els plantegen, analitzant la situació i es defineix un protocol a seguir per a obtenir els objectius establerts.

Una altra metodologia per realitzar una innovació educativa és la investigació-acció, aquesta metodologia es coneix quan el professor investiga sobre la seua pròpia pràctica docent i proposa millores a través de canvis i aprendre a través de les conseqüències dels canvis.

Per estudiar aquesta metodologia hem llegit un article de Mercedes Marqués i Rana Fernández: "La investigació-acció en educació: investigació-acció", també em contem amb el llibre de Latour, de destacar les característiques a la metodologia, que apunta autor troba entre els diferents autors:

- És cíclica. Cada cicle s'inicia considerant un problema pràctic, que s'analla amb l'objectiu de millorar la situació en la qual se fa l'acció.
- És crítica. En la investigació-acció es reflexiona de manera objectiva sobre el procés i sobre els seus resultats.
- És participativa i col·laborativa.
- És una forma rigorosa i sistemàtica de recerca.

Per fer el projecte d'innovació educativa he d'utilitzar aquesta metodologia de investigació-acció. Al començar, el curs desenvolupa aquesta metodologia aplicada a l'educació. Però és el que coneixia la millor continua, utilitzada per millorar qualsevol procés productiu i que guarda moltes similituds amb la metodologia d'innovació-acció. Per realitzar el nostre projecte PIA, primer qui tot ho heu identificat un problema o una àrea per a millorar i després he tingut que contemplar totes les fases d'un projecte de investigació-acció:

- Fase 1. Diagnosi del problema. Definició, context, hipòtesis sobre les quals actuar, busca bibliogràfica.
- Fase 2. Elaboració de pla d'acció. Elaboració d'un pla d'acció. Compromís, persones implicades, indicadors de qualitat.
- Fase 3. Acció i observació. Acció i observació. Registre de desenvolupament de l'acció, anàlisi de dades (dificultat de l'acció, preguntes a estudiants, anàlisi de motius i raons amb els indicadors).
- Fase 4. Reflexió. Reflexió. Analitzar i interpretar les dades empíriques.

Abans d'iniciar el cicle, cal identificar el problema o delimitar el focus d'estudi. Per poder realitzar totes aquestes fases, és molt important buscar evidències de la problemàtica i documentar-les, a més d'utilitzar indicadors per poder mesurar la situació inicial i la situació una vegada realitzada l'acció.

Les pràctiques questionals són ambients a cada cicle i hi ha altres maneres d'interactuar amb les preguntes-accions que és el punt de vista escolar i a hi ha altres de conèixer-acció. En cada moment hem de destacar-les sobre la situació que volem millorar i per poder argumentar correctament com s'ha fet això millor.

Mentre es du a terme l'acció, s'han de recollir dades que després s'analicen per trobar evidències o proves que ens permeten determinar si he tingut l'acció la millor prova amb el projecte. L'observació és fonamental per poder mesurar la innovació educativa realitzada, he après algunes tècniques després de llegir el capítol 2 de llibre de Latour.

Dades (de professor o professors i de l'alumnat). Anàlisi de documents. Enregistrament en cinta magnètica i en vídeo i transcripció. Utilització d'observadors externs. Entrevistes, questionaris, interviews.

Un altre punt important és l'avaluació. Segons Jaume San Martín, "l'avaluació és el motor de l'aprenentatge, ja que d'ella depèn tant qui i com s'aprenen, com el que s'aprèn". Durant l'assignatura hem llegit un llibre de Jaume San Martín, 10 idees clau, que ens ha ajudat per conèixer i avaluar i la seva importància. Aquestes 10 idees estan reunides en la llista que seguidament presentem. En el projecte d'innovació educativa hem aplicat algunes d'aquestes idees que hem trobat a classe, en el meu cas, he diversificat la manera d'actuar, i també he realitzat l'avaluació entre companys utilitzant una rúbrica. Cal recordar que una avaluació és més efectiva quan més instruments d'avaluació utilitzem i més persones intervinguem (observadors).

Per concloure, crec que he assolit la competència C2 d'aquesta assignatura, perquè coneix la metodologia i les tècniques bàsiques d'investigació i he aplicat aquesta metodologia per realitzar el meu PIA.

C3: Ser capaç de dissenyar i desenvolupar projectes de investigació, innovació i avaluació.

Després de dur a terme l'assignatura, crec que he assolit la competència perquè primer he aconseguit de realitzar un projecte de investigació i innovació educativa. Per poder realitzar aquest treball, he tingut que llegir molts llibres per diferents fases, hem après a destacar problemes en a classe i investigar que hem de fer per a millorar, com mesurar-los, buscar evidències, trobar l'origen de problemes, descartar les causes...

Un projecte d'aquesta naturalesa, destaca un conjunt de recursos que busquen la solució d'un problema o a més necessaris. Per fer un bon projecte d'innovació educativa hi ha que poder constatar un conjunt de qüestions:

<https://docs.google.com/u/e/doc/document/d/14y/1W41v/12H320V1e8rhVg-CACau/1Hr0C55Dgq1A/pub>

Per finalitzar, dir que per poder realitzar un projecte d'aquesta naturalesa, sempre hem de buscar bibliografia rellevant de referència, aquesta és vital per a fonamentar la problemàtica i fer una proposta de pla d'acció. Cal dir que no he decidit en cap moment de aplicar totes les tècniques d'observació, indicadors i el conjunt d'activitats plantejades durant tot el projecte d'innovació.

Avaluar per aprendre, 10 idees clau

1	L'avaluació és el motor de l'aprenentatge.	Per què hem de pensar que l'avaluació no és el coneixement dels resultats, i no pensem que l'avaluació pot ser una activitat que impulsi l'aprenentatge?
2	La finalitat principal de l'avaluació és la regulació.	Per què tendim a creure que avaluar és posar una nota i, en canvi, no pensem que és conèixer l'ensenyament de l'alumnat en el desenvolupament d'una tasca? O comprendre les causes de les dificultats i ajudar-lo a prendre decisions sobre com superar-les?
3	L'error és útil.	Per què no deixem de transmetre a l'alumnat que l'error és quelcom dolent, i no intentem ensenyar a partir de l'error, donant eines per superar-lo?

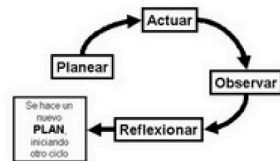


Karin Bain: What the best college Teachers do



INVESTIGACIÓ-ACCIÓ

La investigació-acció és considerada un canvi perquè els professionals de l'acció educativa comprenen la naturalesa de la seva pràctica i pugun millorar-la a través de decisions racionals basades en rigor dels anàlisis i no d'instint o espontaneïtat. L'objectiu fonamental de la investigació-acció consisteix a millorar la pràctica docent a partir d'una cultura més reflexiva sobre la relació entre professor i alumne en circumstàncies concretes. La investigació-acció és un procés de professionalització, continu i sistemàtic amb un mètode



LA ÚNICA CONDICIÓN IMPRESCINDIBLE PARA LLEVAR A CABO UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ES LA DE SENTIR LA NECESIDAD DE INTRODUCIR CAMBIO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA (ELLIOTT, 1985: 71). E INDICA QUE SU CARACTERÍSTICA SON LAS SIGUIENTES (ELLIOTT, OP. CIT: 22):

Figura 3. Portafolio a dos columnas con texto, imágenes y video

alguns casos han buscat també evidències fora del àmbit de les activitats de les assignatures.

El caràcter reflexiu del portafolio permete al professorado ser testigo directo de la evolución del aprendizaje y las inquietudes de los estudiantes. El hecho de trabajar con una plataforma digital ha añadido la posibilidad de compartir los portafolios entre todos los estudiantes, enriqueciendo así su visión en todo el proceso.

Como propuestas de mejora para el próximo curso nos planteamos:

- Trabajar la reflexión en la fase de formación y la selección de evidencias.
- Establecer una relación clara entre las competencias y las actividades de aprendizaje de cada asignatura de manera que guíen al alumnado en la selección de evidencias para sus portafolios.

Las siguientes también son competencias de la asignatura, pero se tratarán más a fondo en la asignatura SAP125

C4. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialidad

C5. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la especialidad.

C6. Plantear alternativas y soluciones a los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la especialidad.

Fixter(s) por descargar

PIE Jose _iles.pdf
1,71KB | 3 de feb. de 2013 | Detalles

Actividad 5.pdf
43,4KB | lunes, 25 marzo 2013 | Detalles

Fases de la Innovación Educativa

Fases de la Innovación Educativa

- 1. Planificación:** La planificación de una innovación representa un proceso de toma de decisiones.
- 2. Difusión:** Es aquella en la que una innovación se da a conocer a sus usuarios para su adopción y validación.
- 3. Adopción:** Es cuando el profesorado y la comunidad educativa, decide si se pone en marcha o no la innovación educativa.
- 4. Implementación:** Serie de procesos encaminados a adaptar y poner en práctica el plan innovador en situaciones concretas de enseñanza.
- 5. Evaluación:** Consiste en sacar valor de todo el proceso, conocer los puntos débiles y los fuertes.



Objetivos de la Innovación Educativa

Objetivos de la Innovación Educativa

- Analizar el desarrollo de propuestas educativas, evaluar su viabilidad y su idoneidad.
- Proponer transformaciones en el aprendizaje, enseñanza, evaluación y participación.
- Aplicar modelos, programas, métodos y técnicas innovadoras, comprobando sus resultados.
- Estudiar la integración de los recursos e aplicarlos en los propios proyectos educativos.
- Compartir y transferir los conocimientos adquiridos y generalizar la experiencia.
- Registrar y contextualizar experiencias.
- Crear espacios para observar, analizar y difundir las experiencias innovadoras que surgen en los propios centros.
- Compartir y transferir los conocimientos adquiridos y generalizar la experiencia.



Y ya por último, durante la asignatura hemos realizado actividades para desarrollar esta competencia, como por ejemplo la actividad del seminario reflexivo o la actividad 2, donde leímos los artículos de Ken Bain "Don't Forget to Assess Good Teaching Practices" docentes, o la actividad 3 donde entre toda la clase intentamos sacar los indicadores de calidad.

C2: Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativa.

La observación es el pilar fundamental en el que se basa la investigación-acción. Los métodos de observación son variados, y nos sirven tanto para comprobar que efectivamente existe un problema que requiere una solución, como para verificar el grado de efectividad que tienen las medidas que hemos planteado para resolver el problema, es decir, la observación se realiza en paralelo con el plan de acción.

Para desarrollar esta competencia hemos analizado críticamente diversos artículos de investigación, primero por nosotros mismos para detectar deficiencias, luego intentar localizar las técnicas de observación que había utilizado el autor del artículo. Dichas técnicas ya las habíamos visto en otro texto trabajado en clase del cual hicimos una exposición colaborativa por parejas. Por último volvimos a analizar los artículos de investigación en busca de triangulación, que es la aplicación de diversas técnicas de observación y luego si estas se aplican sobre varios colectivos de personas, por ejemplo, profesores y observadores del plan de acción.

En la actividad 9, que pueden encontrar a la izquierda de sus pantallas, encontraron la actividad 9 donde reflejamos las conclusiones a las que llegó nuestro grupo después del análisis del artículo de investigación.

C3: Ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Todas las actividades que hemos estado trabajando y las competencias desarrolladas al final han ido dirigidas a la realización de un proyecto de innovación educativa. Cuál mejor evidencia de aprendizaje de esta competencia podemos tener que el propio proyecto de innovación realizado conjuntamente en esta asignatura y en la SAP125. Dicho proyecto pueden encontrarlo en la parte izquierda de este portafolio.

Conclusiones

En esta asignatura hemos visto la innovación y la investigación desde la investigación-acción y la práctica reflexiva.

Hemos tratado muchas cosas en esta asignatura, análisis de investigaciones educativas, aprender buenas prácticas docentes, técnicas de observación y visto herramientas muy interesantes como el seminario reflexivo o realizar una evaluación de nuestra autoeficacia docente, todo ello nos ha ido sirviendo para mejorar profesionalmente. También hemos aprendido los pasos a seguir en la elaboración de un proyecto de innovación e investigación educativa. Es muy importante saberlo que queremos conseguir y para controlar si lo conseguimos observar y recoger datos, de cuantas más formas y fuentes mejor (Triangulación), conseguir evidencias y no confundir pensamientos subjetivos con evidencias.

A pesar de que nos ha costado entender algunas cosas, como los indicadores de calidad, considero que todo lo aprendido en esta asignatura es muy útil para el desarrollo de mi futura práctica docente. Ahora sé porque mi lugar a cabo todo lo aprendido hasta donde pueda (o me dejen).

25/02/2013

Resumen

En la clase de hoy se han resuelto dudas sobre Prácticum, TFM, y analizado el guión que tenemos para realizar el proyecto de innovación educativa.

La esencia

La bibliografía nos sirve para apuntar el problema que hemos identificado. Debemos definir los indicadores en base a los objetivos que nos hemos marcado. Estos indicadores nos ayudarán a evaluar el proyecto.

Lo que no ha quedado claro

¿Qué puedo utilizar como indicadores?
Evaluado por Jose Francisco Miralles Palomero on 25 marzo 2013, 1:51 | Comentarios (0)

21/02/2013

Resumen

Hoy hemos hecho la exposición colaborativa del libro "Educar para aprender". Previamente habíamos trabajado por parejas el libro casa pareja. Nos tocó realizar un resumen, una presentación y un mapa conceptual a cada pareja. Finalmente en esta sesión cada pareja expuso su parte y los compañeros los evaluamos con una rúbrica que nos facilitó hacer.

La esencia

La evaluación formativa es muy importante puesto que al alumno le da feedback sobre su progreso a loes de mejora, estas suelen provenir de la evaluación entre compañeros que tiene como esencia una base de orientación realizada por todos los miembros del grupo/clase.

Esto no significa que tengamos de dejar a parte la evaluación sumativa.

Lo que no ha quedado claro

¿Qué factores hay que tener en cuenta para realizar una buena rúbrica para la evaluación formativa?
Evaluado por Jose Francisco Miralles Palomero on 25 marzo 2013, 1:32 | Comentarios (0)

20/02/2013

Resumen

Hoy hemos asistido a una charla de Neus Sanmartí. Me ha parecido verme reflejado en muchos de los ejemplos de Neus. Por ejemplo, yo también solía expresarme en lenguaje "cotidiano" cuando debería haberme expresado en términos "científicos", era un problema común en mi época y al parecer sigue siéndolo.

La esencia

Hemos de hacer que los alumnos sepan usar en cada momento el registro de lenguaje más adecuado.

Hemos de intentar que los alumnos adquieran el lenguaje científico, y hemos de trabajar conjuntamente para aprender los distintos registros del lenguaje.

Lo que no ha quedado claro

¿Realmente hay tiempo para aplicar todas las propuestas de las que nos ha hablado Neus sin que suponga un perjuicio para el cumplimiento del currículum?

Figura 4. Portafolio a tres columnas que incluye ficheros de contenido y un blog (diario de clase), además de imágenes y texto

- Coordinar las actividades de aprendizaje entre asignaturas.
- Considerar la conveniencia de elaborar un único portafolio del máster que pueda ser complementado a lo largo del Prácticum y que pueda constituir un Trabajo Final de Máster.

REFERENCIAS

[1] Barberá, Elena. *La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio*. Educere (Revista Venezolana de Educación), Año 9, N. 31, 2005, pp. 497-503. ISSN 1316-4910.

[2] Barberá, Elena, Bautista, Guillermo, Espasa, Anna, Guasch, Teresa. *Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en red*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3, N. 2, 2006, ISSN 1698-580X.

[3] Sanmartí, Neus. *Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje*. Aula de Innovación Educativa, N. 192, pp. 26-29, 2010. ISSN 1131-995X.

DISEÑO Y COORDINACIÓN DE SEMINARIOS DOCENTES PARA LAS ASIGNATURAS DE PERIODISMO AUDIOVISUAL¹

ORTELLS BADENES, SARA; LÓPEZ MERI, AMPARO

Universitat Jaume I
Facultat de Ciències Humanes i Socials
sortells@uji.es; meri@uji.es

Resumen. Uno de los objetivos que persigue la enseñanza universitaria es trasladar el conocimiento que se adquiere en las aulas al mundo laboral. La empresa y el mundo universitario están directamente relacionados, retroalimentándose para intensificar la preparación de los nuevos egresados y cumplir con las expectativas del sector empresarial. A parte de las sesiones teórico-prácticas que estructuran las diferentes asignaturas de los planes de estudio de los grados, el Plan Bolonia establece destinar una serie de créditos a la elaboración de seminarios. En este trabajo presentamos una propuesta innovadora para diseñar y coordinar conjuntamente seminarios prácticos específicos para las asignaturas relacionadas con la elaboración de información televisiva que se incluyen en los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Jaume I (meri@uji.es). El objetivo de esta comunicación es establecer las bases para diseñar, coordinadamente con los tres grados, seminarios que consigan recrear las condiciones de trabajo de cualquier redacción informativa televisiva. Para ello se han valorado todos los aspectos que influyen en la elaboración de un vídeo informativo televisivo, con especial hincapié en la necesidad de cumplir los

1. Esta comunicación se integra dentro del Proyecto de Innovación Educativa “Evaluación de las competencias profesionales del Grado en Periodismo” (10G136 /385), desarrollado por el Grupo de Innovación Educativa (GIE) en Periodismo de la Universitat Jaume I, que tiene como investigador principal al profesor Dr. Andreu Casero-Ripollés.

plazos establecidos, para que el alumnado despliegue todos los conocimientos adquiridos a lo largo del semestre, con el valor añadido de hacerlo bajo la presión que siente cualquier periodista que debe acabar una pieza informativa en un tiempo limitado. En estos seminarios se trabajan las competencias relacionadas con la capacidad de síntesis y de análisis crítico, la capacidad de gestión de la información, la capacidad de organización y planificación, la capacidad para dominar las diferentes fases del proceso de producción de una pieza informativa televisiva y la capacidad de elaborar productos periodísticos televisivos.

Palabras clave: diseño de seminarios, información televisiva, rutinas productivas.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los objetivos que fija el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) destaca la necesidad de aproximar la formación universitaria a la esfera social y empresarial. Esto ha supuesto una remodelación de los planes académicos de todas las áreas de conocimiento, conectando las competencias de cada grado con aptitudes profesionales concretas para ofrecer al alumnado las herramientas metodológicas necesarias para adaptarlas a un ámbito profesional determinado (García Avilés y Martínez, 2009; Sierra 2010).

A parte de las sesiones teórico-prácticas que estructuran las diferentes asignaturas de los planes de estudio de los grados, el Plan Bolonia establece destinar una serie de créditos a la elaboración de seminarios. Estas actividades formativas complementarias son una óptima herramienta para elaborar ejercicios prácticos que recreen las condiciones de trabajo reales que encontrará el alumnado cuando se incorpore al mercado laboral. Sin embargo, la adaptación de sus contenidos al currículum docente de las diferentes asignaturas puede resultar, en ocasiones, un tanto compleja.

En este trabajo presentamos las claves para diseñar seminarios destinados a las asignaturas relacionadas con la elaboración de información televisiva para los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones públicas. Se trata de pautas sencillas que permiten trabajar coordinadamente al profesorado de los tres grados para llevar a cabo actividades formativas complementarias que recreen las condiciones de trabajo reales de cualquier redacción periodísticas televisiva.

El objetivo que se persigue principalmente es conseguir que el alumnado ponga en práctica las rutinas productivas conectadas al ámbito del periodismo televisivo que han aprendido en las clases teóricas. De esta manera, se pueden evaluar diferentes competencias como la capacidad de síntesis y de análisis crítico, la capacidad de gestión de la información, la capacidad de organización y planificación, la capacidad para dominar las diferentes fases del proceso de producción de una pieza informativa televisiva y la capacidad de elaborar productos periodísticos televisivos. La realización de este tipo de contenidos, que pretenden poner en práctica el conocimiento adquirido, puede ayudar al profesorado a detectar las carencias y limitaciones del alumnado para mejorar o implementar los contenidos de la asignatura para cursos posteriores.

2. LAS RUTINAS PRODUCTIVAS DE LA LABOR PERIODÍSTICA

La información audiovisual televisiva es una fórmula híbrida entre la palabra escrita, la imagen y el sonido. De la integración perfecta de estos elementos, depende que podamos ofrecer una información global y completa (Cebrián Herreros, 1998). Pese al poder de la imagen, si el texto no está bien trabajado, el receptor no comprenderá el mensaje en su totalidad (Gimeno y Peralta, 2007). Además, debido a la fugacidad de los mensajes y al escaso tiempo disponible en los espacios informativos, impera la inmediatez en la retransmisión de los acontecimientos (Cebrián Herreros, 1998). Los periodistas televisivos deben ser exhaustivos en la selección de datos y relatar de manera clara, sencilla y breve, con precisión y concreción, aprovechando la oralidad del medio (Larrañaga Zubizarreta, 2006; Díaz Arias, 2006; Oliva i Sitjà, 2007; Mayoral, 2008).

Las propias características de la televisión, así como la convergencia con Internet en las redacciones, transforman y definen las rutinas productivas de los profesionales que intervienen en la elaboración de productos informativos. La inmediatez que exige la televisión reduce el tiempo de trabajo disponible para recopilar datos importantes. Se trabaja bajo presión y a una velocidad de vértigo, más si cabe en los canales de noticias 24 horas, que actualizan la escaleta cada media hora. Con tanta rapidez, no siempre hay tiempo para averiguar los detalles relevantes y la redacción de los textos adolece de falta de claridad.

La situación económica tampoco acompaña. La reducción de plantillas aqueja a toda clase de medios, y sin personal preparado difícilmente se elaboran productos de calidad. Precisamente, por razones de rentabilidad, se ha redefinido el perfil profesional del periodista televisivo. Frente a la diversificación y especialización de funciones, que exige más contratos, ahora se demandan profesionales polivalentes (Micó, 2011a), capaces de abarcar individualmente todo el proceso, desde la búsqueda de la información y el rodaje, hasta la redacción y la edición de la pieza informativa en su ordenador (Scolari et al., 2008; González-Molina y Ortells-Badenes, 2012; Mico et al., 2013). No obstante, a pesar de las reducciones de plantilla, de la polivalencia que se le presupone al profesional de la información y de la implantación de la distribución multiplataforma, que permite consumir contenidos desde cualquier lugar y en cualquier momento, la clave para optimizar cada segundo y rentabilizar el esfuerzo de los profesionales sigue residiendo en el seguimiento de una serie de pautas que conforman las rutinas productivas de la labor periodística.

Se trata de las cuatro fases de elaboración que cada periodista debe de seguir para producir una pieza informativa (Grossi, 1985; Cebrián Herreros, 2003; Oliva y Sitjà, 2007): a) la preproducción, b) la producción, c) la postproducción y d) la emisión. a) En la preproducción se realiza la selección informativa de los temas que pasarán

a formar parte de la escaleta del noticiario, asignando a su vez el tiempo y el tipo de pieza informativa con el que será cubierta esa información. Hoy en día, en esta fase del proceso, y volviendo a la visión del periodista polivalente que gestiona las redes sociales (López-Meri, 2011; González-Molina y Ortells-Badenes, 2012), también se tienen que tener en cuenta los medios sociales para encontrar nuevos temas en base a lo que demandan los ciudadanos. b) En la fase de producción, se incluye tanto la recogida de datos y material audiovisual necesario para elaborar la noticia, como el visionado del bruto y la redacción del texto. c) En la fase de la posproducción, se locuta el texto y se monta el vídeo, mientras que d) la fase de emisión se refiere a su presentación al público.

Las claves que se ofrecen en este trabajo para diseñar seminarios formativos tienen como finalidad poner en práctica como mínimo una de estas cuatro fases propias de las rutinas productivas de los profesionales del periodismo. Los seminarios que se presentan como posibles propuestas se llevaron a cabo en la Universidad Jaume I durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013 en las clases de tercer curso de los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. A partir de las bases que se explican en el siguiente apartado, este tipo de actividades pueden ser adaptadas para poder ser impartidas en cualquier otra universidad o centro que incluya asignaturas de producción informativa televisiva en sus planes de estudio.

3. CLAVES PARA DISEÑAR SEMINARIOS RELACIONADOS CON LA ELABORACIÓN DE INFORMACIÓN TELEVISIVA

La realización de seminarios es una opción óptima para complementar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas y prácticas. Estas sesiones formativas pueden utilizarse para trasladar al alumnado al mundo profesional, mediante la simulación de casos que recreen las condiciones de trabajo de cualquier redacción de televisión. La recreación de ambientes profesionales es el eje de esta propuesta. El propósito de estas actividades es que el alumnado profundice, al menos, en una de las cuatro fases del proceso de elaboración de información televisiva, aplicando las enseñanzas relacionadas con la interiorización de las rutinas productivas inherentes a la profesión periodística.

Para que este tipo de actividades funcione deben programarse al final del semestre, partiendo de la base de que el alumnado haya realizado tareas similares durante los meses anteriores, para que la explicación del profesor sea mínima y los estudiantes puedan trabajar de manera autónoma. Para poner en práctica este tipo de seminario, valoraremos tres variables imprescindibles: el volumen de alumnos, el tipo de material técnico disponible y el tiempo asignado para la actividad. Entre las

ventajas de este tipo de seminarios, destaca su transversalidad. Permite desplegar y evaluar competencias básicas compartidas por los tres grados. Con la preparación de un único seminario, cubrimos las necesidades formativas de las tres especialidades (Grado en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas). Además, pueden coordinarse por el propio profesorado de la universidad, sin necesidad de ayuda externa.

A continuación se describen las bases para diseñar dos tipos de seminario para la materia que nos ocupa: a) diseño de una escaleta, para poner en práctica las rutinas propias de la fase de preproducción, haciendo especial hincapié en la reunión de escaleta, la selección informativa y la elaboración de la escaleta, profundizando en el papel que desempeñan los editores y jefes de sección de un medio televisivo. Y b) elaboración de un vídeo informativo, en el que se practican las cuatro fases del proceso de elaboración de la noticia, puesto que precisan de preproducción para determinar los cortes de voz y localizaciones que necesitan, producción, porque tendrán que grabar su propio material, postproducción, porque ellos montan su pieza informativa, y emisión, puesto que entregan una versión finalizada de la noticia. Puesto que los seminarios se realizan de forma conjunta para todos los estudiantes de una misma clase de grado, ambas propuestas están planificadas para llevarse a cabo con una media de 70 alumnos aproximadamente.

3.1. a) Propuesta de seminario: Elaboración de una escaleta

Elaboración del trabajo: en grupos de 10 personas

Tipo de trabajo: cooperativo

Rutinas productivas trabajadas: búsqueda de información, selección informativa, reunión de escaleta, jerarquización de la información.

Material a entregar: la escaleta en soporte digital y un documento en el que se justifique la organización de la escaleta.

Tiempo: 2-3 horas.

Material necesario: ordenadores, internet y una plantilla para elaborar la escaleta.

Presentación

Este seminario tiene como objetivo la elaboración de una escaleta para un programa informativo televisivo. Se pueden introducir diferentes variables para delimitar el tipo de espacio informativo al que ha de responder la escaleta, como el ámbito geográfico (comarcal, monográfico, autonómico, nacional...), la duración o el horario de emisión (telenoticias mediodía, telediario noche, ronda para un canal 24 horas...).

Plan de trabajo

Para organizar la actividad, formaremos grupos de 10 alumnos. Los integrantes de cada grupo designarán diferentes roles y los distribuirán, para simular la estructura de cualquier redacción televisiva y asumir las responsabilidades que conlleva cada cargo. Dentro de cada grupo se elegirán 2 editores y 8 jefes de sección para las áreas de política, economía, internacional, nacional, sociedad, sucesos, cultura y deportes. Los editores se encargarán de gestionar toda la información proporcionada por los jefes de sección, para poder seleccionar y jerarquizar los temas que integrarán el espacio informativo, así como para escoger el formato de noticia oportuno para cada tema.

Los diferentes jefes de sección buscarán los temas que consideran más relevantes y los defenderán ante los editores en una reunión de escaleta. En dicha reunión, los editores valorarán todas las propuestas y decidirán qué temáticas se incluyen finalmente en su informativo y con qué tipo de pieza informativa se cubrirán. También asignarán una duración concreta para cada pieza, ajustando todo el contenido a la duración total del programa. La escaleta se realizará siguiendo la plantilla proporcionada por el profesorado, que incluirá la identificación numérica de las piezas, el formato de noticia, el titular de la noticia y su duración. También se señalarán otras particularidades, si las piezas, por ejemplo, entran por efecto sin pasar por plató.

Evaluación

En la evaluación de la actividad se considerará la estructura de la escaleta (si incluye sumarios, avances, ganchos...), el tipo de temáticas seleccionadas (si es equilibrado), la distribución en bloques temáticos (si se han agrupado las noticias de una misma categoría de manera ordenada), la diversidad y combinación de formatos de noticia para lograr dinamismo (uso de vídeos, colas, directos...) y el ajuste total del tiempo de la escaleta.

Competencias

Trabajo en equipo.

Capacidad de generar una actitud crítica frente a las posibilidades y problemáticas que plantea el periodismo televisivo.

Competencia en la gestión de la cadena de edición de programas informativos en televisión, tanto teóricamente como de manera práctica y aplicada, en sus diferentes formatos, estilos y medios.

Capacidad de gestión de la información.

Capacidad de organización y planificación.

Toma de decisiones.

3.2. b) Propuesta de seminario: Elaboración de un vídeo informativo (VTR)

Elaboración del trabajo: rodaje en grupos (6-10 personas) y elaboración individual de los vídeos informativos.

Tipo de trabajo: colaborativo e individual.

Rutinas productivas trabajadas: las cuatro fases del proceso de elaboración de la noticia: preproducción, producción, postproducción y emisión.

Material a entregar: el vídeo montado, el script y el texto redactado con entradilla

Tiempo: 4-5 horas.

Material necesario: ordenadores, internet, cámaras de vídeo, programas de edición de vídeo, trípodes, micrófonos y una plantilla para elaborar el script de la noticia.

Presentación

Este seminario tiene como finalidad elaborar una pieza informativa de un minuto de duración en formato vídeo y en un tiempo limitado, con el objetivo de recrear las condiciones reales de trabajo y la presión con la que trabaja cualquier periodista. Esta actividad es más compleja que la anterior, pues precisa de mayor planificación previa por parte del profesorado, puesto que se pretende simular un caso lo más ajustado posible a la realidad.

Respecto al contenido de la noticia, el profesor seleccionará una temática común para todos, un tema que pueda grabarse en la propia universidad, para evitar que el alumnado pierda tiempo desplazándose a otros lugares. Para enriquecer la actividad, se recomienda que el profesor incluya la cobertura de una rueda de prensa organizada por él mismo, y protagonizada por algún colega del departamento, para que el alumnado tenga la posibilidad de abordar un acto de esta índole, pues resulta casi imposible que los 70 alumnos asistan a una rueda de prensa real.

Plan de trabajo

Un par de días antes del seminario, el profesor enviará la convocatoria de rueda de prensa a sus alumnos, indicando la hora y el lugar de su celebración y la temática, para que los estudiantes se preparen. La primera parte del seminario, la que compete al rodaje, se ejecuta por grupos. Se decidirá el número de grupos según los equipos de grabación disponibles en la universidad. En esta primera fase se cubrirá la rueda de prensa y se grabará todo el material necesario para editar la pieza informativa. Posteriormente, los grupos volcarán todo el material audiovisual en una carpeta compartida, accesible para todos los integrantes del equipo. En la segunda fase del seminario, el trabajo es individual. Cada alumno debe minutar su bruto, seleccionar sus cortes de voz, elegir el

enfoque para su noticia, redactar el *off* y la entrafilla, locutar el texto, montar el vídeo y cumplimentar el *script* (siguiendo un modelo proporcionado por el profesor).

Evaluación

La evaluación será individual. Respecto a la parte técnica, se tendrá en cuenta la calidad del audio de la grabación y el dinamismo en el montaje de la pieza, sin repetición de planos, penalizando la aparición de *frames* en negro, etc. En cuando al contenido informativo, se valorará el enfoque de la noticia, la selección de datos, la estructuración de dichos datos, la calidad de la redacción, el ritmo de la locución y la correcta cumplimentación del *script*.

Competencias

Trabajo en equipo.

Capacidad de generar una actitud crítica frente a las posibilidades y problemáticas que plantea el periodismo televisivo.

Capacidad de gestión de la información.

Capacidad para dominar las diferentes fases del proceso de producción de una pieza informativa destinada al medio televisivo.

Competencia para dominar los principios del lenguaje televisivo aplicados al terreno informativo.

Competencia para elaborar productos periodísticos televisivos de naturaleza informativa.

4. CONCLUSIONES

Ambos seminarios se han desarrollado en diferentes asignaturas de los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas en la Universitat Jaume I durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013. La experiencia ha sido positiva en los tres grados, puesto que el alumnado ha podido aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes asignaturas relacionadas con la elaboración de información periodística televisiva, y han demostrado que han asimilado las bases necesarias de conocimiento teórico. A pesar del nerviosismo inicial, por el temor a no poder finalizar la actividad en el tiempo fijado, todos pudieron realizar la actividad sin problemas, con un resultado satisfactorio y muy gratificante, tanto para los alumnos como para los docentes. Este tipo de seminarios ayudan al profesorado a comprobar si sus estudiantes han sido capaces de interiorizar las competencias fijadas por este tipo de materias, y a

detectar posibles problemas de aprendizaje que pueden ayudar positivamente a mejorar los métodos de enseñanza para cursos posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casero-Ripollés, A. y Feenstra, R. (2012): “The 15-M Movement and the new media: A case study of how new themes were introduced into Spanish political discourse”, *Media International Australian*, 144, pp. 68-76.
- Cebrián Herreros, M. (1998): *Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación*. Madrid: Síntesis.
- (2003): *Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Díaz Arias, R. (2006): *Periodismo en televisión: entre el espectáculo y el testimonio de la realidad*. Barcelona: Bosch.
- García Avilés, J.A. & Martínez, O. (2009): Competencias en la formación universitaria de periodistas a través de nuevas tecnologías. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, I (4), 239-250.
- Gimeno, G. y Peralta, M. (2007): *El llenguatge de les notícies de televisió*. Barcelona: UOC.
- González-Molina, S. y Ortells-Badenes, S. (2012). La polivalencia periodística de los profesionales en las redes sociales. *Estudios del Mensaje Periodístico*, 19, núm. especial octubre, 455-463.
- Grossi, L. (1985): “Professionalità giornalistica e costruzione sociales della realtà”, en Mattelart, A. y Michèle, A.: *Problemi dell'informazione*. Bolonia: Il Mulino.
- Larrañaga Zubizarreta, J. (2006): *Redacción y locución de la información audiovisual: escribir noticias para la radio y la televisión*. Bilbao: UPV.
- López-Meri, A. (2011): “Diez claves para explicar la influencia de Twitter en los medios de comunicación españoles”, presentado en III Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0. La transformación del espacio mediático. Universidad del País Vasco, pp. 492-504.
- Manning, P. (2001): *News and News Sources: A Critical Introduction*. London: Sage.
- Mayoral, J. (2008): *Redacción periodística en televisión*. Madrid: Síntesis.
- Micó, Josep Lluís (2007) *Informar a la TDT: notícies, reportatges i documentals a la nova televisió*. Barcelona: Trípodos.
- Micó, J. Ll. (2011a): “Convergencia en la producción de entretenimiento. La alianza narrativa entre la televisión, Internet y los dispositivos móviles”, presentado en IV Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico “Nuevas Tendencias e Hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital contemporánea”. Universitat Jaume I de Castelló, pp. 1-8.

- (2011b): “El futuro para los graduados en periodismo en el entorno digital”, presentado en III Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0. La transformación del espacio mediático. Universidad del País Vasco, pp. 86-97.
- Mico et al. (2013) (coord.). *Ninxols d'ocupacio per a periodistes. Crisi, oportunitats en el sector, i necessitats de formacio*. Barcelona: Col.legi de Periodistes de Catalunya.
- Oliva, Ll. y Sitjà, X. (2007): *Las noticias en radio y televisión: periodismo audiovisual en el siglo XXI*. Barcelona: Omega. 5ª ed.
- Ortells-Badenes, S. (2011): “Interacción entre las redes sociales y el medio televisivo. Nuevas estrategias para captar a la audiencia. El caso de RTVV”, presentado en III Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0. La transformación del espacio mediático. Universidad del País Vasco, pp. 611-622.
- Scolari, C.A., Micó, J.L., Navarro, H. y Pardo, H. (2008). El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes. *Zer-Revista de estudios de comunicació*, 25, 37-60.
- Sierra, J. (2010): Competencias profesionales y empleo en el futuro periodista: el caso de los estudiantes de periodismo de la Universidad San Pablo CEU. *Icono* 14, 2, 156-175.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL GRADO EN PERIODISMO: EXIGENCIAS PROFESIONALES FRENTE A EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO¹

CASERO RIPOLLÉS, ANDREU; LÓPEZ RABADÁN, PABLO; ORTELLS BADENES, SARA

Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I
casero@uji.es; abadan@uji.es; sortells@uji.es

Resumen. El sector periodístico está inmerso en una etapa de profundas transformaciones a nivel empresarial e informativo. La irrupción de las tecnologías digitales ha generado nuevas demandas laborales a sus trabajadores y la emergencia de nuevos perfiles profesionales que afectan, de manera directa, a la formación de los futuros periodistas. En este contexto, resulta fundamental evaluar la adecuación de las competencias profesionales como nexo entre las necesidades de las empresas periodísticas y el desarrollo actual de los estudios universitarios en Periodismo. El objetivo de esta comunicación es conocer el grado de importancia atribuido a las diferentes competencias formativas presentes en el plan de estudios del Grado en Periodismo de la Universitat Jaume I de Castello (UJI) a través de una encuesta cuantitativa. Para el diseño de la muestra se ha optado por estudiar el punto de vista de dos grupos especialmente significativos en este ámbito: los profesionales del sector periodístico y los estudiantes de cuarto curso del grado. Los resultados obtenidos ofrecen una comparación directa entre las exigencias empresariales-profesionales y las expectativas de los futuros egresados. Además, este estudio sobre las percepciones profesionales presenta una doble utilidad docente: por una parte, permite adecuar la orientación del título a las demandas de la realidad laboral, y por otra, aporta una mejora en los mecanismos de coordinación docente entre las asignaturas del grado.

Palabras clave: competencias, grado en periodismo, periodistas, alumnado.

1. Esta comunicación se integra dentro del Proyecto de Innovación Educativa “Evaluación de las competencias profesionales del Grado en Periodismo” (10G136 /385), desarrollado por el Grupo de Innovación Educativa (GIE) en Periodismo de la Universitat Jaume I, que tiene como investigador principal al profesor Dr. Andreu Casero-Ripollés.

1. INTRODUCCIÓN

El sector periodístico atraviesa un escenario de cambios a todos los niveles. La irrupción de las tecnologías digitales comporta una alteración perceptible en el mundo del periodismo y en el sistema comunicativo. Como todo proceso de cambio, el nuevo entorno digital plantea una serie de riesgos y de oportunidades para el desarrollo de la profesión periodística. Sobre el sector pesan las amenazas que hacen peligrar la subsistencia de ciertos medios a medio plazo, además de tener que asumir que los periodistas están perdiendo el monopolio para confeccionar y difundir la información, puesto que el ciudadano se convierte en productor de noticias. En cuanto a los beneficios que conlleva este nuevo panorama, la implantación de las tecnologías digitales facilitará a los profesionales del periodismo la puesta en marcha de proyectos empresariales al margen de los grandes medios de comunicación. Una vía que se basa en la práctica del periodismo emprendedor (Casero-Ripollés & Cullell-March, 2013).

Además, las transformaciones que vive el sector están alterando las habilidades que se demandan a sus profesionales. Aumenta la exigencia de un periodista polivalente (Scolari et al., 2008), capaz de realizar diversas tareas y cometidos en el proceso de producción de la información y moverse con fluidez entre los diferentes soportes (prensa, radio, televisión e internet). Pero, además, se están añadiendo nuevas capacidades a la figura del periodista que van desde el dominio de los medios sociales (González-Molina & Ortells-Badenes, 2012) hasta la capacidad de gestión empresarial de su propia empresa (Casero-Ripollés & Cullell-March, 2013).

El cambio del contexto empresarial del periodismo, las nuevas demandas laborales a sus trabajadores y la emergencia de nuevos perfiles profesionales afecta, de manera directa, a la formación de los futuros periodistas. En este marco, resulta fundamental impulsar un proceso de evaluación de las competencias formativas del Grado en Periodismo para calibrar su adaptación a este nuevo escenario. Con los resultados obtenidos a partir de este análisis, se puede proceder a su rediseño para tratar de armonizar la formación y la docencia con el nuevo escenario laboral respondiendo, así, a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de aproximar la formación universitaria a la esfera social y empresarial.

Esta investigación se articula a partir de dos objetivos:

- O.1. Someter a evaluación las competencias formativas definidas en el plan de estudios del Grado en Periodismo, tomando como caso de estudio a la Universitat Jaume I de Castellón (UJI).
- O.2. Comparar las percepciones que tienen los profesionales del sector periodístico y los futuros egresados del Grado en Periodismo de la UJI sobre las competencias formativas incluidas en el plan de estudios de este título.

2. PERFILES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PERIODISMO ACTUAL

Recientes estudios acerca de la definición de los perfiles demandados por el mercado periodístico (Abuín et al., 2010; Mico et al., 2012) apuntan que la instrucción desde las facultades debiera centrarse en promover la versatilidad y polivalencia en el desempeño de las funciones profesionales (Scolari et al., 2006; Mico et al., 2013). El reto consiste en ajustar eficientemente la formación de los futuros periodistas a las funciones requeridas por el sector de los medios de comunicación (Farias, 2009).

La reinención de la profesión supone que la mayoría de los perfiles clásicos dejen paso a nuevas funciones periodísticas. El actual contexto de la profesión en España presenta a los gabinetes de prensa y comunicación como las únicas actividades que continúan presentes entre los perfiles emergentes. Entre las ocupaciones que demanda la empresa periodística actualmente encontramos la gestión de redes sociales y participación del público, la narrativa multimedia, los productores de *newsgames* o la visualización de la información, como ejemplos paradigmáticos que superan las funciones del periodista tradicional (Mico et al., 2013).

En este debate también encontramos recientemente ciertos estudios que profundizan en el análisis de los perfiles periodísticos desde una óptica novedosa, la de los estudiantes universitarios y futuros trabajadores en este ámbito (Mellado et al., 2013). Resulta llamativo comprobar en este trabajo la existencia de una visión generalizada sobre las funciones del periodismo y las expectativas sobre su futura actividad profesional. Estudiantes de todo el mundo siguen asignando en gran medida al sector un rol de servicio ciudadano, facilitar información pública socialmente relevante, rechazando con claridad un rol de lealtad y colaboración con el poder político. Sin embargo, los datos específicos de España, señalan una tendencia significativa, la notable expansión de una lógica institucional y empresarial entre sus expectativas profesionales. Los futuros periodistas españoles se muestran por encima de la media en grado de aceptación del rol de colaboración con el poder político y económico, y por debajo en la adopción de

roles vinculados al servicio público o de vigilancia activa del poder (la clásica función *watchdog*) (Mellado et al., 2013:9-14).

Por su parte, la universidad ha tratado de dar respuesta a la importante renovación de los perfiles periodísticos del sector con el desarrollo de nuevos planes de estudio que toman como eje principal la adquisición de competencias profesionales. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica el desarrollo de una enseñanza universitaria basada en competencias directamente relacionadas con la adquisición de las herramientas metodológicas para la óptima adaptación a un determinado ámbito profesional (Martínez Castro, 2006; García Avilés y Martínez, 2009, Sierra, 2010). La renovación de los planes de estudio llevada a cabo en la última década ha implicado replantear los sistemas de evaluación tradicionales (Gargurevich, 2001; Barnett, 2001; Murciano, 2005) y el desarrollo de un importante esfuerzo de renovación docente en varias direcciones: definición precisa de las principales competencias profesionales vinculadas a un determinado ámbito, integración coherente de las mismas en las diferentes asignaturas del título y, sobre todo, coordinación entre asignaturas para su distribución progresiva a lo largo de los cuatro curso del grado (Lévy-Levoyer, 1997; Doménech y López, 2012).

3. METODOLOGÍA

La técnica de investigación aplicada es la encuesta cuantitativa. El procedimiento empleado es la realización entrevistas online. El cuestionario está integrado por preguntas de estimación, basadas en una escala de valoración de 0 a 10. Se han sometido a valoración un total de 23 competencias formativas asociadas al plan de estudios del Grado en Periodismo de la UJI. Para la obtención de datos y su tratamiento estadístico se ha utilizado el programa Excel. El trabajo de campo se ha efectuado durante los meses de febrero y abril de 2013.

Se ha utilizado una muestra mixta para llevar a cabo esta investigación. Por un lado, se ha entrevistado al alumnado de cuarto curso del Grado en Periodismo de la Universitat Jaume I de Castellón. Su elección justifica por el hecho de ser estudiantes a punto de egresarse y con una visión más completa del conjunto del plan de estudios del título. De las 65 personas que integran la población han respondido válidamente al cuestionario 28. Esta cifra supone el 43,1% del total, poniendo de manifiesto un grado de representatividad aceptable. La distribución de la muestra por sexos arroja el siguiente resultado: 21% hombres y 79% mujeres. El margen de error muestral es de $\pm 4,3\%$ con un nivel de confianza $2\sigma=95,5\%$. Por otra parte, se ha incluido también la entrevista a 30 profesionales del sector periodístico de la Comunidad Valenciana, especialmente de la provincia de Castellón, de diferentes medios de comunicación. La distribución de

la muestra por sexos y medios de comunicación es la siguiente: 40% hombres y 60% mujeres; 8 periodistas de prensa, 9 de televisión, 7 de radio y 6 de gabinetes de prensa. El margen de error muestral es de $\pm 4,3\%$ con un nivel de confianza $2\sigma=95,5\%$.

4. RESULTADOS

La percepción de los profesionales del sector y el estudiantado entrevistados es muy parecida, incluyendo variaciones mínimas que en solo ciertos casos resulta significativa. Globalmente, cabe destacar que en el 78,3% de las competencias evaluadas las puntuaciones ofrecidas tanto por ambos colectivos es muy similar. La clasificación de las competencias del cuestionario se ha realizado en diferentes bloques en base al siguiente criterio de puntuación recibida: a) de 10 a 8 puntos competencias imprescindibles, b) de 8 a 7 puntos competencias recomendables, c) menos de 7 puntos competencias prescindibles, d) competencias con valoraciones significativamente distintas por parte de los dos colectivos entrevistados.

- a) El primer bloque incluye aquellas competencias que han obtenido una puntuación más elevada por parte de los dos colectivos entrevistados (entre 10 y 8 puntos) (Tabla 1). En este primer grupo las puntuaciones otorgadas por los profesionales, a excepción de un caso, siempre son ligeramente más elevadas que las valoraciones aportadas por el alumnado. Todos coinciden en señalar que la aptitud relacionada con “conocer los acontecimientos que forman parte de la actualidad periodística” es fundamental para el trabajo de un buen periodista, con una media de 9,6 para los profesionales, y de 9,18 para los estudiantes. Se trata de una competencia de tipo contextual.

Los resultados obtenidos revelan además que las aptitudes destacadas están relacionadas, sobre todo, con la aplicación de las rutinas propias de los profesionales del periodismo, vinculadas a la gestión de las fuentes informativas, la documentación, la selección y la gestión informativa, y consideran como muy positivo la vinculación a medios de comunicación durante el periodo de formación. Asimismo, también valoran positivamente la polivalencia del profesional destacando las habilidades técnicas periodísticas como se capaz de elaborar productos acabados para cualquier medio y formato, o dominar los diferentes géneros periodísticos. Las aptitudes de carácter instrumental como el uso de las tecnologías y los idiomas oficiales (valenciano y castellano), también se enmarcan en este primer bloque de competencias imprescindibles.

Competencia	Profesionales Media (0-10)	Alumnado Media (0-10)
Conocer los acontecimientos que forman parte de la actualidad periodística	9,6	9,18
Aplicar los criterios profesionales de noticiabilidad y desarrollar eficazmente el proceso de selección informativa	9,53	8,61
Vincularse a medios periodísticos a través de colaboraciones y prácticas voluntarias durante el proceso formativo	9,43	8,18
Gestionar las fuentes de información en el ámbito del periodismo	9,16	8,61
Adaptarse a diferentes tareas y situaciones profesionales	9,13	8,64
Analizar globalmente el mundo y la realidad social.	8,96	8,25
Expresarse periodísticamente con eficacia en los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana (valenciano y castellano) de forma oral y escrita	8,93	8,07
Dominar los procesos básicos de investigación y documentación periodística	8,73	8,61
Elaborar productos periodísticos de carácter informativo, interpretativo y de opinión.	8,67	8,75
Utilizar eficazmente las distintas tecnologías implicadas en la producción informativa en sus diferentes soportes	8,63	8,11
Diferenciar los géneros periodísticos en cualquiera de sus soportes (prensa, radio, TV, Internet)	8,2	8,53

Tabla 1. Competencias con puntuaciones más altas
Fuente: elaboración propia

- b) En el segundo bloque se han incluido aquellas competencias que han obtenido una valoración intermedia (entre 8 y 7 puntos) (Tabla 3). En este apartado encontramos aquellas aptitudes relacionadas con la gestión empresarial y la emprendeduría. A pesar del futuro incierto y precario que se augura para los medios de comunicación, tanto el alumnado, como los propios periodistas que ya están sufriendo las consecuencias de la crisis, siguen confiando en los medios tradicionales. Así lo reflejan los datos obtenidos, puesto que las competencias relacionadas con la opción de “impulsar proyectos periodísticos innovadores tanto en su vertiente profesional como empresarial”, tan sólo alcanza una media de 7,76 puntos para los profesionales y de 7,71 para el estudiantado. En lo que concierne al conocimiento y dominio de la lengua inglesa, el estudiantado se muestra más concienciado sobre la necesidad de

conocer este idioma para conseguir mejores expectativas de futuro puntuando esta competencia” con una media de 7,86 puntos, mientras que los profesionales la han valorado con una media de 7,2 puntos.

Competencia	Profesionales Media (0-10)	Alumnado Media (0-10)
Impulsar proyectos periodísticos innovadores tanto en su vertiente profesional como empresarial.	7,76	7,71
Conocer detalladamente el marco jurídico, deontológico e histórico en el que se inserta la actividad periodística.	7,56	7,03
Identificar de forma global la actividad del sistema comunicativo profundizando en sus problemáticas, retos y oportunidades.	7,4	7,53
Conocer los fundamentos teóricos de la actividad periodística, así como sus implicaciones sociales y políticas.	7,33	7,36
Expresarse periodísticamente con eficacia en inglés de forma oral y escrita.	7,2	7,86

Tabla 2. Competencias con puntuaciones intermedias

Fuente: elaboración propia

- c) En el tercer bloque se incluye la única competencia que no alcanza una media superior a 7 puntos (tabla 3). Se trata de la competencia relacionada con “alcanzar un expediente académico sobresaliente”. En este caso, los profesionales le otorgan una importancia de 5,6 puntos, medio punto más que los alumnos, que cifran la relevancia de un currículum brillante a 5,07 puntos. Este resultado manifiesta un aspecto polémico puesto que ni los profesionales del sector, ni el propio alumnado consideran que la excelencia académica esté directamente conectada con tener mayores posibilidades para incorporarse al mundo laboral.

Competencia	Profesionales Media (0-10)	Alumnado Media (0-10)
Alcanzar un expediente académico sobresaliente	5,6	5,07

Tabla 3. Competencias con puntuaciones más bajas

Fuente: elaboración propia

- d) El último bloque está formado por aquellas competencias que muestran valoraciones significativamente diferentes por parte de los dos colectivos entrevistado. A pesar de

que los profesionales y el alumnado coinciden en señalar que resulta necesario saber aplicar los criterios de noticiabilidad o saber gestionar las fuentes informativas, la diferencia de percepciones se agudiza cuando les preguntamos por la reproducción de las rutinas profesionales y las formas específicas de trabajo del sector periodístico. En este caso, la puntuación de los profesionales se sitúa en el 8,5 considerándola como imprescindible, mientras que el alumnado le otorga 7,75 puntos valorándola como una aptitud simplemente recomendable. Además, los profesionales del sector consideran como muy importante la integración en equipos de trabajo dentro de la empresa (8,66 puntos de media), mientras que el estudiantado no acaba de percibir esas necesidad y lo valora con un 7,93.

Por lo que se refiere a la emprendeduría y la gestión empresarial, también encontramos diferentes percepciones. Los periodistas consideran que es importante detectar las oportunidades de negocio que ofrece el nuevo entorno periodístico valorándolo con una media de 8,23 puntos, mientras que el alumnado, demostrando una vez más su poca conciencia innovadora desde una óptica empresarial, lo ha valorado con una media de 7,78 puntos. La diferencia más significativa la encontramos entorno a la capacidad relacionada con “conocer el funcionamiento y la gestión de una empresa periodística”. Los profesionales del sector consideran que esta aptitud es recomendable para el desarrollo de la actividad periodística (8 puntos de media), mientras que el alumnado lo califica como una competencia prescindible adjudicándole una media de 6,11 puntos.

Competencia	Profesionales Media (0-10)	Alumnado Media (0-10)
Integrarse en equipos de trabajo dentro del sector periodístico	8,66	7,93
Reproducir las rutinas profesionales y las formas de trabajo específicas del sector periodístico	8,5	7,75
Detectar las oportunidades de negocio que ofrecer el nuevo entorno periodístico digital al sistema comunicativo en general y al sector periodístico en particular	8,23	7,78
Identificar los escenarios de futuro que afectan al periodismo en el ámbito de Internet	8	7,68
Conocer el funcionamiento y la gestión de una empresa periodística	7,43	6,11

Tabla 4. Competencias con diferencia de puntuación significativa

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos señalan la existencia de visiones bastante coincidentes entre el alumnado y los profesionales del sector respecto a las principales competencias que integran el Grado en Periodismo de la Universitat Jaume I. Ambos colectivos destacan la importancia de saber aplicar correctamente las rutinas productivas profesionales inherentes a la práctica periodística. Asimismo, a pesar de la crisis que azota el actual panorama mediático, ambos siguen confiando en un futuro laboral ligado a los medios tradicionales, dejando patente una visión emprendedora limitada que todavía no aparece como una prioridad para buscar nuevas oportunidades laborales. Finalmente, resulta necesario destacar que ni los periodistas en activo, ni los propios estudiantes consideran la excelencia académica como un requisito relevante para potenciar las expectativas de futuro, considerando esta competencia como prácticamente prescindible.

Los resultados obtenidos en este estudio deberán ser ampliados en fases posteriores para comprobar cuál es la visión global de todos los estudiantes del Grado en Periodismo y comparar estos nuevos resultados con la experiencia de los profesionales del sector. En este sentido, la ampliación de nuestro estudio resulta conveniente para confirmar estas tendencias y comprobar si aparecen otras percepciones profesionales significativamente relevantes entre ambos grupos.

REFERENCIAS

- Abuín et al. (2010). Análisis de los estudios de Comunicación en España frente al reto del EEES. *II Congreso de la Asociación Española de Investigación en Comunicación y desarrollo en la era digital*. Málaga.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Casero-Ripollés, A. & Cullell-March, C. (2013). Periodismo emprendedor. Estrategias para incentivar el autoempleo periodístico como modelo de negocio. *Estudios del Mensaje Periodístico*, 19, núm. especial (en prensa).
- Doménech-Fabregat, H. & López-Rabadán, P. (2012). Las competencias profesionales en el ámbito de la especialización periodística. Propuesta de coordinación docente para los estudios de grado. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18 (núm. especial octubre), 283-292.
- Fariás, P. (dir.) (2009). *Informe anual de la profesión periodística: 2009*. Madrid: Asociación de la Prensa de Madrid.
- García Avilés, J.A. & Martínez, O. (2009). Competencias en la formación universitaria de periodistas a través de nuevas tecnologías. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, I (4), 239-250.

- Gargurevich, J. (2001). Qué periodismo y cómo enseñarlo: una reflexión urgente. *Sala de Prensa*, 30 (año III), Vol. 2.
- González-Molina, S. & Ortells-Badenes, S. (2012). La polivalencia periodística de los profesionales en las redes sociales. *Estudios del Mensaje Periodístico*, 19, núm. especial octubre, 455-463.
- Lévy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martínez de Castro, M. E. (2006). Las competencias en el profesional de la comunicación. *UNIrevista*, 1, n° 3 (julho 2006).
- Mellado et al. (2012). The pre-socialization of future journalists. *Journalism Studies*, iFirst Article, november 2012, 1-18. DOI:10.1080/1461670X.2012.746006.
- Mico et al. (2012) (coord.). Criterios de contratación y perfiles profesionales emergentes en los medios. Universidad y empresas informativas en época de crisis en Cataluña. *Ámbitos*, 21A, 281-294.
- Mico et al. (2013) (coord.). *Nínxols d'ocupacio per a periodistes. Crisi, oportunitats en el sector; i necessitats de formacio*. Barcelona: Col.legi de Periodistes de Catalunya.
- Murciano, M. (2005a). La enseñanza del periodismo, nuevos desafíos internos y externos. *Cuadernos de Periodistas*, 5 (diciembre 2005), 89-100.
- Murciano, M. (2005b) (coord.). *Libro blanco de los títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: ANECA.
- Scolari, C.A., Micó, J.L., Navarro, H. & Pardo, H. (2008). El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes. *Zer-Revista de estudios de comunicación*, 25, 37-60.
- Sierra, J. (2010). Competencias profesionales y empleo en el futuro periodista: el caso de los estudiantes de periodismo de la Universidad San Pablo CEU. *Icono 14*, 2, 156-175.

MÚSICA EN EL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ: UN EJEMPLO DE COORDINACIÓN DOCENTE

PEÑALVER VILAR, JOSÉ MARÍA; RIPOLLÉS MANSILLA, ANTONIO; CABEDO MAS, ALBERTO;
ORTELLS AGRAMUNT, JOAQUÍN

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universitat Jaume I
penalver@uji.es

Resumen. Con la implantación del Grado en Maestro de Educación Primaria en la Universitat Jaume I de Castelló surgió la necesidad de elaborar nuevos materiales didácticos. Nuestro propósito, desde el área de Música del Departamento de Educación, fue elaborar un proyecto propio y específico que permitiese la coherencia y la unificación de los criterios por parte de los docentes implicados. La propuesta de innovación educativa que se presenta responde al proyecto docente de la asignatura: Música (MP1016) que se imparte en el 2º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria y refleja el compromiso y el fruto de la coordinación de los profesores de dicha área. Como consecuencia de dicha acción, y después de la evaluación externa pertinente, el resultado fue la publicación de dicho temario en la colección de materiales “SAPIENTIA”, ISBN: 978-84-695-4963-6, en la convocatoria 2011-12 del Servicio de Publicaciones de la UJI.

Partimos de la experiencia docente adquirida en la didáctica de las materias de la antigua Diplomatura de Maestro especialista en Educación Musical y reelaboramos, adaptamos e innovamos los contenidos relacionándolos con las competencias específicas que debía desarrollar el estudiante de la titulación de Grado.

El objetivo de nuestra guía didáctica debía cumplir con las necesidades, intereses y motivaciones del nuevo alumnado ofreciendo los recursos y herramientas para el desarrollo de su profesión.

Palabras clave: Grado en Maestro, Proyecto docente, Música.

1. INTRODUCCIÓN

Con la implantación del Grado en Maestro de Educación Primaria en la *Universitat Jaume I* de Castelló surgió la necesidad de elaborar nuevos materiales didácticos. Nuestro propósito, desde el área de Música del Departamento de Educación, fue elaborar un proyecto propio y específico que permitiese la coherencia y la unificación de los criterios por parte de los docentes implicados. La propuesta de innovación educativa que se presenta responde al proyecto docente de la asignatura: *Música* (MP1016) que se imparte en el 2º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria y refleja el compromiso y el fruto de la coordinación de los profesores de dicha área. Como consecuencia de dicha acción, y después de la evaluación externa pertinente, el resultado fue la publicación de dicho temario en la colección de materiales “SAPIENTIA”, ISBN: 978-84-695-4963-6, en la convocatoria 2011-12 del Servicio de Publicaciones de la UJI.

Partimos de la experiencia docente adquirida en la didáctica de las materias de la antigua Diplomatura de Maestro especialista en Educación Musical y reelaboramos, adaptamos e innovamos los contenidos relacionándolos con las competencias específicas que debía desarrollar el estudiante de la titulación de Grado.

El objetivo de nuestra guía didáctica debía cumplir con las necesidades, intereses y motivaciones del nuevo alumnado ofreciendo los recursos y herramientas para el desarrollo de su profesión.

2. EL PROYECTO DOCENTE

2.1. Descripción de la asignatura

Titulación: GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Centro: FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Nombre asignatura: MÚSICA

Código de la asignatura:MP1016

Tipo de asignatura: OBLIGATORIA; MÓDULO DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR

Curso en el que se imparte: 2º curso

Duración: ANUAL, 2 semestres
Créditos: 6 ECTS
Áreas: MÚSICA
Idioma: Valenciano

2.2. Objetivos de la coordinación docente

1. Definir y concretar las competencias específicas de la asignatura *MP1016 Música* del Grado en Maestro de Educación Primaria.
2. Diseñar los contenidos específicos de la asignatura en relación a la adquisición de dichas competencias.
3. Elaborar la secuenciación de contenidos y la propuesta de actividades.
4. Consensuar los criterios de evaluación de la asignatura.
5. Establecer los instrumentos para valorar la adquisición de competencias.

2.3. Metodología

Basamos el proyecto docente en las competencias establecidas en el verifca de la UJI y nuestra tarea consistió en seleccionar y desarrollar aquellas relacionadas específicamente con la Música como área de conocimiento así como las más genéricas integradas en la Educación Artística.

Se concretaron las siguientes competencias:

- DDUJI24_ Conocer los fundamentos musicales del currículo de Educación Primaria.
- DDUJI37_ Desarrollar actividades y tareas, que permitan desarrollar la experiencia artística.
- DDUJI38_ Desarrollar las capacidades necesarias para la planificación de las tareas educativas en el Área de la Educación Artística.
- DDUJI40_ Potenciar la valoración personal y los vínculos afectivos de sus alumnos con la experiencia artística.
- DDUJI48_ Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.
- DDUJI49_ Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales.
- DDUJI52_ Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal.

En base a esta selección de competencias diseñamos los objetivos específicos de la asignatura:

- Observar, reconocer y diferenciar los fundamentos físicos y psicológicos del sonido, utilizando diferentes recursos.
- Identificar las cualidades del sonido (Altura, duración, intensidad y timbre) como variables de la materia prima de la música y aplicarlas a la percepción musical.
- Reconocer, identificar y relacionar los elementos básicos del lenguaje musical (ritmo, armonía, melodía, textura, dinámica y timbre) y sus bases teóricas.
- Leer y escribir los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando su grafía. Conocer la teoría que la rige y la nomenclatura de los elementos de la notación.
- Relacionar y diferenciar los elementos musicales como el ritmo, melodía, armonía, dinámica, timbre y textura, en las obras o en los fragmentos escuchados o interpretados.
- Aplicar las leyes más elementales de la teoría musical para hacer las propias creaciones musicales.
- Cantar correctamente composiciones a una o varias voces.
- Interpretar con algún instrumento escolar piezas musicales de forma correcta, tanto del punto de vista técnico como expresivo.
- Interpretar con algún instrumento escolar piezas musicales, valorando las consignas establecidas que hacen posible la interpretación conjunta, entendiéndola como una actividad comunitaria, de cultura y de tradición.
- Utilizar los recursos que ofrece la tecnología respecto a la reproducción, edición y secuenciación de la música.
- Respetar todo hecho musical, aceptar criterios y gustos diferentes de los propios y valorar la interpretación y la recepción de música en directo.
- Reconocer la estructura interna de determinadas composiciones organizadas de acuerdo con las llamadas formas repetitivas, con estribillo e imitativas.
- Valorar la tarea de búsqueda como complemento de la percepción y expresión musical, así como fuente de enriquecimiento cultural.

Posteriormente, desglosamos el temario sobre la base de dos bloques temáticos básicos:

- BLOQUE I. *Lenguaje musical y expresión musical.*
- BLOQUE II. *La música como medio educativo de expresión y percepción.*

Consideramos el BLOQUE I. *Lenguaje musical y expresión musical* como el contenido más importante de la asignatura puesto que engloba o incide en el resto de los contenidos relacionados con la educación musical. A través de su estudio se pretende desarrollar en el futuro maestro especialista un dominio del conjunto de sistemas y modos de organizar el sonido. Su estudio es un proceso comparable al aprendizaje de otros lenguajes e integra habilidades como la lectura, la escritura, el desarrollo del oído, el sentido del ritmo, la coordinación motriz y la expresión vocal e instrumental. El dominio del lenguaje musical implica la posesión de un código que permite razonar sobre la música utilizando los términos adecuados para que la comunicación sobre ésta pueda ser compartida. Implica conocer los conceptos necesarios para analizarla, apreciarla y supone también la capacidad para su realización ya sea en el aspecto de la lectura, escritura, interpretación, improvisación o composición. A través del desarrollo de los contenidos el estudiante aprenderá a conocer, identificar y utilizar correctamente los recursos del lenguaje musical y su aplicación didáctica. Los contenidos de mayor prioridad serán la lecto-escritura y a la educación auditiva.

Integradas dentro del BLOQUE II. *La música como medio educativo de expresión y percepción*, desarrollamos materias como la expresión vocal y la práctica instrumental. Ambas alternan los contenidos de tipo conceptual y procedimental y se basan en la aplicación de los conocimientos adquiridos en el BLOQUE I. La expresión vocal comprende el conocimiento del sistema fonador, la respiración, la relajación, la prevención de disfonías y las alteraciones de la voz y la práctica del repertorio vocal. Por otra parte, a través de la práctica instrumental se pretende dotar al futuro docente de los medios y los conocimientos necesarios para organizar y dirigir un conjunto escolar aportándole los fundamentos de la práctica y la didáctica instrumental. En definitiva, tanto la práctica instrumental como la educación vocal tienen como finalidad el desarrollo del sentido rítmico, melódico, armónico, formal y la sensibilidad. Mediante su práctica desarrollamos la escucha atenta, la memoria, la imaginación auditiva, la audición interna y aprendemos a reconocer y discriminar las cualidades del sonido y los elementos constitutivos de la música. Los contenidos con mayor prioridad serán la interpretación, composición e improvisación en el coro de voces mixtas y en el conjunto instrumental escolar basado en el instrumental ORFF, la flauta de pico y la pequeña percusión.

Después de este preliminar concretamos cada uno de los temas de la asignatura:

BLOQUE TEMÁTICO 1: LENGUAJE Y EXPRESIÓN MUSICAL

1. La música y sus elementos constitutivos.
2. Las cualidades del sonido y su representación gráfica. Práctica de la lecto-escritura musical.

3. Las relaciones de los sonidos: intervalos, escalas y modalidad.
4. Armonía, dirección e instrumentación escolar.

BLOQUE TEMÁTICO 2: LA MÚSICA COMO MEDIO EDUCATIVO DE EXPRESIÓN Y PERCEPCIÓN

1. La voz humana. Clasificación de las voces. Práctica vocal. Canciones.
2. Organología. Práctica instrumental.
3. Evolución histórica del estilo y la forma a través de las audiciones.
4. Las nuevas tecnologías como medio de percepción y expresión musical.

En base a los contenidos establecidos en el temario calculamos el volumen de trabajo del estudiante según los créditos ECTS y elaboramos las actividades básicas del aprendizaje. Así pues, la asignatura quedó configurada de la siguiente manera:

ACTIVIDAD	CÁLCULO (horas/semana)	TOTAL (horas/curso)
Enseñanza teórica Asistencia a clase presencial.	(Grupo completo) 2h. x 24 sem.	48 h.
Enseñanza práctica Asistencia a clase presencial.	Subgrupos PR1 1h. x 24 sem. PR2 1h. x 24 sem.	48 h.
Preparación de trabajos teóricos Ejercicios de teoría relacionados con la búsqueda de información en torno a la terminología y elaboración de un glosario específico de léxico musical.	1 h. x 24 sem.	24 h
Preparación trabajos prácticos Ejercicios prácticos: técnica básica, práctica del repertorio de clase, etc.).	1 h. x 24 sem.	24 h.
Preparación exámenes	4 h. x 3 sem.	12 h.
Asistencia a tutorías Orientación al alumno.	0.5 h. x 24 sem.	12 h.
Refuerzo o ampliación de contenidos Atención a la diversidad, individualizada o en grupos reducidos. Orientación y práctica de contenidos de refuerzo para alumnos cuyo ritmo de aprendizaje es más lento que el resto o ampliación para aquellos más avanzados.	8 h.	8 h.
Otras actividades Asistencia y comentario de un concierto.	4 h.	4 h.

Más adelante establecimos los siguientes criterios de evaluación:

- Distinguir y aplicar los elementos musicales que se utilizan en la representación gráfica del sonido.
- Dominar el lenguaje técnico y específico para realizar el análisis de piezas musicales utilizando las fuentes documentales necesarias y elaborando criterios personales razonados.
- Leer y escribir música en el contexto de las actividades musicales del aula como soporte para la audición e interpretación.
- Leer, escribir, reconocer y reproducir los elementos del lenguaje musical relacionados con la organización del discurso musical en contextos de percepción o expresión y como soporte a las actividades realizadas en el aula.
- Reconocer los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical.
- Reconocer y aplicar los conceptos de la notación musical a través de la lectura, la audición y la interpretación.
- Apreciar y distinguir las escalas, los esquemas y los distintos sistemas de organización del sonido utilizados en la creación musical.
- Interpretar e improvisar piezas y estructuras musicales sencillas.
- Armonizar y acompañar canciones sencillas utilizando convenientemente los grados de tónica, dominante y subdominante.
- Comprender y valorar el papel de las nuevas tecnologías y su influencia en la creación, reproducción y difusión de la música en la sociedad actual.
- Distinguir y respetar las diferentes formas de expresión musical en otras culturas y apreciar sus aportaciones.

Debido a la diversidad del alumnado y, en un principio, a la poca motivación hacia la asignatura, uno de los mayores problemas encontrados fue el diseño de los instrumentos adecuados que nos permitiesen una evaluación precisa. Dado que el lenguaje musical se desarrolla en torno a la adquisición y potenciación de las capacidades expresivas y perceptivas del alumnado y que todos los contenidos necesitan de su asimilación y experimentación práctica, es fundamental la asistencia y la participación activa en todas las sesiones.

Los instrumentos de evaluación consensuados son los siguientes:

Evaluación conceptual:

- Resultados de la evaluación mediante pruebas objetivas basadas en la realización de pruebas escritas sobre el desarrollo de los contenidos conceptuales expuestos en el temario.

- Progresión en la adquisición y adquisición de nuevos conceptos evaluados a través de trabajos grupales consistentes en la búsqueda de información, resúmenes o valoraciones de actividades que serán expuestos en el aula.
- Comprensión y aplicación de lo aprendido a través de intercambios orales entre los propios alumnos y debates.

Evaluación procedimental:

- Resultados de la evaluación mediante pruebas objetivas: pruebas prácticas que consistirán en la realización de ejercicios de interpretación individual.
- Uso adecuado de la información, capacidad de síntesis y análisis, uso correcto del léxico adecuado, sentido crítico, independencia y autonomía.
- Uso correcto de las técnicas interpretativas, compositivas y creativas. Representación gráfica, sentido del ritmo, contextualización de los elementos musicales.
- Orden, equilibrio y unidad en la presentación de los trabajos: análisis formal, búsqueda de definiciones, etc.

3. RESULTADOS

Después de un amplio debate concluimos que el resultado del aprendizaje puede resumirse en la siguiente finalidad:

El futuro maestro de educación primaria debe ser capaz de aplicar los elementos del lenguaje y la expresión musical en situaciones de interpretación vocal e instrumental tanto individual como en grupo y transmitirlos a los alumnos de la etapa primaria dotando al futuro maestro de conocimientos, estrategias, recursos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para el desempeño de su profesión.

4. CONCLUSIONES

- Con la implantación del Grado en Maestro de Educación Primaria en la *Universitat Jaume I* de Castelló surgió la necesidad de elaborar nuevos materiales didácticos. Como consecuencia, el área de música de la UJI llevo a cabo una coordinación cuyo resultado fue el diseño y la publicación de un proyecto docente para la asignatura MP1016_ *Música* que se imparte en el 2º curso del Grado en Maestro de Primaria.

- Dicha acción tuvo como finalidad la elaboración de un proyecto docente propio y específico que permite la coherencia y la unificación de los criterios por parte de los docentes implicados.
- La publicación de dicho temario en la colección de materiales “SAPIENTIA”, en la convocatoria 2011-12 del Servicio de Publicaciones de la UJI, ha permitido la difusión y la transmisión de conocimiento a la comunidad científica universitaria además de representar un modelo de coordinación efectivo.

En definitiva, el objetivo de nuestro proyecto cumple con las necesidades, intereses y motivaciones del nuevo alumnado ofreciendo los recursos y herramientas para el desarrollo de su profesión como futuros maestros.

REFERENCIAS

Peñalver, J.; Ripollés, A.; Cabedo, A.; Ortells, J. (2012). *Música*. SAPIENTIA 67. Castellón: Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I de Castellón. 346 páginas. ISBN: 978-84-695-4963-6.

COORDINACIÓN ENTRE ASIGNATURAS EN LA DOCENCIA POR PROYECTOS EN EL GRADO EN ARQUITECTURA TÉCNICA DE LA UNIVERSITAT JAUME I

PITARCH ROIG, ÁNGEL M;* SÁEZ RIQUELME, B;** GALLEGO NAVARRO, TERESA;*
HUEDO DORDA, PATRICIA;* GARCÍA ESPARZA, JUAN A;* REIG CERDÁ, LUCIA*

Grado en Arquitectura Técnica. Universitat Jaume I. Castelló de la Plana

*Ingeniería Mecánica y Construcción
angel.pitarch@uji.es, tgallego@uji.es, huedo@uji.es,
juan.garcia@uji.es, lreig@uji.es

**Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño
bsaez@uji.es

Resumen. Desde el inicio de la implantación de la titulación de Arquitectura Técnica en la Universitat Jaume I, en el curso 2005/2006 ya se utilizó la metodología de docencia por proyectos de forma coordinada entre algunas asignaturas.

En un origen con la denominación de prácticas dirigidas, se gratificaba a los alumnos con créditos de libre elección, pero con la implantación del Grado en Ingeniería de Edificación, ahora Grado en Arquitectura Técnica, curso 2009/2010, se incorporó como actividad para todas las asignaturas el aprendizaje por proyectos con diferentes pesos en su evaluación desde el 10% hasta el 90%.

La experiencia acumulada durante estos ocho cursos ha llevado a perfeccionar el funcionamiento y seguramente a adquirir algunos vicios. Sin embargo las dificultades de aplicación y coordinación sufridas, y en algunos casos superadas, merecen una reflexión para mejorar el funcionamiento de la actividad docente.

En la presente ponencia se analiza la coordinación en el aprendizaje por proyectos de varias asignaturas conjuntamente, con el OBJETO de perfeccionar la actividad y mejorar los resultados.

Para alcanzar este objetivo se aplica una METODOLOGÍA cualitativa basada en una compilación histórica de las temáticas tratadas en cada uno de los cursos analizando las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Del mismo modo, se analizan las actividades planteadas en cada una de las asignaturas recopilando los problemas de coordinación que se han manifestado en cada caso.

Como RESULTADOS de esta información y su correspondiente análisis se definen las distintas estructuras que se han utilizado en este tipo de actividad de aprendizaje por proyectos entre varias asignaturas, y se concretan las bondades y defectos de cada una de las posibilidades.

Palabras clave: Aprendizaje por proyectos, coordinación, Arquitectura Técnica.

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación / interpretación que hemos realizado de esta metodología de aprendizaje por proyectos [1], consiste en la realización de un trabajo de análisis de edificios construidos o en fase de construcción con el correspondiente proyecto, que se documenta en un informe/proyecto en el que se plasma el análisis desde el punto de vista de todas las asignaturas que intervienen en dicho proyecto. De forma complementaria, este trabajo tiene una exposición ante un tribunal en el que los alumnos exponen y defienden el trabajo realizado.

A lo largo de estos 8 cursos la operativa utilizada así como la temática en cada uno de los cursos ha ido evolucionando, tratando de buscar la situación más adecuada en cada momento.

2. COMPETENCIAS DEL PROYECTO DIRIGIDO

Con esta actividad se pretende que los alumnos refuercen las competencias genéricas del grado, recogidas en la Orden ECI/3855/2007 y asignadas a las distintas materias, en tanto que se ven obligados a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en cada una de ellas.

Sin embargo, más allá de las competencias propias de cada una de las materias, con esta actividad se fuerza a los alumnos a adquirir las competencias básicas recogidas en el RD 1393/2007 que recordamos escuetamente:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio ...
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas...
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;

- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

3. TEMÁTICAS ABORDADAS

Para la consecución de estos objetivos resulta necesario un objeto de análisis y trabajo, que a cada uno de los cursos se le exigen unas características diferentes para que de este modo el alumno se enfrente al mayor número de casuísticas posibles.

1. En primer curso cada grupo analiza una construcción tradicional, que en los primeros cursos se buscaban los propios alumnos con unas características predefinidas. En esta época fundamentalmente se estudiaron viviendas tradicionales, ermitas y masías. Sin embargo a partir del curso 2009/2010 se ha centrado en estudio en poblaciones concretas realizando la gestión de búsqueda de las edificaciones desde la coordinación del curso.
2. En segundo curso cada grupo analiza un proyecto de viviendas en fase de construcción, que cuente con varias plantas y una envergadura suficiente para dar pie al análisis desde las distintas asignaturas. Durante los últimos cursos, y como consecuencia de la crisis en el sector, en algunos casos se ha tenido que limitar el estudio exclusivamente al proyecto no siendo posible la visita a obra.
3. En tercer curso se han dado varias situaciones diferentes, inicialmente cada grupo analizaba un proyecto de viviendas en fase de construcción, posteriormente se prescindió de la obra, centrándose en el proyecto. En el curso 2011/2012 se centró el estudio en los prototipos del concurso Solar Decathlon participantes en la edición 2010. Y por último en el curso 2012/2013 se ha utilizado un proyecto común para todos los grupos sobre el que se han realizado variaciones en sus soluciones constructivas y condicionantes de entorno.

4. COORDINACIÓN ENTRE ASIGNATURAS Y RELACIÓN DE CONTENIDOS / COMPETENCIAS

Para poder desarrollar estos proyectos de forma coordinada al inicio del curso los alumnos disponen de una guía de Proyecto Dirigido en la que se definen las competencias y contenidos del trabajo que deben realizar.

En estos trabajos, dependiendo de los cursos y de las asignaturas podemos encontrar diferentes relaciones entre ellas, pero en cualquier caso el elemento común de todas ellas es el edificio objeto de estudio.

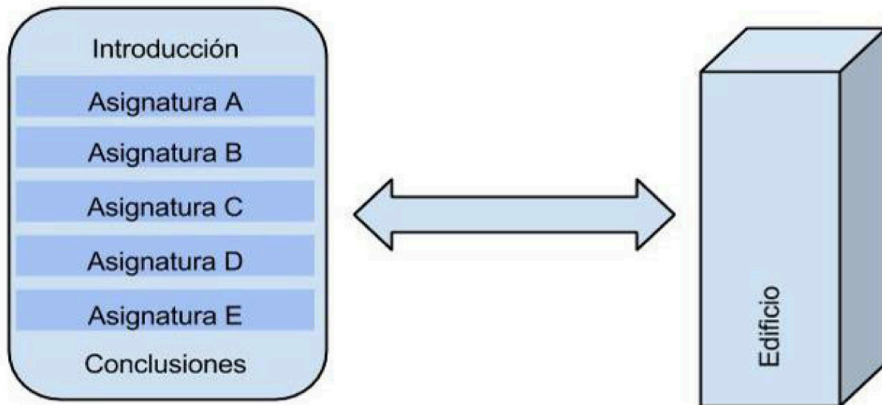


Figura 1. Esquema Contenidos del proyecto - objeto de estudio

En cuanto a la relación entre asignaturas, bien sea por las propias competencias de las asignaturas o por el planteamiento que se les dé para el Proyecto Dirigido, podemos encontrar tres situaciones diferentes:

- Asignaturas que tienen una relación de convivencia entre sí, cuyos contenidos y competencias son diferentes, y por lo tanto su intervención en el proyecto es totalmente independiente.
- Asignaturas que se relacionan en forma de simbiosis, en las que existen competencias comunes y que parte del trabajo realizado es útil para ambas.
- Asignaturas que tienen una relación de dependencia, y por tanto es necesario adquirir las competencias de una de ellas para poder iniciar la siguiente.

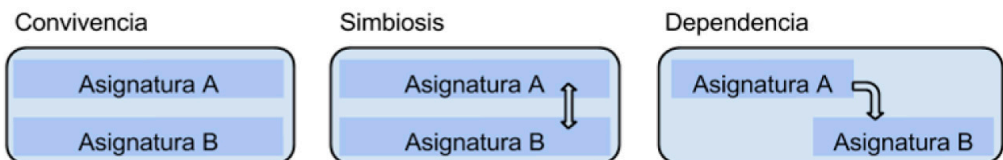


Figura 2. Esquema relaciones entre asignaturas

Estas relaciones pueden producirse tanto entre asignaturas de un mismo semestre como en semestres diferentes.

En nuestro caso, en primer y segundo curso mayoritariamente las relaciones que se producen son de convivencia o de simbiosis, sin embargo en tercer curso se producen algunas relaciones de dependencia incluso de tres asignaturas en un mismo semestre.

De otro modo, dentro de la misma asignatura resulta necesaria la coordinación temporal de los contenidos teóricos y la aplicación de los mismos en el Proyecto Dirigido encontrando las siguientes situaciones:

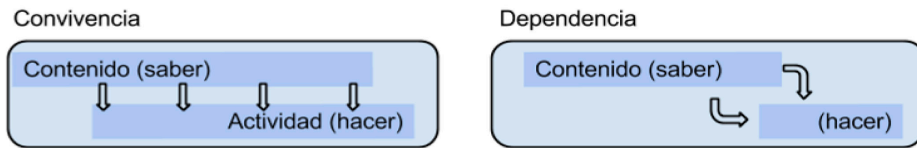


Figura 3. Esquema relaciones asignatura – actividades Proyecto Dirigido

En este sentido, siempre es preferible buscar la primera situación pues permite una mejor distribución del trabajo del alumno a lo largo del semestre.

Para poder llevar a cabo todas estas acciones existe un coordinador de curso, quien orienta a los profesores para enlazar el contenido del proyecto con las diferentes asignaturas, y en especial para los profesores que se incorporan en el grado.

5. FORMACIÓN DE GRUPOS

La necesidad de realizar un análisis de una edificación o un proyecto en el que intervengan todas las asignaturas del curso impone condicionantes en la composición del grupo de alumnos, que en algunos casos es de extrema dificultad.

De este modo se han ensayado diferentes situaciones tales como buscar grupos en los que exista homogeneidad de asignaturas, o grupos que representen asignaturas de todo el curso, encontrándose en todos los casos dificultades.

- En primer curso, la problemática es menor, puesto que existe un gran número de alumnos nuevos que cursan la totalidad de las asignaturas, a los que se pueden incorporar algunos repetidores. El resto de alumnos que cursan por segunda vez un reducido número de asignaturas pueden formar grupos homogéneos que ya no estudian el edificio desde todos los puntos de vista, sino desde unas asignaturas concretas que generalmente son las que tienen un mayor número de alumnos.

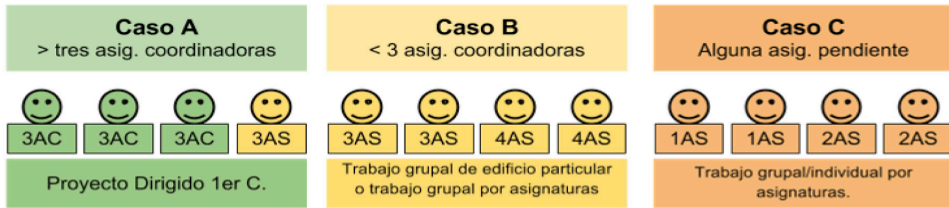


Figura 4. Casuísticas formación de grupos 1er curso.
(AC: Asignaturas coordinadoras, AS: Asignaturas sueltas)

- En segundo curso, la complejidad es mayor, en tanto que ya existe una mayor dispersión de las asignaturas matriculadas por lo que se ha optado por limitar la pertenencia a los grupos homogéneos a los alumnos que están matriculados de al menos 3 asignaturas por semestre, y que dentro del mismo grupo al menos existan dos alumnos de cada asignatura.
- En tercer curso, ya se alcanza la máxima complejidad, por lo que se ha establecido la misma regla que dentro del grupo al menos existan dos alumnos de cada asignatura.

6. HERRAMIENTAS DE TRABAJO Y COORDINACIÓN

Más allá de las competencias propias de cada una de las materias que intervienen en los proyectos, mediante esta actividad el alumnado se ve obligado a coordinarse entre sí, pues el trabajo se desarrolla en grupos entre 3 y 5 estudiantes.

Para facilitar esta coordinación, y para las presentaciones finales de los proyectos, desde el profesorado se fomenta el uso de nuevas tecnologías que permitan la elaboración e intercambio de información y su publicación, alcanzando de este modo nuevas competencias relacionadas con el uso de aplicaciones informáticas, de las que destacamos las siguientes:

- Paquetes de ofimática tales como Google Docs, Openoffice, Microsoft Office o Prezi, que permiten la elaboración de los contenidos y presentaciones.
- Programas de diseño asistido por ordenador, como Autocad y Sketchup que permiten el trabajo con los planos o la representación realista o conceptual de los edificios en dos y tres dimensiones.
- Programas específicos de cálculo de estructuras como CYPE o Cespla y de cálculos físicos y matemáticos como Matemática o Máxima, que permiten desde cálculos simbólicos, hasta cálculos complejos de elementos estructurales.

- Aplicaciones de gestión de procesos como Gantter, útiles para la organización de los procesos que intervienen en la elaboración del proyecto y de la obra.
- Aplicaciones para compartir archivos como Dropbox y Google Drive.
- Aplicaciones para la elaboración de sitios web compartidos, como Google Sites.
- Aplicaciones de e-portfolio como Mahara o Blogger (3er curso 2011/2012) que permiten la publicación de los contenidos, y en especial la primera de ellas el trabajo colaborativo en formato de e-portfolio.

Así mismo se usa el aula virtual, como herramienta de información y entrega de todos los trabajos, bien sea de los propios archivos o de los enlaces a otras plataformas.

7. COORDINACIÓN EN LA EVALUACIÓN

Un elemento importante a la hora de establecer un sistema de evaluación coordinado entre los diferentes profesores que participan en el Proyecto Dirigido es el análisis del nivel de los objetivos formativos que se van a evaluar.

Dado que la evaluación del mismo es una parte de las asignaturas, para compatibilizar el conjunto del proyecto con la valoración de cada materia, se ha definido que en cada asignatura el 30% corresponda a una nota común del proyecto mientras que el 70% corresponde a la evaluación del contenido propio de cada asignatura.

En el curso 2012/13 en la definición de los criterios de evaluación se están implantando las rúbricas de evaluación “una herramienta de puntuación que enumera los criterios específicos para valorar un trabajo complejo” [2].

Aspectos a valorar	Escala de Clasificación			Nota
	Exclente	Aceptable	Malo	
generales comunes	Criterios	Criterios	Criterios	30%
particulares asignatura	Criterios	Criterios	Criterios	70%

Figura 5. Esquema evaluación por rúbricas – porcentajes evaluación

8. ANÁLISIS DE LA COORDINACIÓN

8.1. Respetto de las temáticas

Respetto de las temáticas abordadas cabe destacar las siguientes situaciones:

- En primer y segundo curso las temáticas son aceptadas por alumnos y profesores.
- En tercer curso, el estudio de prototipos innovadores provocó la queja de alumnos y profesores por una excesiva complejidad y falta de adecuación a los contenidos de las asignaturas. Sin embargo, la utilización de edificios convencionales tiene una mayor aceptación pues se ajusta mejor a las necesidades de las asignaturas.
- La búsqueda de las viviendas o edificios por parte de los alumnos supone un mayor trabajo para ellos. Sin embargo generalmente les facilita la accesibilidad a las mismas, pero conlleva una mayor heterogeneidad en los edificios estudiados.
- La utilización de proyectos diferentes para cada uno de los grupos supone un mayor esfuerzo de análisis de los profesores para la realización de las correcciones de los trabajos. Sin embargo, la repetición de un proyecto o su utilización para todos los grupos posibilita que los grupos compartan información con lo que se desvirtúa el trabajo.
- Los proyectos, edificios u obras utilizados deben contemplar las características requeridas por cada una de las asignaturas o las exigencias de estas deben adecuarse a las posibilidades del proyecto.

8.2. Respetto de la relación entre asignaturas

- La relación de convivencia no crea ninguna complejidad organizativa ni de funcionamiento entre los alumnos, facilitando las tareas de coordinación. Con ella no se consigue una optimización del trabajo de los alumnos, puesto que este se realiza de forma inconexa y no se alcanza a ver la relación existente entre las distintas materias que conforman el grado.
- La relación de simbiosis, requiere de una mayor coordinación, pero con una buena conexión entre asignaturas se puede optimizar el trabajo de los alumnos, aprovechando las competencias adquiridas en las distintas materias.
- Y por último la relación de dependencia es la que exige un mayor nivel de organización y una mayor dificultad en su puesta en marcha, pues requiere una concatenación temporal en la adquisición de competencias, de modo un fallo puede hacer peligrar las siguientes. Aun siendo deseable, la extrema sensibilidad en su puesta en marcha hace que los resultados no sean los deseados.

- En la programación de la asignatura es recomendable organizar los conceptos teóricos y las actividades del Proyecto Dirigido que modo que la aplicación de los mismos pueda realizar de forma escalonada a lo largo de todo el semestre.

8.3. En relación con la formación de grupos

En la formación de grupos, más allá de la dificultad de formar grupos homogéneos por la propia matrícula de cada uno de los alumnos, se detectan una serie de dificultades añadidas, tales como:

- Alumnos que no informan del número de asignaturas que están matriculados para evitar entrar en un grupo que tenga que realizar el proyecto.
- Asignaturas que guardan la nota de un año para otro, y por tanto sus alumnos no contribuyen a la realización del proyecto.
- Abandonos o incompatibilidades personales, detectadas a lo largo del curso, lo que en algún caso obliga a reorganizar los grupos.
- Asignaturas en las que es muy difícil abordar el trabajo por un solo alumno.
- Asignaturas el trabajo previsto no se puede modular en función del número de alumnos que participan.

Con todo ello, resulta necesario establecer unas reglas para la formación de los grupos que siendo muy sencillas e inflexibles den respuesta a todos estos requerimientos.

8.4. En relación con las herramientas de trabajo y coordinación

De las herramientas de trabajo utilizadas podemos destacar tres grupos diferentes en función del grado de aceptación de los alumnos:

Grado de aceptación	Aplicaciones
1. Aplicaciones que los alumnos utilizan de forma natural, sin recomendación.	Paquetes de ofimática Dropbox Google Drive
2. Aplicaciones que tras ser recomendadas son utilizadas con normalidad.	Programas de diseño Programas de cálculo Programas de gestión de procesos Google Sites
3. Aplicaciones que aún siendo recomendadas no son aceptadas por los alumnos.	Mahara Máxima

Tabla 1. Grado de aceptación de las aplicaciones informáticas

Igualmente en el caso de los profesores, mientras que el aula virtual, google sites y las aplicaciones de compartición de archivos son de aceptación generalizada, el Mahara provoca un rechazo por una excesiva complejidad en su utilización.

Del mismo modo, la entrega y corrección de trabajos en páginas web genera un problema de actualizaciones del trabajo no controladas por los profesores.

8.5. En relación con la evaluación

Resulta necesaria una compatibilización entre el conjunto del proyecto y las partes de cada asignatura, fijando unos criterios comunes para el conjunto, para lo cual resulta útil la utilización de las rúbricas de evaluación.

En este sentido cabe reseñar una paulatina integración e interés hacia esta metodología de parte de los profesores que inicialmente se mostraban distantes o escépticos.

9. CONCLUSIONES

Con la experiencia adquirida a lo largo de estos años de docencia por proyectos, podemos destacar los siguientes condicionales a la hora de organizar estas actividades.

- El objeto de estudio debe ser acorde con el nivel de trabajo y adecuado para todas las asignaturas que intervienen en el análisis, y estas a su vez deben amoldar sus exigencias al elemento estudiado.
- Se debe buscar el equilibrio entre la no repetición de modelos y la complejidad para el profesorado a la hora de realizar correcciones de proyectos totalmente diferentes.
- Se deben diseñar las actividades para que exista una relación de simbiosis entre las asignaturas, tratando de evitar las relaciones de dependencia que puedan provocar el fracaso encadenado de todas ellas si falla una de las tareas iniciales.
- En la formación de los grupos se deben implementar nuevas medidas a las reglas básicas expuestas, para que los grupos tengan una homogeneidad equilibrada.
- Se debe potenciar el uso de herramientas informáticas para facilitar el trabajo, sin que ello se traduzca en la dificultad adicional del trabajo.

REFERENCIAS

- [1] Gallego T., Ruá M.J., Reig L., Huedo P. *Development of new teaching methodologies for the Degree in Building Engineering in Spanish Universities*. Proceedings of the 2nd International Conference. The Future of the Education, June 7th-8th, 2012, Florence, Italy.
- [2] Navarro García, J. P.; Ortells Roca, M. J.; Martí Puig, M. *Las “rúbricas de evaluación” como instrumento de aprendizaje entre pares*. IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente.: 9 de julio de 2009, Universidad de Almería, Almería. ISBN: 978-84-692-3661-1.

LA TAREA DE UN SEMINARIO DE FORMACIÓN EN UN GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE: EL CASO DEL GIID¹

RÍOS GARCÍA, ISABEL; ALTAVA RUBIO, VICENTA.

Grup Interdisciplinar d'Investigació Docent
Departament d'Educació Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
rios@uji.es; valtava@uji.es

Resumen. Presentamos en esta contribución la reflexión y los primeros resultados del trabajo llevado a cabo, en el seno de la Universidad, por un seminario de formación de profesorado constituido por algunos profesores noveles y otros de gran experiencia docente y amplia trayectoria profesional, que pertenecen a diferentes áreas de conocimiento, todas ellas relacionadas con la didáctica, general y específicas, que trabajan en la formación de maestros. Esta comunicación pretende servir de motivo para sistematizar los resultados del trabajo realizado hasta ahora y para reformular aquello que no haya sido útil, así como para dar a conocer nuestras perspectivas respecto a las posibilidades de formación del profesorado en un contexto universitario como el actual.

Durante las sesiones de trabajo que se han desarrollado a lo largo del curso 2012-2013, las actividades llevadas a cabo han estado encaminadas principalmente a sensibilizar a los miembros del seminario respecto a la importancia de la formación profesional; a conocer los fundamentos teóricos básicos de una perspectiva sociocultural de la educación; a compartir perspectivas, dudas e interpretaciones sobre lecturas fundamentales; a distinguir y diferenciar las características de las materias y sus peculiaridades didácticas; y a establecer las bases para la realización de actividades en las aulas que constituyan una investigación de corte sociocultural en el marco de la investigación-acción.

Palabras clave: interdisciplinariedad, construcción de conocimiento didáctico, formación del profesorado, metodología universitaria.

1. Grup Interdisciplinar d'Investigació Docent.

1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado universitario ha tomado, en los últimos 20 años, una dimensión de gran alcance por lo que nos encontramos con numerosos foros y eventos que acogen las diferentes experiencias, perspectivas y resultados de las investigaciones que se han desarrollado.

La existencia de grupos de investigación docente, si bien ha estado reconocida de forma teórica como uno de los mecanismos de formación y desarrollo profesional de mayor alcance, no se ha generalizado dada la dificultad de reconocimiento para la carrera profesional y los nuevos modelos de acreditación que en los últimos 10 años se han desarrollado en España.

Solamente en los ámbitos relacionados directa y epistemológicamente con la educación, en los que la teorización sobre el desarrollo profesional del profesorado está directamente vinculada a la investigación, han tenido lugar los mayores hallazgos y se han difundido los resultados de las investigaciones.

Nuestro grupo, el *Grup Interdisciplinar d'Investigació Docent* (GIID), vinculado a la Universitat Jaume I, ha perseguido durante años una definición de las didácticas específicas en relación con una perspectiva sociocultural de la educación que ayudara a encontrar puntos de contacto entre ellas y con los marcos generales de la didáctica y la psicología de la educación. El profesorado del grupo, con intención de mejorar la docencia y desarrollar estrategias más efectivas de comunicación en las aulas que propiciaran un aprendizaje con sentido al alumnado, ha venido realizando trabajos de investigación en las aulas de educación infantil y primaria y desarrollando mecanismos de aproximación del alumnado a la práctica cotidiana de los maestros.

Mostramos en este artículo la estructura del trabajo del grupo (GIID) diseñado por: el desarrollo de las sesiones de formación; las reflexiones de los miembros del grupo sobre los contenidos y las consecuencias para su formación y su docencia; el desarrollo de los trabajos que se han llevado a cabo por miembros del grupo en sus respectivas áreas de conocimiento; y el planteamiento de una experiencia de programación conjunta de diferentes materias que resume los aspectos trabajados y que dará lugar a trabajos futuros.

2. LAS SESIONES DE FORMACIÓN

La dinámica de la universidad actual, como hemos señalado al principio, no propicia, a pesar de las estructuras creadas para ello en las diferentes instituciones, un tiempo de reflexión y un tiempo dedicado a compartir la inquietud y la idea de educación que cada cual posee, cuyo valor *per se* sea el placer intelectual y el sentirse acompañado en el camino profesional que todos transitamos. La necesidad imperiosa de crear estructuras que den un resultado *inmediato y cuantificable* de todo lo que se hace, comporta una visión incompatible, en ocasiones, con una reflexión sosegada y tranquila, sin tiempo y sin prisas, que permita una construcción conjunta del conocimiento didáctico de acuerdo con los objetivos que nos proponemos en este grupo.

En respuesta a estos planteamientos, se ha llevado a cabo un seminario cuyas sesiones de trabajo, realizadas durante todo el curso, pretendían recrear un espacio semejante al descrito que posibilitase una formación del profesorado apoyada en la reflexión y en el trabajo intelectual que definen la actividad docente.

El seminario ha abordado diferentes temáticas que creemos necesarias para la formación del profesorado. La riqueza de las experiencias personales, las diferentes perspectivas, disciplinas y tiempo de dedicación a la docencia de los miembros del grupo, ha permitido una dinámica novedosa para algunos miembros, especialmente los más jóvenes y muy gratificante para las personas con más experiencia por cuanto se pueden contrastar y consolidar algunas de las claves de la perspectiva con la que ha trabajado el grupo en años anteriores.

2.1. Los contenidos y temáticas de las sesiones

Presentamos los aspectos más relevantes de estas sesiones que han configurado las reflexiones del grupo, a través de los objetivos que pretendíamos.

- 2.1.1. Sensibilizar a los miembros del seminario respecto a la importancia de la formación profesional basada en la revisión de los problemas que se generan en el desarrollo de nuestra tarea en las aulas.

Una de las problemáticas más relevantes ha sido la preocupación por interesar a los estudiantes por sus propios aprendizajes. Este interés conllevaría sentirse miembros de un grupo social, la escuela, que exige una formación disciplinar y didáctica para dar respuesta a su trabajo como maestros en el contexto social actual. Esto nos exige prepararlos para entender en qué consiste el trabajo del maestro y los problemas que tiene la escuela y llevar a cabo esta formación a través de la enseñanza de nuestras propias disciplinas.

- 2.1.2. Conocer los fundamentos teóricos básicos de una perspectiva sociocultural de la educación que pueda dar sentido a la enseñanza en la formación de maestros en una situación educativa compleja, las aulas universitarias.

En su desarrollo hemos abordado los siguientes temas: el discurso educativo y educado en el aula; el trabajo de los alumnos a través de las conversaciones en el aula y las características de la conversación exploratoria como elemento de construcción de conocimiento. Esta puede producirse en diferentes situaciones: las relaciones de los alumnos cuando trabajan en pequeño grupo y las relaciones profesor-alumno en el trabajo de clase.

La reflexión sobre estos aspectos nos llevó a destacar la argumentación en el aula como un instrumento de desarrollo de este tipo de conversación exploratoria.

A partir de aquí se trató de profundizar en las perspectivas pedagógicas derivadas de la teoría de Vigotsky, resumidas en la propuesta de que *todo diseño didáctico debe ser un diseño cultural* (Álvarez, 1990)

La realización de esta tarea ha supuesto compartir perspectivas, dudas e interpretaciones sobre lecturas fundamentales que pretendían avanzar en el conocimiento compartido. Las aportaciones de Mercer (1997) han sido el eje de estas reflexiones durante la mayoría de las sesiones. Las lecturas compartidas y la puesta en común han sido objeto de las discusiones y de la creación compartida de conocimiento didáctico para cada uno de nosotros.

- 2.1.3. Avanzar en la distinción y diferenciación de las características de las materias y sus peculiaridades didácticas, para comprender la esencia de su enseñanza y, a la vez, los diferentes discursos y concreciones que se producen en las aulas cuando intentamos llevar a la práctica la teoría compartida.

Esto nos ha llevado a diseñar algunas actividades en las aulas que se concretarán en la tarea del siguiente curso.

- 2.1.4. Establecer las bases para la realización de actividades en las aulas que constituyen una investigación, de corte sociocultural en el marco de la investigación-acción, compartida en el seno de un grupo. El análisis del desarrollo de esta práctica nos permitirá percibir las diferencias entre materias tal como hemos mencionado en el punto anterior.

Se estableció una programación de tareas de distintas asignaturas: didáctica de las matemáticas, educación artística, didáctica de la lengua y didáctica y organización escolar. La preparación de esta práctica se apoya en algunos de los presupuestos teóricos estudiados: contextualización de la enseñanza, facilitación de una enseñanza comprensiva y con sentido para los alumnos, y preparación de las ayudas necesarias para llevar a efecto esta enseñanza.

2.2. Las opiniones y reflexiones de los miembros del grupo. Los cambios en los conceptos y las aportaciones del colectivo

El trabajo realizado a través de las sesiones de reflexión del grupo ha tenido diferentes repercusiones entre los miembros del mismo. De dichas reflexiones hemos extraído las conclusiones más significativas y las hemos seleccionado bajo dos criterios: las más relevantes según la teoría de la educación que defendemos; y las más relevantes, según la percepción de los participantes, para su formación profesional y su acción docente.

Destacamos como esencial para ambos criterios la importancia de la *reflexión* sobre el propio trabajo. Su importancia, según hemos constatado, radica en que esta reflexión influye sobre la propia actuación docente, pero también influye en la formación del alumnado quien a través de nuestra práctica puede percibir y comprender una manera de hacer para su práctica profesional futura. Si bien esta forma de trabajar de forma reflexiva está bien formulada en la literatura pedagógica (Schön 1992), no es sino a través de la propia reconstrucción del saber culturalmente aceptado como podemos hacer nuestros los presupuestos ya formulados por otros. En nuestra opinión el seminario ha contribuido a percibir y practicar en la propia experiencia la necesidad y las ventajas de esta *reflexión conjunta*.

La reflexión sobre la tarea de enseñar nos ha llevado también a comprobar la necesidad del *diálogo* como instrumento de construir conocimientos en el aula y de provocar un tipo de pensamiento en el alumnado que le lleve a justificar, argumentar y criticar sus propias concepciones y propuestas, y a formularlas de forma consciente. De esta manera, los propios planteamientos teóricos o los estudiados y que no han sido suficientemente comprendidos, se ponen en crisis y pueden ser causa de aprendizaje entre el alumnado. Una forma de hacer dialógica contribuye a formar maestros reflexivos, pero creemos que es a partir de la reflexión del profesorado cuando se descubre esta dimensión y esta necesidad de cambio en las aulas.

Otra idea relevante que aportan los miembros del grupo es la necesidad de descubrir teorías y autores no conocidos por ellos en el ámbito de la didáctica, que aportan conocimientos esenciales para la tarea de enseñar y que son útiles y necesarios para cualquiera de las áreas de conocimiento implicadas en el grupo: desde las didácticas específicas hasta las más ligadas a la teoría de la educación y a la didáctica llamada general. Los planteamientos teóricos compartidos y discutidos nos han llevado a tomar conciencia de los automatismos que se instalan a veces en nuestras clases y que hay que desechar. Una tarea prolongada en el tiempo lleva al profesorado a adquirir hábitos y maneras que se convierten en “indiscutibles” y mecánicas, con lo que eso comporta de pérdida de sentido para los alumnos. La tarea de reflexión lleva a poner en duda algunas de nuestras actuaciones o convicciones, que pueden perder sentido en momentos de cambio, como los que ahora vivimos, entre un alumnado que se resiste a la reflexión

y que considera, a veces, su tarea como una cuestión técnica que debe ser satisfecha gracias a la mecanización de actividades de una u otra asignatura. Nuestra tarea debe ser reflexionar sobre las nuevas maneras de adaptarnos a un mundo cambiante y al que debemos, especialmente, aportar nuestra manera científica de ver el mundo, para que las personas crezcan. La perspectiva que defendemos y que ha guiado nuestra reflexión, tal como venimos señalando, es una teoría de tipo sociocultural y basada en la construcción guiada del conocimiento de los alumnos, que considera la cultura como una parte esencial para diseñar un currículum y unas tareas adecuadas. También nosotros, los miembros del grupo, hemos participado de esa construcción conjunta en nuestras largas conversaciones sobre la enseñanza.

En esta tarea de compartir perspectivas destacamos la importancia que ha tenido la *planificación conjunta* de algunas actividades reales de nuestras materias y el recibir la crítica y el feed-back de los miembros del grupo. Las visiones compartidas sobre lo que solemos ver desde una sola perspectiva: la nuestra, la de nuestra área, la de nuestro mundo particular académico. Un mismo hecho compartido desde diferentes visiones aporta al profesorado una amplitud de miras, una nueva definición del hecho didáctico, y una nueva visión de nuestro papel en la formación de los maestros.

Un departamento como el nuestro compuesto por once áreas de conocimiento, en el que se encuentran personas vinculadas todas ellas a la formación de maestros, encuentra en este espacio una forma de *conjugación de visiones* y de concebir al maestro como un *todo*, una pieza poliédrica que debe formarse gracias a la contribución de todos, para no parcelar su formación y darle un modelo sobre lo que debe hacer en la escuela: formar niñas y niños con visiones complejas y saberes relacionales. Nuestro departamento y el grupo del GHD ha encontrado en su seno las mismas situaciones que el alumnado en formación encontrará en la escuela: diversidad, complejidad y visiones contrastadas. Esto puede dar visiones y anticipar situaciones que se les pueden presentar a ellos. Se rompe así la visión monolítica de la materia universitaria o del área de conocimiento.

Comprender qué hacen los otros, qué piensan sobre su materia y sobre la de los demás, ayuda a reconceptualizar el hecho docente. Porque el maestro no se puede formar por parcelas y los formadores de maestros debemos saber qué es un maestro, qué debe saber y solo en el seno de un grupo interdisciplinar como este se puede concebir la complejidad de la formación que necesita. Definir un objetivo común, la formación de los maestros, requiere por nuestra parte una aproximación desde nuestras propias áreas de conocimiento y desde nuestras disciplinas. Caminar desde todas ellas hacia el objetivo común ha sido uno de los intentos este curso y un largo camino a través de años del grupo inicial.

Para todo ello, la opinión contrastada de los miembros del grupo es que la institución debe crear de forma *real* espacios y tiempos para esta reflexión y este trabajo.

3. OTRAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL GRUPO

La planificación conjunta y el seguimiento de estas actividades ha formado parte del trabajo del grupo. No obstante, una reflexión sistematizada sobre las tareas llevadas a cabo, de acuerdo con los avances de este seminario en el año 2012-2013, queda para el curso próximo. Enumeramos dichas actividades:

- Diseño y puesta en práctica de unidades didácticas en tres lenguajes: música, plástica e inglés.
- De la teoría a la práctica: la Educación Artística en la escuela.
- Análisis del trabajo interdisciplinar a través de la teoría y la práctica: una experiencia ligada al practicum de magisterio.
- La educación para la salud desde la educación física y desde la didáctica de las ciencias experimentales: coordinación y relación de actividades.

4. CONCLUSIONES

A través de la reflexión sobre el trabajo realizado, hemos extraído las principales conclusiones que elevamos a la categoría de principios de actuación futura del grupo, en lo referente a la formación profesional del profesorado universitario:

- En primer lugar, es necesario aceptar que la enseñanza debe estar *contextualizada*. Este principio exige que los alumnos adquieran la idea de que enseñar es una tarea compleja, que su formación debe llevarles a ser capaces de resolver los problemas del aula y los relativos a su profesión en cualquier orden (relaciones con familias, con la estructura administrativa de la escuela, con los niños y niñas, etc.). Esta formación la deben adquirir a través de la enseñanza universitaria que reciben, es decir con la que se desarrolla en nuestras clases.
- En segundo lugar, concluimos que es imprescindible compartir lecturas y reflexionar de forma conjunta sobre ellas, para construir colectivamente conocimientos didácticos que se adapten a cada una de nuestras disciplinas, pero que tengan un cuerpo común, aquel que hará fuerte la formación profesional de las maestras y los maestros en formación.

Por último, destacamos la necesidad de trasladar las ideas teóricas a la práctica y analizar reflexivamente las dificultades y los conocimientos que se ponen en juego en la realización de dicho trabajo.

- En cuanto a las propuestas de futuro, para el curso próximo la tarea se centrará en analizar las actividades llevadas a cabo en las aulas en diferentes materias para así construir de forma conjunta una manera de trabajar en el aula que cumpla los principios mencionados anteriormente.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. *Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural*. *Infancia y Aprendizaje*, 1990, 51-52, pp. 41-77.
- Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Schön, D. A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Vigotsky, L.S. *Pensamiento y lenguaje*. Vic: Eumo, 1988. *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona: Crítica, 1989.
- Wertsch, J. V. *Vigostky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE. CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES

APARISI ROMERO, JOAN A.

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i CC. de l'Educació. Universitat de València
Joan.Aparisi@uv.es

Resumen. La docencia es un elemento fundamental del tiempo universitario. De hecho, la docencia consume gran parte del tiempo y de las actividades del profesorado, pero se observa que es valorada de modo distinto a la investigación. Comprender el modelo que subyace a la evaluación es importante para entender por qué se valoran unos aspectos u otros.

Cuando analizamos la evaluación docente se observa que es complejo comprender las encuestas, sólo desde el análisis del rendimiento. Los indicadores de calidad de la docencia son complicados y variables. Dependen de los modelos subyacentes, ya que hay distintos tipos y modelos de profesorado, sin embargo los parámetros evaluativos tratan por igual a todo el profesorado.

Como principal objetivo este trabajo pretende analizar las encuestas y las preguntas que contestan las estudiantes y los estudiantes sobre el profesorado, para comprender qué es un buen profesor o profesora. Estos cuestionarios son diseñados por la Unidad de Calidad de la Universitat de València.

El segundo objetivo que tratamos de conocer es qué se entiende desde los cuestionarios por un modelo de buen docente. Es evidente que un buen docente no se puede medir con puntajes, pero el ámbito evaluador sostiene que es el modelo de comprensión dominante. De todos modos, otros programas evaluadores están apareciendo y quieren completar las aportaciones de los cuestionarios, como es el caso del programa Docentia. En estos momentos se está desarrollando en la Universitat de València para completar las evaluaciones que los estudiantes y las estudiantes realizan del profesorado.

El tercer objetivo se aproxima a conocer algunas cuestiones que plantea este nuevo programa Docentia en cuanto a la figura del docente y del modelo que se pretende, aunque de momento desde la perspectiva del diseño, sin estar implementado.

La metodología que se utiliza en el texto se basa en el análisis documental de las encuestas, analizando las preguntas, los distintos bloques de preguntas y los resultados,

desde la perspectiva de los productos obtenidos. En cuanto al programa Docencia nos basamos en el documento que todavía se está debatiendo como un documento de las intenciones y de los aspectos que se van a evaluar.

En cuanto a los resultados, se puede aventurar que el modelo de docente que es dominante se basa en aspectos formales del diseño y desarrollo del currículum, sin tener en cuenta la variabilidad de docentes y sus diferencias en el grado de desarrollo de la docencia en las aulas universitarias. Es claro el predominio de un determinado modelo docente que tratamos de exponer en este trabajo.

Palabras clave: Evaluación, encuestas, profesorado, alumnado y Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del profesorado es importante en el ámbito universitario. Es una evaluación diseñada para obtener datos e información relevantes, pero que utiliza la información cuantitativa como dominante. Encontrar un sentido a la evaluación es de enorme importancia, y se convierte en un ejercicio de comprensión para conocer su alcance y su importancia. La evaluación del profesorado tiene mucha importancia para la Universidad y para la sociedad. Se trata de conocer qué tipo de profesorado se dispone y si cumple su papel, sus objetivos y si son bien valorados por los estudiantes y las estudiantes. La función de las docentes y los docentes en la Universidad no está bien delimitada, de hecho, surgen muchas obligaciones, objetivos y distintas dedicaciones que hacen compleja la labor docente. El profesorado suele entrar en la docencia por las distintas necesidades que los planes de estudio y los Departamentos encargados de la docencia tienen. Se contrata al profesorado por su capacidad docente, por su experiencia previa y por la formación que tienen al respecto. Es evidente que esto varía según las distintas categorías de profesorado. Cambian los baremos de selección para las distintas plazas y se exigen algunos puntos más en unos aspectos que en otros. Pero, la importancia de la docencia es evidente.

La importancia de la investigación es enorme en la figura del profesorado. Suele dominar en distintos tipos de plazas universitarias. Se exige al profesorado una dedicación y una investigación, que puede ser difícil de compatibilizar con la docencia. De hecho, se priman más en algunas situaciones la investigación y se valora menos la docencia. Pero no existe en el contexto de la Universidad española una clara orientación por el tipo de profesorado que se busca. De hecho, se observan enormes contradicciones entre el acceso a una plaza y la dedicación del tiempo de la plaza universitaria. Se valora mucho la investigación en los contextos donde prima mucho más la docencia. No hay un claro compromiso con la dedicación docente, y de hecho, si en las distintas evaluaciones hay que primar algo, es evidente que la investigación tendrá el peso dominante. Esto queda claro con la consideración de los sexenios de investigación, y no hay de hecho, la misma consideración con la docencia con los distintos quinquenios docentes. Esta situación se agrava cuando empezamos a encontrar las figuras docentes en precario o con la inestabilidad asociadas a la situación actual. Encontramos una clara proporción

de profesorado inestable, con contratos temporales y con mucha presión para mejorar la investigación. Aunque esto resulte complicado en momentos sociales donde no hay convocatorias oficiales para desarrollar proyectos de investigación y donde investigar se penaliza por la falta de medios investigadores. Esta situación es complicada, además de los cambios legislativos en los últimos años con las distintas exigencias del llamado Plan Bolonia que refuerza el papel del profesorado docente, en detrimento del papel investigador.

La investigación en la Universidad española arrastra décadas de retraso en su consideración. De hecho, nuestras universidades surgen de un modelo napoleónico centrado en la docencia, en su papel y en su transmisión, pero con pocos medios y con ratios de clase enormes. Los grupos masificados constituyen la norma en nuestras universidades, y esto agrava la situación ya que se tiene que atender a muchos estudiantes. Trabajar con ratios elevadas es normal en el contexto español, y contrasta con la mayoría de las universidades de nuestro entorno. En pocas universidades del mundo, se trabaja con ratios elevadas, ya que la Universidad exige contacto personal con el profesorado, ya que se trabajan habilidades, competencias y conocimientos que exigen un diálogo constante. Nuestras universidades están acostumbradas a una cantidad de estudiantes que impiden el conocimiento mútuo. Esta situación no es frecuente en las Universidades centradas en la investigación, donde el modelo docente surge de las propias investigaciones. Estas universidades están centradas en un diseño diferente, ya que priman otras obligaciones. De hecho, en estas universidades el profesorado es contratado no tanto por su capacidad docente, como por su capacidad investigadora y de transmisión del conocimiento. Se convierten en universidades donde lo importante es ser competitivas en las investigaciones, y no tanto, en el modelo docente. Por eso, existen pocos estudios y referencias sobre los modelos docentes universitarios, ya que predomina un modelo docente basado en contar y exponer las distintas investigaciones que se llevan a cabo. Este modelo docente no tiene mucho que ver con las clases en el contexto español.

2. LA DOCENCIA EN NUESTRAS UNIVERSIDADES

En las universidades españolas la cuestión de los modelos docentes cobra más protagonismo, porque el modelo docente tiene más importancia que el investigador en muchas titulaciones. Esto es una clara diferencia y supone claros aspectos a tener en cuenta. El número de horas de clase es abrumador en las universidades españolas, donde el profesorado pasa mucho tiempo dando sus clases y exponiendo los puntos de vista teóricos y prácticos que forman el entramado de una disciplina. Preparar las clases exige tiempo, dedicación y un enorme esfuerzo para poder estar al día de lo que supone una asignatura. No es sencillo cuando existen profesores que imparten en un curso

varias asignaturas y en distintas titulaciones. Por citar un ejemplo personal, en mi caso imparto las siguientes disciplinas:

- a. Didáctica: cultura y educación en la sociedad actual. Asignatura de primer curso de la Titulación de Pedagogía en valenciano.
- b. Procesos y contextos educativos. Asignatura genérica del Máster en Profesor de Educación Secundaria en valenciano.
- c. Investigación, desarrollo e innovación del currículum. Asignatura de tercer curso de la Titulación de Pedagogía en valenciano.
- d. Educación y participación social, inclusión y desarrollo comunitario. Asignatura de tercer curso de la Titulación de Educación Social en castellano.
- e. Dirección de Trabajos Finales de Grado. Asignatura de la Titulación de Educación Social

A estas materias se añaden otras asignaturas sin docencia para los estudiantes, ya que al iniciarse los grados se están finalizando las antiguas titulaciones. Estas asignaturas que se trabajan con los estudiantes no cuentan como créditos docentes en su POD. Esto provoca problemas en la dedicación, porque muchos estudiantes no pueden venir a las reuniones y se tiene que realizar un trabajo tutorial personalizado. Estamos hablando de más de 50 estudiantes en mi caso. Estas asignaturas son las siguientes:

- f. Educación de Personas Adultas. Asignaturas optativas en dos Titulaciones, en la licenciatura en Pedagogía y en la diplomatura en Educación Social.
- g. Currículum, Democracia y Multiculturalidad. Asignatura optativa en la Titulación de licenciatura en Pedagogía.

Impartir estas asignaturas en tres titulaciones distintas supone un enorme esfuerzo en preparación, impartición y en el trabajo con los distintos estudiantes. Estamos hablando de 6 asignaturas distintas en el mismo año, con la dificultad de tener que impartir algunas desde una perspectiva del Modelo Bolonia. Con estas situaciones que se repiten en muchos docentes, es complicado plantear el modelo docente y lo que acaban evaluando las encuesta de los estudiantes. Por ejemplo, no cuentan las evaluaciones de los estudiantes sin docencia, ya que no se toman en cuenta las horas de tutoría y de orientación. No está clara la evaluación que los estudiantes del Trabajo Final de Grado van a realizar de las tutorías y orientaciones de los estudiantes. Sólo se toman las encuestas de aquellas asignaturas que suponen docencia en un aula y donde los estudiantes acuden a ellas como grupo. Además, se valoran los aspectos docentes, pero no muchas cuestiones como la innovación docente, la creatividad del profesorado, e incluso como

se puede organizar una docencia de otro modo, en colaboración con otros profesores y otras profesoras. Además la gestión docente tampoco se valora y esto supone dejar de lado cuestiones como organizar jornadas o cursos alrededor de la asignatura.

3. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

El análisis de la evaluación docente es importante y, vamos a plantear un análisis de las principales cuestiones que constituyen los cuestionarios de evaluación que realiza la Unitat de Qualitat (Unidad de Calidad) de la Universitat de València [1]. En los cuestionarios se pueden observar cinco bloques con distintas preguntas en cada uno de ellos. Los bloques que se distinguen son: Materiales y guía docente, Metodología, Tutorías, Actitud y Global. Como se observa a simple vista, tiene importancia la exposición de la guía docente, los materiales que se utilizan, la forma de impartir las clases, y como se trabaja con los estudiantes en la atención individualizada o grupal en las tutorías, y por supuesto, la actitud y el comportamiento que en todo momento presentan las docentes y los docentes. Es interesante observar como hay menor interés por otras áreas, importantes para el proceso de Bolonia, como son la innovación y la creatividad, o bien, participar en actividades y proyectos de innovación[2] y[3]. Valorar el proceso creativo del profesorado no forma parte de la evaluación, y mucho menos, el espíritu emprendedor que se sugiere de gran importancia en la sociedad, pero que no consta en el modelo evaluador. De hecho, tiene más importancia lo que sucede en las aulas, la forma de enfocar las asignaturas que su preparación para el mundo social y laboral. Se valoran más cuestiones de tipo metodológico, que cuestiones de importancia social. Este hecho no nos extraña, ya que se tienen discursos muchas veces contradictorios, entre lo que se valora socialmente y lo que se trabaja dentro de las aulas. Es importante notar que cuando se tienen metodologías alternativas, por ejemplo, se trabaja por proyectos o por metodologías distintas, las preguntas de evaluación no encajan completamente. Es decir, se valoran profesores y profesoras que cumplen determinados roles y se obvian otras posibilidades. Estas circunstancias son interesantes a nivel universitario. Fomentar la creatividad en los estudiantes y en las estudiantes no suele ser un objetivo interesante para las distintas evaluaciones.

El análisis de las preguntas de los cuestionarios de evaluación puede ser interesante para poder interpretar lo que es importante, según la institución universitaria. Vamos a desgranar el cuestionario, comentando las preguntas y planteando posibilidades y alternativas. Este análisis crítico supone una interesante aportación a lo que el modelo evaluador persigue.

En cuanto a los materiales y la guía docente es interesante destacar que las preguntas giran alrededor de las siguientes cuestiones: la guía docente se reparte desde el princi-

pio y se utiliza con regularidad, o bien no se utiliza o no se hace visible. No se plantean preguntas sobre la propia guía docente, si está completa, si tiene la información necesaria. No hay preguntas sobre los objetivos de la asignatura, sobre las competencias a conseguir, sobre los contenidos a impartir, sobre la forma metodológica de las clases, sobre la distribución de los contenidos en el tiempo de clase, sobre la evaluación de la asignatura. Se habla poco del modelo que utiliza el profesorado en la evaluación, si están bien los porcentajes entre trabajo teórico y trabajo práctico, o si hay una explicación adecuada de la bibliografía y de las lecturas a realizar. Se explicita muy poco el papel y la importancia de la guía, así como la necesidad de tener una adecuación de una guía docente compartida por el profesorado que imparte la misma asignatura en distintos grupos, es decir, entre su programa y su plan individualizado de acción. Cada profesor y profesora trabaja con su propio plan o programa, que tiene adaptaciones de la guía docente, incluso puede ser más completa en el modelo evaluador. Esto tiene sentido cuando un conjunto de profesores o profesoras no comparten el mismo modelo docente y evaluador. Hay que recordar que el modelo docente y evaluador forman un todo, es decir, tienen sentido conjuntamente, y no de modo individual. De hecho, un buen docente tiene que diseñar su evaluación en función del estilo docente y de lo que se pretende en el aprendizaje. Su enseñanza se realiza según los parámetros que se crean convenientes trabajar. Alcanzar unos resultados tiene importancia en función de lo que se crea como buena enseñanza y aprendizaje. En este primer apartado de la evaluación se insiste en la adecuación de los materiales para ser trabajados y aprendidos. Es importante notar esta idea de los materiales, aunque tiene más sentido si estamos hablando de los contenidos, y no tanto de la guía docente. En la guía docente se explicitan los materiales para que los estudiantes y las estudiantes puedan acceder al conocimiento, aunque buena parte de los contenidos se pueden trabajar en el aula, con otros textos y con explicaciones docentes.

En la evaluación del cuestionario, en la metodología que utiliza el profesorado se interesa, no tanto por el tipo de metodología como por tener claras algunas cuestiones. Por ejemplo, se pregunta por las actividades diseñadas de modo presencial, y si cumplen los objetivos los distintos contenidos. Hay preguntas sobre si se obtienen los contenidos y las habilidades y destrezas. Es evidente que muchas veces los estudiantes y las estudiantes no conocen todos estos aspectos, incluso en el desarrollo de las clases. Su proceso de aprendizaje no es uniforme, hay estudiantes que leen y estudian mucho, al mismo tiempo que se desarrollan las clases, y otros estudiantes y otras estudiantes que lo hacen cuando se acercan entregas de trabajos o desarrollo de las pruebas de evaluación. Muchas veces las habilidades y las destrezas se confunden con las competencias, y no se sabe bien lo que se evalúa al final del trabajo en las aulas. Por eso, estas preguntas suelen ser difíciles de contestar. En este apartado de la metodología se pregunta a los estudiantes y a las estudiantes si el profesorado fomenta el trabajo autó-

nomo y la capacidad personal de pensar y crear. Esto resulta complicado para muchos estudiantes según la metodología utilizada, en cambio, en algunas disciplinas es la norma del trabajo académico. Se plantean preguntas sobre la coordinación del profesorado, y es complicado con la dedicación horaria y docente, así como investigadora del profesorado. Como coordinador de tercer curso de Educación Social me resulta difícil gestionar la coordinación, porque en ocasiones, cuando se convocan las reuniones observamos la imposibilidad de gestionar reuniones con todo el profesorado de un mismo curso. Estamos impartiendo docencia en diferentes titulaciones, y al mismo tiempo en diferentes aularios, situados incluso en diferentes campus universitarios. Esto plantea reuniones donde asiste poco profesorado y con la dificultad de compartir planteamientos metodológicos, ya que el profesorado proviene de distintos departamentos con distintas orientaciones metodológicas. Esta idea de la coordinación acaba repercutiendo en posibles repeticiones de algunos contenidos, aunque en esto vamos mejorando. Hay que decir, que las coordinaciones surgen con el Plan Bolonia y las coordinaciones de titulación y de curso son recientes, por tanto, hay mucho trabajo a realizar. Es importante notar que los estudiantes valoran lo que ven y sufren, no tanto, las dificultades para poder coordinarse. También se introduce la evaluación, pero referidas a las competencias. Se contesta a estas preguntas con un desconocimiento de la guía docente, ya que es difícil que un estudiante valore esta pregunta teniendo delante y valorando qué competencias se han obtenido en ese curso.

En cuanto a las tutorías se trata de evaluar si se cumplen y las condiciones de las mismas. Se trata de saber si se atiende a los estudiantes y las estudiantes en tutoría de modo adecuado, es decir, si se cumplen los horarios establecidos, si se anima a asistir a tutorías cuando se tienen problemas o conflictos con la asignatura y con los contenidos a aprender, o con los trabajos que hay que desarrollar. Por tanto, el cumplimiento es importante, aunque la actitud en las tutorías es esencial. Actualmente, con las tutorías virtuales la cuestión empieza a plantearse de otro modo. De hecho, se contestan muchas cuestiones y dudas que los estudiantes y las estudiantes plantean de modo virtual. Este tiempo no se plantea en los cuestionarios y no se hace referencia a su evaluación, ya que en los últimos años se están implantando las horas de tutoría virtual. Este hecho es novedoso, pero plantea retos al profesorado, y también resulta complicado de evaluar. Por eso, las tutorías tienen tanta dificultad de ser evaluadas, un nivel que no se evalúa, más allá del cumplimiento del horario y del tiempo invertido. Animar a los estudiantes no es suficiente, hay que utilizar el tiempo para consultar dudas y aclarar problemas y aspectos dudosos referidos a las asignaturas. Estas tutorías son utilizadas por estudiantes que no suelen acudir a las clases, por tener justificadas sus ausencias, por motivos laborales o de índole personal. En cambio, hay más problemas en algunos estudiantes en evaluar toda la metodología empleada en las aulas, sobre todo, en los grupos sin

docencia. Estas preguntas de las tutorías resultan poco aclaradoras sobre su papel e importancia. Incluso no aclaran si el profesorado utiliza las tutorías de modo pedagógico.

El aspecto relacionado con la actitud del profesorado sobre el alumnado es vital en las evaluaciones. Se evalúa la capacidad de comunicación del profesorado y si se relaciona con los estudiantes y las estudiantes. Esta actitud se refrenda con preguntas relacionadas con el respeto hacia el conjunto de estudiantes. Ser accesible y tener la actitud de ayuda es fundamental y se plantea como una pregunta, ya que estar dispuesto a ayudar al conjunto de alumnos y alumnas es esencial dentro de la actividad docente. Ayudar en el aprendizaje de los contenidos y de las habilidades y destrezas necesarias en la asignatura, es parte importante de la capacidad docente. Tener una buena actitud, una actitud simpática y empática permite a los estudiantes y las estudiantes expresarse con total libertad. Esto es esencial en un ambiente universitario, porque no sólo se aprende una asignatura. Se están aprendiendo conocimientos, valores y destrezas de una determinada profesión. Aprender la profesión es importante en ambientes universitarios, ya que son la antesala del campo profesional. Se aprenden y practican aspectos que van a ser necesarios en el mundo profesional. Por ello, incidir en que las tutorías son el espacio para resolver dudas de todo tipo, académicas, profesionales y personales. Las tutorías son espacios personales donde la relación es individual o grupal con determinados estudiantes. En ocasiones, se conoce bien al conjunto de estudiantes por las conversaciones en las tutorías. Además, son espacios para resolver problemas relacionados con los proyectos personales y académicos. Reducir las preguntas de evaluación al cumplimiento de los horarios y a la capacidad de ayuda puede ser un reduccionismo.

Para finalizar el análisis del cuestionario de evaluación, las preguntas finalizan con un apartado global donde se plantea recomendar la asignatura y el profesor o profesora. Estas preguntas son tan directas, que muchas veces son difíciles de contestar. Por ejemplo, alguien puede pensar que una asignatura no le convence por el temario de los contenidos, por la metodología del profesor o de la profesora, pero ser una asignatura esencial en la profesión a desempeñar posteriormente. Las asignaturas responden a un diseño de un determinado plan de estudios, elaborado desde CEPES y desde las distintas CATS, por tanto, con unas determinadas orientaciones y cuyos títulos han sido verificados por la ANECA. Estos títulos tienen unas asignaturas y unas materias que forman parte de ese plan y recomendar la asignatura a otros estudiantes y a otras estudiantes depende del profesor o profesora que se ha tenido. Por eso, una cosa es la asignatura con lo que supone, y otra muy distinto, es hablar del profesorado. Cuando hablamos de si un profesor o profesora es recomendable estamos diciendo claramente la opinión que se tiene de él o de ella. Esta opinión se construye a lo largo del tiempo, e influyen muchas variables, unas más ligadas al conocimiento de los contenidos de la asignatura, otras más ligadas a las técnicas pedagógicas y metodológicas, y por último, otras que dependen de las características y disposiciones personales. La confluencia de estos tres

aspectos nos permite hablar de buenos o malos profesores y profesoras. Esta opinión pesa mucho en los informes evaluadores y tiene sentido si el conjunto de estudiantes se plantea todos los apartados.

En conclusión, los informes evaluadores son incompletos y sesgados, tienen deficiencias y no cumplen todos los aspectos necesarios en la actual situación. De hecho, las ideas de Bolonia han transformado algunos aspectos que no son evaluados, y por tanto, no tienen incidencia en los resultados. Los estudiantes no evalúan aspectos reconocidos de coordinación de cursos, ni la participación en proyectos de jornadas para los estudiantes y las estudiantes, como sucede en distintas actividades que se organizan. No evalúan actividades prácticas, ni si el programa se gestiona desde posibilidades prácticas, o si las presentaciones de los estudiantes y las estudiantes tienen un diseño en función de los programas o de las guías docentes. El diseño de las clases y el discurso docente no se evalúan porque no suele ser conocido, o bien no se conoce sus objetivos. Por eso, cuando las evaluaciones se analizan se observan deficiencias en las preguntas de los cuestionarios, pero también en las contestaciones. Se ha pasado en los dos últimos años de un formato papel a un formato de cuestionario digital, lo que supone problemas para recoger datos fiables. Esto tiene que ver con recordar a los estudiantes y las estudiantes que hay que rellenar los cuestionarios para tener datos fiables, aunque depende de la autonomía y de ver que sus contestaciones tienen sentido y son importantes para el funcionamiento de la docencia. Recuerdo en cuestionarios de evaluación de años anteriores donde se preguntaba lo siguiente: ¿Es buena la iluminación del aula? Generalmente los estudiantes y las estudiantes contestaban que no, pero todos los años se repetía porque la institución no tomaba en cuenta la necesidad de revisar la iluminación de las distintas aulas. ¿Qué sentido tenía entonces aquella pregunta? Tal vez revisando las cuestiones se observó la necesidad de eliminar esta pregunta, aunque las aulas continúan teniendo las mismas deficiencias. Esto tiene que ver con inversiones y muchas veces, no depende del profesorado, depende de otras instancias como de las unidades de campus, que son responsables del mantenimiento de las aulas. También los cuestionarios pueden tener preguntas que sean contestadas de modo contrario, me explico. Hay preguntas que plantean lo siguiente, ¿El profesorado es puntual en el inicio de las clases? Analizando las contestaciones se observa que la mitad dice que sí, y la otra mitad dice que no. En temas de puntualidad no se puede tener tanta subjetividad, como en otros temas, ya que se está puntual en las aulas, o bien no se está. Estos aspectos plantean dudas a los evaluadores y a quien interpreta los datos. De todos modos, habría que investigar cómo se contestan los cuestionarios, si contestan los estudiantes que acuden a las clases, o quien tiene más o menos predilección por las clases, o quien tiene interés. No hay criterios claros sobre las contestaciones, aunque se observa un gran absentismo en las evaluaciones de los estudiantes y las estudiantes. No se hacen con el suficiente tiempo para tener datos en el mismo curso y que los estudiantes y

las estudiantes puedan valorar los datos. Por eso, crece el escepticismo ante las informaciones de los datos. Viendo todas estas cuestiones y algunas más, la Universitat de València está en trámites de aprobar un nuevo programa de la docencia conocido como programa Docentia [4], que intenta ampliar los simples cuestionarios que contestan los estudiantes y las estudiantes. Este programa se caracteriza por algunos aspectos que vamos a mencionar, aunque todavía está en proceso de ser aprobado por los órganos universitarios correspondientes. Se trata de ampliar los datos que se tienen de un profesor o profesora, ya que por citar algún aspecto general, la participación de un docente en temas de gestión no se suelen tener en cuenta. Muchas veces esta participación es de enorme importancia para la práctica docente, ya que existen docentes que participan en comisiones de Coordinación Académicas de Título (CAT), Trabajo Final de Grado, coordinación de profesorado de un curso, coordinación de asignaturas genéricas de Máster, etc. Esto sin tener en cuenta que hay gestión unipersonal de cargos académicos, aunque suelen ser menos docentes los que participan de esta gestión. Esta gestión docente supone mucho tiempo en la dinámica de un profesor o profesora, que tiene que compatibilizar con el trabajo docente e investigador.

El programa Docentia se basa en los siguientes apartados: dedicación docente, planificación de la docencia, desarrollo de la actividad docente y resultados de la docencia. El desarrollo de los distintos apartados supone clarificar el papel del profesorado en la Universidad, pero actualmente todavía está en discusión y en elaboración de un nuevo modelo evaluador, donde primen más aspectos que las mencionadas encuestas de evaluación.

REFERENCIAS

- [1] Unitat de Qualitat, *Encuestas a estudiantes sobre la docencia del profesor o la profesora*, València (Universitat de València, 2012).
- [2] Corominas, A. y Miró, J.M., Reflexiones adogmáticas sobre la docencia universitaria. En Corominas, A. y Sacristán, V. (Coords.), *Construir el futuro de la Universidad Pública*. Primera Edición, Barcelona (Icaria Editorial, 2010). pp. 33-54. ISBN 978-84-9888-220-9.
- [3] En Corominas, A. y Sacristán, V. (Coords.), *Construir el futuro de la Universidad Pública*. Primera Edición, Barcelona (Icaria Editorial, 2010). pp. 166. ISBN 978-84-9888-220-9.
- [4] Unitat de Qualitat, *Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado. Programa Docentia*. Primera Edición, València (Universitat de València, 2013), 34 p.

EFFECTOS DE UNA APROXIMACIÓN EXPERIENCIAL EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS ASOCIADAS AL APRENDIZAJE DE LA TÉCNICA DE *MINDFULNESS* DENTRO DE LA ASIGNATURA DE TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN Y TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS

CEBOLLA, AUSIÀS; GARCÍA PALACIOS, AZUCENA

Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
acebolla@uji.es; azucena@uji.es

Resumen. Las aplicaciones y el uso de intervenciones basadas en mindfulness (MBI) en medicina y salud mental se han desarrollado en los últimos años, recibiendo evidencia que valida su eficacia. Esto ha hecho que se estén incorporando a los programas de formación docente universitaria. Paralelamente al rápido avance del uso de mindfulness en tratamientos psicológicos, ha surgido la necesidad de su docencia a los alumnos del grado de psicología. El objetivo de este estudio es analizar el efecto de una metodología basada en clase magistral, comparado con un método experiencial, en el grado de comprensión de la técnica y su utilidad clínica. Se seleccionó a una muestra de 173 estudiantes de la asignatura obligatoria *Técnicas de Intervención y Tratamientos psicológicos* (PS1025) del grado de Psicología. Se compararon dos métodos de enseñanza, uno en el que se enseñaba a nivel teórico que es mindfulness y como se entrena (método teórico, MT) y otro en el que se practica la técnica en uno mismo (método experiencial, ME). Al terminar cada ejercicio, se les preguntaba por el grado de comprensión y se les administraba el cuestionario de las cinco facetas de mindfulness (FFMQ; Baer et al., 2006). Todos los participantes pasaron por las dos condiciones, y participaron tres profesores diferentes en la docencia. Los resultados indican que el método experiencial de aprendizaje fue más eficaz para la comprensión del concepto, cómo practicarlo, cómo aplicarlo en la práctica clínica y como utilizarlo en la vida cotidiana comparado con el método teórico. Además, la respuesta a la comprensión correlacionaba con la puntuación obtenida mediante el cuestionario FFMQ, lo que sugiere la importancia de hacer un seguimiento de todos los alumnos, y de adaptar la pedagogía a cada perfil de alumno. Los resultados de este estudio sugieren la importancia de utilizar una metodología práctica

y experiencial para el entrenamiento en habilidades y competencias de la técnica mindfulness en el grado de Psicología, y su papel clarificador para la comprensión y visión de su utilidad clínica por parte de los alumnos.

Palabras clave: Mindfulness, experiencial, psicología.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido un incremento exponencial en las terapias psicológicas que entrenan mindfulness [1]. Por Mindfulness se entiende la habilidad de “prestar atención de una manera determinada: de forma deliberada, en el momento presente y sin juzgar” [2]. Es un constructo teórico que procede de las tradiciones orientales (especialmente del budismo) y de su reciente adaptación a la cultura y a la ciencia occidentales [3]. Mindfulness es una capacidad inherente al ser humano que puede ser entrenada y por tanto, medida. El entrenamiento en mindfulness y sobre todo la pedagogía de su enseñanza ha sido un elemento fundamental para entender el rápido desarrollo en los últimos años. Una de las herramientas fundamentales para su entrenamiento es la meditación.

Las aplicaciones y el uso de intervenciones basadas en mindfulness (MBI) en medicina y salud mental se han expandido tan rápidamente como la evidencia empírica que está validando y recomendando las mismas. Paralelamente al rápido avance del uso de mindfulness en tratamientos psicológicos, ha surgido la necesidad de su docencia a los alumnos de la formación en psicología. Debido a la novedad, hasta el momento no se ha desarrollado ninguna metodología docente en el ámbito universitario. Dadas las características de la técnica, las competencias básicas que deben ser entrenadas deben incluir cómo practicarla, cómo resolver las dificultades que aparecen en su entrenamiento, los mecanismos de su funcionamiento y una revisión sobre las terapias que lo entrenan. El desarrollo de competencias en mindfulness debería de implicar el uso de metodologías docentes mixtas, tanto teóricas como experienciales o prácticas [4].

El objetivo de este estudio es analizar el efecto de una metodología basada en clase magistral, comparado con un método experiencial, en el grado de comprensión de la técnica y su utilidad clínica. Por otro lado, se pretende estudiar la relación entre mindfulness rasgo y el grado de comprensión que se tiene sobre mindfulness.

2. MÉTODO

En el contexto de una clase de prácticas, en la que se enseña la técnica de mindfulness se compararon dos métodos de enseñanza, uno en el que se enseñaba a nivel teórico que es mindfulness y como se entrena (método teórico, MT) y otro en el que se practica la técnica en uno mismo (método experiencial, ME). Al empezar la clase se les pasaba

un instrumento para medir mindfulness rasgo, y al terminar cada ejercicio, se les preguntaba por el grado de comprensión. A los participantes se les informó que estaban siendo sujetos de una investigación docente, todos pasaron por las dos condiciones, y participaron tres profesores diferentes en la docencia.

La condición MT incluía un análisis de la definición de mindfulness, una explicación sobre cómo entrenarla (sin práctica), las dificultades que aparecen en su práctica, mecanismos de funcionamiento, revisión de los instrumentos y escalas que lo miden, y un análisis de las principales MBI. La condición ME, se plateaban una serie de ejercicios de práctica básicos como el ejercicio de la uva pasa, y la meditación de los tres minutos [5], para posteriormente pasar a resolver de forma práctica las dificultades que pudieran surgir en los ejercicios, y como entrenarlo en otras personas.

2.1. Participantes

Se seleccionó a una muestra de 173 estudiantes de la asignatura obligatoria Técnicas de Intervención y Tratamientos psicológicos del grado de Psicología de la Universitat Jaume I. La media de edad de los participantes fue de 22 ($dt=,17$) años. El 82,7% de los sujetos no tenían experiencia en meditación o yoga, ni habían oído hablar nunca de mindfulness.

2.2. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* para medir grado de comprensión de mindfulness compuesto por 4 ítems, con una rango de respuesta de 1 (No lo he entendido) a 4 (Lo he entendido totalmente). Para medir mindfulness se utilizó el Cuestionario de las cinco facetas de mindfulness (Baer et al., 2006; Cebolla et al., 2012): Este cuestionario consta de 39 ítems que evalúan cinco aspectos del mindfulness. Los artículos se clasifican en una escala de Likert que van desde 1 (nunca o rara vez muy cierto) a 5 (muy a menudo o siempre es así). Los cinco factores incluyen: 1) Observación: Atender a los hechos, emociones y otras respuestas conductuales sin intentar rechazarlas cuando resultan dolorosas ni prolongarlas cuando son placenteras. Se refiere a la habilidad de observar con ecuanimidad, de forma objetiva los fenómenos que surgen en la experiencia; lo integran ítems como, “Noto cuando mi estado de ánimo empieza cambiar”. 2) Descripción: Mide la capacidad de describir hechos y respuestas personales con palabras, y lo integran ítems como “Tengo problemas para expresar las palabras correctas que expresen cómo me siento”. 3) Actuar dándose cuenta: Mide la capacidad de centrar la mente y la atención en la actividad que se está llevando a cabo, sin dividir la atención entre lo que hacemos y lo que pensamos; “Cuando hago tareas como limpiar o conducir, tiendo a soñar despierto/a o pensar en otras cosas”. 4) Aceptar (o permitir) sin

juicios. Este factor mide la habilidad de adoptar un enfoque no evaluador, es decir no aplicar etiquetas a la experiencia del tipo bueno/malo, útil/inútil, correcto/incorrecto, y permitir la experiencia tal y como es. Se mide a través de ítems como: “Me digo a mi mismo/a que no debería sentirme de la forma que me siento” [5]. Esta escala ha sido validada al castellano por Cebolla et al. [6].

3.3 RESULTADOS

Se llevaron a cabo dos tipos de análisis, por un lado se llevo a cabo un ANOVA de medidas repetidas para detectar diferencias significativas entre las dos condiciones en el grado de comprensión, y además, se llevó a cabo un análisis de correlaciones de Pearson, para ver la relación en mindfulness rasgo y la reacción a la primera experiencia de mindfulness.

Los resultados del ANOVA (Fig 1) indican que el método experiencial de aprendizaje fue mejor valorado por los alumnos. Manifestaron que este método les sirvió para comprender con una mayor claridad “el concepto mindfulness” [$F(1,164)=3.927;p<.001$], “cómo se entrena” [$F(1,164)=64.146;p<.001$], “cómo se aplica en intervenciones psicológicas” [$F(1,164)=24.692;p<.001$] y “cómo aplicarlo en la vida cotidiana” [$F(1,164)=133.6;p<.001$].

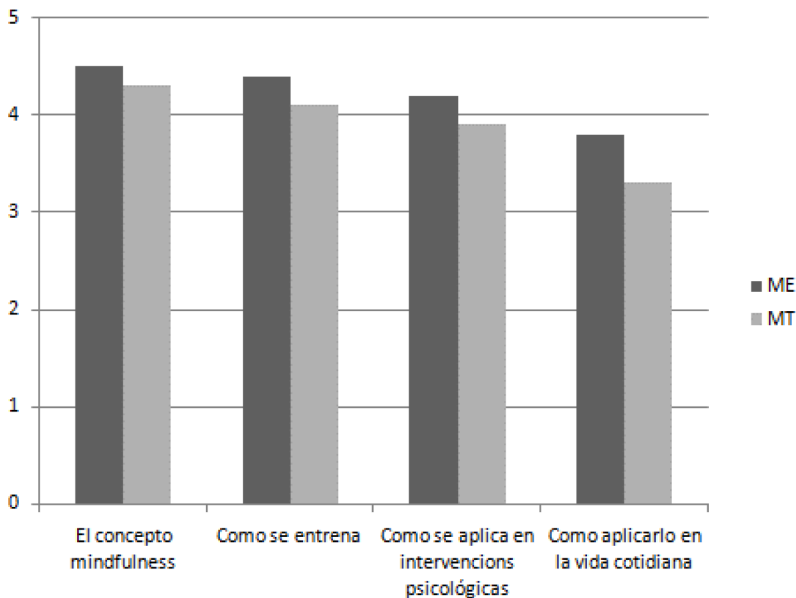


Figura 1. Diferencias entre una aproximación teórico-magistral y una experiencia en la comprensión de mindfulness

Los resultados del análisis de correlaciones (Tabla 1) entre el grado de comprensión del ME y las puntuaciones en el cuestionario FFMQ de mindfulness rasgo indican que una mejor comprensión del concepto mindfulness, correlaciona con la capacidad de observar ($r=.17$; $p=.02$), describir ($r=.21$; $p<.001$) y no juzgar ($r=.18$; $p=.01$). Por otro lado, la comprensión sobre cómo se entrena correlaciona con una mayor capacidad Observar ($r=.244$; $p=.002$), Describir ($r=.193$) y No juzgar ($r=.252$; $p=.001$) así como Darse cuenta ($r=-.188$; $p=.016$). La comprensión sobre cómo se aplica a las intervenciones psicológicas correlaciona con una mayor capacidad de Describir ($r=.262$; $p=.001$) y No juzgar ($r=.249$; $p=.001$). Finalmente, la comprensión sobre cómo aplicarlo a la vida cotidiana, correlaciona con Observar ($r=.166$; $p=.03$) y Describir ($r=.194$; $p=.01$).

	Observar	Describir	Darse cuenta	No juzgar	No reactividad
El concepto mindfulness	,177*	,213**	,061	,185*	,039
Como se entrena	,244**	,193*	,188*	,252**	,078
Como se aplica a las intervenciones psicológicas	,023	,262**	,081	,249**	,095
Como aplicarlo a la vida cotidiana	,767	,001	,308	,001	,240
	,166*	,194*	,096	,130	-,016
	,035	,013	,224	,099	,846

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre mindfulness rasgo y comprensión de la técnica de mindfulness

4. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio indican una mayor comprensión por parte del alumnado de lo que es mindfulness, cómo entrenarlo, cómo se aplica en intervenciones psicológicas, y cómo aplicarlo en la vida cotidiana tras la parte experiencial o práctica, que tras la parte teórica. Esto es importante, ya que debido a que ahora mismo se está empezando a incorporar su docencia en la formación docente universitaria, se tiene que tener en cuenta que la formación práctica y experiencial es fundamental para su com-

prensión. Esto también nos avisa que debemos ser cautelosos en la formación teórica si previamente no ha habido algún tipo de intervención práctica.

Por otro lado, el análisis de correlaciones indican que el rasgo mindfulness está relacionado con la comprensión de la técnica. Estos resultados sugieren la importancia de hacer un seguimiento de todos los alumnos, y la importancia del desarrollo de una pedagogía docente lo suficientemente amplia como para permitir que se comprenda exactamente lo dado en clase.

Este estudio tiene una serie de limitaciones, como es que la parte teórica y práctica se hacían en una misma sesión y con la misma población, lo que puede generar un efecto sumativo, e impide estudiar el efecto real de la intervención sobre la comprensión.

El rápido desarrollo de las terapias basadas en mindfulness están empezando a llegar al ámbito docente universitario, y por tanto se hace necesario la investigación sobre su docencia, y como optimizarla.

REFERENCIAS

- [1] Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The Effect of Mindfulness-Based Therapy on Anxiety and Depression: A Meta-Analytic Review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169-183.
- [2] Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L., & Fennell, M. J. V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, 3(1), 76-84
- [3] Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- [4] Simón, V. (2011). *Aprender a practicar mindfulness*. Barcelona, España: Sello editorial.
- [5] Baer RA, Smith GT, Hopkins J, Krietemeyer J, Toney L. (2006) Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 13(1):27-45.
- [6] Cebolla A, García-Palacios A, Soler J, Guillen V, Baños R, Botella C. (2012) Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*; 26(2):118-26.

UN EXAMEN A LA SEMANA: UN PEQUEÑO PRECIO PARA APRENDER MÁS Y MEJOR

BLÁZQUEZ, DESAMPARADOS;* DOMÈNECH, JOSEP;** PEÑA ORTIZ, RAÚL;***
VINCENT VELA, MARÍA CINTA;*** LLORET, JAIME;**** DE LA POZA, ELENA*

*Departament d'Economia i Ciències Socials
Universitat Politècnica de València
mdeblzso@ade.upv.es, jdomenech@upvnet.upv.es, elpopla@esp.upv.es

**Departament d'Informàtica de Sistemes i Computadors. Universitat Politècnica de València
rpenya@upvnet.upv.es

***Departament d'Enginyeria Química i Nuclear. Universitat Politècnica de València
mavinve@iqn.upv.es

****Departament de Comunicacions
Universitat Politècnica de València. Gandia
jlloret@dcom.upv.es

Resumen. La forma de evaluación de una asignatura es un arma poderosa que puede y debe ser utilizada para dirigir el proceso de aprendizaje en beneficio del estudiante. Un sistema de evaluación continua facilita a los estudiantes una evolución positiva en su aprendizaje, a la vez que aumenta su motivación.

En este artículo proponemos un método de evaluación continua basado en pruebas semanales con contenidos acumulativos. Adicionalmente, analizamos el efecto de su aplicación en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Microeconomía de primer año del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València. Los resultados de esta experiencia demuestran que, en comparación con el método tradicional de evaluación en el que se plantea un único examen final, los estudiantes evaluados de forma continua mediante exámenes semanales obtienen mejores resultados. Concretamente, con el método continuo los estudiantes están más motivados, asisten con más asiduidad a clase (ya que la asistencia es crucial en este método e imprescindible para poder realizar las pruebas semanales), y presentan en general mejores notas, aumentando el número de aprobados. Como consecuencia, podemos afirmar que con el método de evaluación continua basado en pruebas semanales de contenido acumulativo, el alumno aprende más y mejor.

Palabras clave: Aprendizaje, Evaluación continua, retroalimentación.

1. INTRODUCCIÓN

El método de evaluación utilizado en un curso puede impulsar la motivación de los estudiantes. La motivación es un elemento clave, la base para el aprendizaje, por lo que es de suma importancia considerarla en el diseño de métodos de evaluación. De hecho, citando a Biggs *et al.* [1], “qué y cómo aprenden los estudiantes depende en gran medida, de cómo piensan que van a ser evaluados”.

Un examen, como parte del procedimiento de evaluación, es más que simplemente tomar una muestra del aprendizaje de los estudiantes. Las pruebas evaluatorias fomentan el aprendizaje, incluso en el caso en el que no se proporciona ninguna realimentación explícita [2], aunque proporcionar retroalimentación rápida y adecuadamente aumenta la motivación y el aprendizaje en mayor medida [3][4][5].

Las pruebas de evaluación frecuentes no sólo ofrecen a los estudiantes información periódica sobre su rendimiento, sino que también proporcionan información valiosa sobre el desarrollo del curso a los evaluadores [6]. A pesar de las ventajas potenciales de realizar exámenes frecuentes, la literatura no ofrece resultados concluyentes sobre los detalles de implementación de un sistema de evaluación con exámenes frecuentes [5][7][8]. Esto significa que se debe investigar aún más en este campo.

En este trabajo se propone un nuevo método de evaluación en el que el conocimiento de los estudiantes se evalúa semanalmente. Es decir, los contenidos evaluados son acumulativos: los estudiantes se examinaron de todos los contenidos explicados desde el inicio del semestre en cada una de las pruebas de evaluación. La evaluación del mismo contenido una y otra vez tiene como objetivo promover el aprendizaje de larga duración. Este sistema de evaluación frecuente y acumulativa se aplicó a la asignatura de Microeconomía, una asignatura de primer año del Grado en Administración y Dirección de Empresas, en consonancia con el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este nuevo paradigma educativo se caracteriza por el diseño y la implementación de sistemas de evaluación continua que fomentan una participación más activa en los estudiantes. Ambos objetivos están cubiertos por el método ideado de evaluación masiva.

Así, comparamos este esquema de evaluación con el método de examen final, que se aplicó en años anteriores. Con el fin de llevar a cabo la comparación, se presta atención a algunos de los indicadores de rendimiento académico: el examen y los resultados

finales, la tasa de abandono y el índice de aprobados. Los resultados muestran que el nuevo método de evaluación mejora significativamente los indicadores analizados.

El resto del trabajo se organiza de la siguiente manera. La sección 2 presenta una revisión de la literatura relacionada. La sección 3 presenta el contexto en el que se aplicó el sistema de evaluación frecuente. En la sección 4 se explica el método de investigación, detallando las variables específicas consideradas en el estudio, así como el análisis realizado. Sección 5 discute los resultados del método de evaluación nuevo en contraste con los resultados del régimen de examen final aplicado el año anterior. Por último, se ofrecen algunas conclusiones en la sección 6.

2. ANTECEDENTES

Estudios previos [3][9] resaltan la importancia de la evaluación del alumnado como la tarea más importante del profesor en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Por lo tanto, es de importancia capital idear un método de evaluación eficaz que permita a los estudiantes alcanzar un aprendizaje de calidad y elevar su rendimiento y participación en el curso.

Tradicionalmente, la evaluación se ha clasificado en “sumativa” o en “formativa”. Según Trotter [10], los métodos de evaluación sumativa son aquéllos que están centrados en medir los logros de los estudiantes hasta un punto determinado. Por el contrario, la función principal de la evaluación formativa es proporcionar información a los estudiantes sobre su desempeño, como se describe en [6].

Sin embargo, evaluación sumativa y formativa no son excluyentes, ya que un mismo método de evaluación puede presentar ambas perspectivas en mayor o menor grado [11]. La evaluación proporciona información sobre el rendimiento de los estudiantes tanto a ellos mismos como al profesorado, por medio de una doble retroalimentación [6][11][12]. Los comentarios procedentes de la evaluación juegan un papel importante en la educación, ya que ayuda a los estudiantes a conocer su nivel de logro personal y también al profesorado a reflexionar sobre los resultados de sus técnicas de enseñanza, permitiendo modificar su aprendizaje y/o métodos de enseñanza respectivamente [6][13]. Dochy establece que la evaluación puede, de hecho, ser utilizada como un medio para consolidar y dirigir el aprendizaje [4].

El propósito esencial de la retroalimentación es ayudar a los estudiantes a aprender y mejorar su rendimiento en una tarea [11][14]. Estudios como [13] y [15] muestran evidencia sobre la efectividad de la retroalimentación para promover el aprendizaje. Así, para que la retroalimentación sea efectiva, constructiva y formativa, ha de ser adecuada, precisa, oportuna, clara, y se debe centrar en el progreso personal del alumno, [11][15][16].

Si se lleva a cabo una conversación con el alumno sobre la información proporcionada a éste tras la evaluación, se incrementa la calidad de la retroalimentación [3], y las garantías que los estudiantes presten atención a esos comentarios porque, según explica [16] los alumnos participan en un diálogo formativo. En consecuencia, esta práctica favorece su proceso de aprendizaje. Ahora bien, la retroalimentación ha de ser continua, para que sea efectiva, de forma que los estudiantes reflexionen sobre su progresión, y cuenten con tiempo suficiente para identificar y corregir cualquier deficiencia [12][14][15][16].

La evaluación de los estudiantes mediante evaluación continua es una poderosa práctica que sustenta a la enseñanza y aprendizaje de calidad, permite medir el progreso del estudiante y ofrecer un apoyo adecuado a través de la retroalimentación oportuna y eficaz, impulsando la reflexión personal y la participación en el proceso de aprendizaje [12].

Por esta razón, la aplicación de un sistema de evaluación frecuente permite a los estudiantes recibir información periódica y puntual. Es así que en un contexto de metodología de evaluación frecuente, Kling et al. describe que la retroalimentación ayuda a los estudiantes a mejorar su aprendizaje, lo que lleva a mejorar su rendimiento académico y aumentar su compromiso [8]. Un requisito para que esto sea así es que la retroalimentación se centre en comentarios positivos sobre el rendimiento [13].

3. CONTEXTO

El estudio se ha desarrollado en la Universitat Politècnica de València y se refiere a los métodos de evaluación que se emplearon durante el curso académico 2010-11 en Microeconomía II. Esta asignatura se imparte en el segundo semestre del primer año del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Este programa consta de 240 créditos, repartidos en cuatro cursos académicos. Microeconomía II es la continuación natural a la Microeconomía I. Microeconomía II se centra en el análisis de la toma de decisiones de los agentes, y en la revisión de modelos de mercados de competencia imperfecta y en la comprensión del modelo de equilibrio general, así como los fallos del mercado y el papel del Estado. El curso tiene un peso de seis créditos, lo que corresponde a 60 horas de clase y hasta 120 horas de trabajo autónomo de los estudiantes. Así, el curso se divide en tres partes: clases magistrales, seminarios y prácticas de laboratorio, aunque en este trabajo nos centramos sólo en la evaluación de los contenidos impartidos en las clases magistrales.

La asignatura constaba de tres horas de clase a la semana, en la que los estudiantes estaban repartidos en dos grupos: un grupo de 52 estudiantes y otro de 23. Además de las clases, los alumnos asistían a dos sesiones de laboratorio y dos seminarios, donde el grupo de 52 estudiantes se dividía en dos. Así, las clases ponderan el 85% de la puntua-

ción total del curso, mientras que las prácticas y seminarios conjuntamente ponderan el 15% restante. Para aprobar el curso, los estudiantes están obligados a obtener el 50% de la puntuación, así como lograr al menos el 40% de la puntuación de cada parte y asistir a un mínimo del 50% de las actividades presenciales programadas. Las clases fueron evaluadas mediante pruebas semanales escritas a mano durante casa sesión. De esta forma, se realizaron doce pruebas en total, y la puntuación de esta parte del curso se calculó como el promedio del rendimiento de las diez mejores pruebas de cada alumno. Estas pruebas se caracterizan por tres elementos: en primer lugar, su duración era de 30 minutos, una condición que promueve el desarrollo de la capacidad de resolver problemas con rapidez y evita que el cansancio. En segundo lugar, el carácter acumulativo del contenido ayudó a los estudiantes a consolidar los conocimientos adquiridos, al tener que estudiar semana tras semana lo evaluado en pruebas anteriores. Por último, se programaron dos tipos de pruebas: pruebas tipo test y pruebas de problemas, que fueron alternadas semanalmente. Cada prueba de test contenía entre diez y doce preguntas de opción múltiple, y las pruebas de problemas consistían en hacer un problema práctico similar a los explicados en clase.

Ambos grupos de estudiantes realizaron el mismo examen el mismo día. Las respuestas correctas fueron publicadas inmediatamente después de las pruebas. Las preguntas del examen que la mayoría de los estudiantes hicieron mal en los exámenes, así como las dudas relacionadas fueron comentadas el día siguiente de clase. Las notas de cada prueba se publicaron entre el mismo día de la prueba y dos días después. La rápida publicación de las respuestas y los comentarios tras cada prueba trataron de proporcionar información sobre el desempeño del estudiante, lo que les permitió identificar y corregir sus debilidades a tiempo.

4. METODOLOGÍA

Variables

Para analizar los resultados del sistema de evaluación descrito anteriormente, se compararon los resultados académicos de los estudiantes con los resultados de los alumnos del año anterior, que fueron evaluados utilizando un método de examen final. A continuación, se describen las variables consideradas en el análisis:

- EXAM_SCORE: Es una variable continua que representa qué proporción de la calificación máxima obtuvo cada estudiante en un examen o una prueba determinada. Por lo tanto, toma valores entre 0 y 1. Tal como está definido, los estudiantes evaluados por el método de examen final sólo tienen una calificación

(la correspondiente al examen), mientras que los estudiantes evaluados por el sistema de evaluación frecuente pueden tener hasta 12 resultados, dependiendo de cuántos de ellos hicieron.

- FINAL_SCORE: Esta variable continua refleja qué proporción de la calificación máxima obtuvo cada estudiante en la asignatura, aplicando el método de evaluación correspondiente. Es decir, esta variable toma el mismo valor que EXAM_SCORE para los estudiantes que fueron evaluados por el método de examen final, pero para los estudiantes del sistema de evaluación frecuente adopta el promedio de las calificaciones de sus pruebas (después de descartar los dos peores resultados obtenidos).
- WITHDRAW: Es una variable binaria que indica si un estudiante terminó el curso. En el método de examen final, un estudiante se considera no presentado cuando éste no realiza el examen final. Sin embargo, en el año en que se aplicó el sistema de evaluación frecuente, se considera el abandono del estudiante cuando no realiza el 50% de las pruebas de clase.
- PASS: Esta variable binaria representa si un estudiante aprueba la asignatura. Siguiendo el sistema de puntuación español, un estudiante aprueba el curso si obtiene al menos el 50% de la puntuación de la asignatura.
- YEAR: Es una variable binaria que toma el valor 0 en el año con el método de examen final (2009-2010) y el valor 1 en el año en que se adoptó el sistema de evaluación frecuente (2010-2011).

Análisis

Para analizar cómo el cambio del método de evaluación afecta el rendimiento académico de los estudiantes se realiza, en primer lugar, un análisis descriptivo de las variables. A continuación, para comprobar si las diferencias entre ambos sistemas de evaluación son estadísticamente significativas, se desarrolla el análisis de la varianza (ANOVA) para cada variable considerada. Todos los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (spss) versión 16.0 para Windows.

5. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas de las variables estudiadas para cada sistema de la evaluación. Los estadísticos descriptivos muestran mejores resultados para el sistema de evaluación frecuente que para el sistema de examen final en las cuatro variables. A continuación, se analizan en detalle estas diferencias.

Al examinar las diferencias en la variable EXAM_SCORE, la media para los estudiantes que siguen el sistema de evaluación continua supera en 13 puntos porcentuales a la de los alumnos que siguieron el método de examen final.

Se observa que el número de pruebas es mayor en el sistema de evaluación continua, debido a su naturaleza. Es decir, en el año de evaluación final, cada estudiante sólo tiene una puntuación, mientras que los estudiantes que siguen el sistema de evaluación continua podrían tener un máximo de 12 notas. El análisis de varianza mostró que las diferencias de EXAM_SCORE entre los sistemas de examen final y de evaluación frecuente son estadísticamente significativas. Estos resultados muestran que los cambios en el sistema de evaluación son eficaces para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Las diferencias en la variable FINAL_SCORE son también similares. Aquí, el nuevo método de evaluación proporciona un aumento de cerca de 17 puntos porcentuales en comparación con el método de examen final. Puesto que el resultado final en el sistema de evaluación continua se calcula como el promedio de las mejores diez pruebas, las diferencias en la variable de FINAL_SCORE son mayores que en el EXAM_SCORE. Como era de esperar, el análisis de varianza mostró que las diferencias entre los dos métodos son estadísticamente significativas.

Los valores medios de la variable WITHDRAW muestran que la aplicación del sistema de evaluación continua también contribuyó a reducir la tasa de abandono del 9% al 5%. Sin embargo, no es posible extraer conclusiones acerca de la efectividad del método de evaluación en su reducción ya que la diferencia entre los sistemas de evaluación no es estadísticamente significativa.

Entre las variables estudiadas, el porcentaje de aprobados es la que muestra mayor mejoría. Mientras que sólo el 43% de los alumnos aprobaron la asignatura utilizando el método de examen final, el promedio de la variable PASS (es decir, el porcentaje de aprobados) alcanzó el 93% con el sistema de evaluación continua. Como era de esperar, el análisis ANOVA reveló que esta diferencia es estadísticamente significativa.

	Examen final (Año = 0)			Sistema evaluación frecuente (Año = 1)			F value (df = 1)
	N	Media	d.e	N	Media	d.e.	
EXAM_SCORE	133	0,470	0,189	751	0,594	0,243	31,257*
FINAL_SCORE	133	0,470	0,189	71	0,634	0,116	44,203*
WITHDRAW	146	0,090	0,286	75	0,050	0,226	0,885
PASS	133	0,430	0,497	71	0,930	0,258	63,059*

* $p < 0,01$

Tabla 1. Análisis descriptivo y resultados ANOVA

6. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha evaluado un sistema evaluación frecuente, el cual refleja mejores resultados con respecto al método de examen final. A la luz de los resultados, se puede afirmar que el sistema de evaluación frecuente conlleva varios efectos positivos, que resumimos a continuación.

Por un lado, promovió un estudio profundo del tema, ya que obligó a los estudiantes a revisar los contenidos semana tras semana. Asimismo, se incrementó la asistencia a clase, ya que los estudiantes deben asistir a clases para realizar las pruebas.

Por otra parte, la tasa de abandono también disminuyó con el nuevo sistema de evaluación frecuente, aunque el análisis estadístico no permite afirmar esto contundentemente. Hay que tener en cuenta, además, que éste es un punto difícil de mejorar, ya que la automotivación, la actitud de los estudiantes y las dificultades especiales que puedan tener también influyen en la decisión de abandono.

En promedio, el sistema evaluación frecuente mostró mejores resultados: puntuación media más alta y mayor tasa de aprobados. Tres razones principales pueden explicar este resultado: a) un elevado número de pruebas elimina el efecto del azar asociado a un único examen final, b) el aumento de la motivación de los alumnos asociado al mayor número de oportunidades para demostrar su conocimiento y, c) mejor conocimiento de los contenidos debido al proceso de revisión continua. Así, llegamos a la conclusión de que la aplicación de un sistema evaluación frecuente es un medio eficaz para dirigir el aprendizaje de los alumnos, mejorar su rendimiento y mantenerles motivados.

Sin embargo, su aplicación y eficacia depende de otros factores, como la dificultad de la materia, su naturaleza (ciencias, ciencias sociales ...) y el número de estudiantes en la asignatura. Todos estos factores deben tenerse en cuenta en el diseño de un método de evaluación continua.

REFERENCIAS

- [1] Biggs, J. and C. Tang (2007). *Teaching for quality learning at university* (Third Ed). Open University Press.
- [2] Dempster, F. N. (1991). Synthesis of research on reviews and tests. *Educational Leadership* 48, 71-76.
- [3] Race, P. (1995). *The art of assessing 1*. New Academic 4.
- [4] Dochy, F. (2008). *The Edumetric Quality of New Modes of Assessment: Some Issues and Prospects*. *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- [5] Kuo, T. and A. Simon (2009). How many tests do we really need? *College Teaching* 57, 156-160.

- [6] Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education* 45, 477-501.
- [7] Casem, M. L. (2006). Active learning is not enough. *Journal of College Science Teaching* 35.
- [8] Kling, N., D. McCorkle, C. Miller, and J. Reardon (2005). The impact of testing frequency on student performance in a marketing course. *Journal of Education for Business* 81, 67-72.
- [9] Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 81-89.
- [10] Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31, 505-521.
- [11] Brown, G. A., J. Bull, and M. Pendlebury (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education* (1st. Ed.). Routledge.
- [12] Marriott, P. (2009). Students' evaluation of the use of online summative assessment on an undergraduate financial accounting module. *British Journal of Educational Technology* 40, 237- 254.
- [13] Nicol, D. J. and D. Macfarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31, 199-218.
- [14] Chickering, A. W. and Z. F. Gamson (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education Bulletin* 39, 3-7.
- [15] Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research* 58, 438-481.
- [16] Gibbs, G. and C. Simpson (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1 (August 5, 2011), 3-31.

UNA EXPERIENCIA EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DERECHO ROMANO EN EL PRIMER CURSO DE GRADO EN DERECHO

DOMÍNGUEZ TRISTÁN, PAULA

Departamento de Historia del Derecho,
Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona
pauladominguez@ub.edu

Resumen. Uno de los temas que merece ser objeto de reflexión en el nuevo marco docente diseñado en España como consecuencia de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior es el de la evaluación del aprendizaje, pues ésta adquiere una nueva dimensión al colocarse el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque docente basado en competencias y, por ello, se hace necesario replantearse su naturaleza y el diseño de todos los elementos estructurales que la configuran. Los cambios en la metodología docente que comporta el Espacio Europeo de Educación Superior, tienden a primar, a mi modo de ver, con acierto, la evaluación continuada frente a la única.

El objeto de esta ponencia se circunscribe a mi propia experiencia en la evaluación continuada del proceso de aprendizaje de la asignatura Derecho romano, desde que se implementara, en el curso 2009-2010, el llamado “Plan Bolonia” en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. En este contexto cobra especial relevancia el Protocolo académico y docente para los grados de la Facultad de Derecho de la UB, por ser el documento que establece el contenido básico de un modelo de docencia para todas las asignaturas de los nuevos grados a partir del curso 2009-2010.

La comunicación que propongo plantea, in fine, la conveniencia de reflexionar, como docentes, sobre las ventajas y, en su caso, inconvenientes del modelo de evaluación que aplicamos en las diversas asignaturas del grado en Derecho, con el fin de favorecer un debate “vivo” sobre los ajustes e innovaciones que cada uno de nosotros vamos realizando en dicho modelo desde la experiencia de cada curso.

Palabras clave: Evaluación continuada, EEES, aprendizaje, conocimientos, competencias, Derecho romano.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo marco docente diseñado en España como consecuencia de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, *EEES*) exige, de conformidad con el RD 1393/2007, de 29 de octubre,¹ “un cambio en las metodologías docentes”, ya que el fin de la nueva organización de las enseñanzas universitarias en nuestro país a raíz del llamado “proceso Bolonia” se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante. En este modelo el alumno se convierte en sujeto activo del citado proceso y el crédito europeo² en una unidad de medida del volumen total de trabajo del estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, objetivos que deben ser concretados en términos de resultados de aprendizaje y adquisición de competencias. En definitiva, como se afirma en el citado RD 1393/2007: “Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”. Se trata de un cambio importante y global nada sencillo de implementar dentro y fuera de las aulas, tal y como está mostrando la experiencia.

A tenor de lo expuesto, como ya se ha observado en numerosas ocasiones, uno de los temas que merece ser objeto de reflexión es el de la evaluación, pues ésta adquiere una nueva dimensión al colocarse el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque docente basado en competencias³ y, por ello, es necesario replantearse su naturaleza y el diseño de todos los elementos estructurales que la configuran. En este nuevo contexto, que constituye ya una realidad en los centros universitarios españoles, el docente debe replantearse, por tanto, no sólo el sistema de enseñanza-aprendizaje de conocimientos expresados en términos de competencias,⁴

1. Modificado por RD 861/2010, de 2 de julio.

2. Definido en el RD 1125/2003, de 5 de septiembre.

3. En última instancia, lo que se trata de implantar con este sistema es la filosofía que se deduce del Comunicado de Praga de 2001, en el que se considera el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

4. Sobre las razones que justifican dicho cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, véase ANÍBARRO PÉREZ, S., PÉREZ DE VEGA, L. M^a y VILLARÍN LAGOS, M., *La planificación de la evaluación en las asignaturas del grado en Derecho: La experiencia del área de Derecho financiero y tributario de la Universidad de Valladolid*, IV Congreso de Innovación en Ciencias Jurídicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2011, pp. 1.319-1.343, pp. 1.320-1322, ISBN: 978-84-694-8683-2.

sino también el sistema de evaluación del referido aprendizaje o adquisición de competencias y habilidades curriculares diseñadas en cada titulación.

Partiendo de la base que ningún modelo de evaluación es perfecto, mi experiencia hace que me decante por la evaluación continuada como sistema idóneo y conveniente de evaluación en el marco del EEES, pues la misma permite evaluar de forma continua, esto es, mediante la realización de una serie de actividades evaluables a lo largo del curso, no sólo los conocimientos teóricos alcanzados en una disciplina concreta, sino también la adquisición de determinadas competencias, previamente seleccionadas, por parte de los estudiantes.⁵ No obstante, soy consciente, como ya ha sido puesto de manifiesto,⁶ que implementar plenamente este modelo no es tarea fácil, en particular, por el elevado número de estudiantes por grupo con el que cuentan las asignaturas en el grado de Derecho, un hecho que representa el mayor reto en la práctica.

De conformidad con lo expresado hasta aquí el objeto del presente trabajo se circunscribe a mi propia experiencia docente en el régimen de evaluación continuada del proceso de aprendizaje de la asignatura obligatoria Derecho romano, desde que se implementara, en el curso 2009-2010, el llamado “Plan Bolonia” en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (en adelante, UB). En este ámbito cobra especial relevancia el Protocolo académico-docente para los grados de la Facultad de Derecho de la UB, por ser el documento que establece el contenido básico de un modelo de docencia para todas las asignaturas de los nuevos grados a partir del curso 2009-2010. Lo dicho justifica, por tanto, que, en primer término, exponga, brevemente, lo dispuesto en la citada normativa académica sobre el régimen de evaluación; que, a continuación, describa mi experiencia docente en el ámbito del sistema de evaluación continuada y, por último, que finalice estas páginas, a modo de conclusión, con una valoración de dicha experiencia.

-
5. En este sentido, DELGADO GARCÍA, A. M^a y OLIVIER CUELLO, R., *La evaluación continua en el nuevo escenario docente*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 3, n^o 1, 2006, pp. 1-13, p. 2, ISSN-e: 1698-580X.
 6. Cfr. entre otros, DE JUAN VIGARAY, M^a D., POSADAS GARCÍA, J. A., LÓPEZ GARCÍA, J. J., VALLÉS AMORES, M^a L., MARTÍNEZ MORA, C., CUEVAS CASAÑA, J. y PERIS FERRANDO, J. E., *Evolución y evaluación de los resultados académicos de los estudiantes de empresariales tras la implantación de guías docentes. Un estudio longitudinal*, VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, Universidad de Alicante, 2010, pp. 1-15, p. 4, ISBN: 978-84-693-6845-9; GALÁN MUROS, V., *La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia*, Revista Extoikos, n^o 4, 2011, pp. 109-111, p. 109, ISSN: 2173-2035.

2. RÉGIMEN DE EVALUACIÓN SEGÚN DIRECTRICES DEL PROTOCOLO ACADÉMICO-DOCENTE PARA LOS GRADOS DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA⁷

Los nuevos grados que la Facultad de Derecho empezó a impartir en el curso 2009-2010 supusieron una gran ocasión para afrontar cambios importantes y necesarios. En este contexto y para facilitar la puesta en práctica del Grado, se aprobó un Protocolo académico-docente que establece el contenido básico de un modelo de docencia para todos los grados de la referida Facultad. El documento aclara que ello no significa que se pretenda uniformizar ni homogeneizar la docencia de todos los grupos o de todas las enseñanzas, ni tampoco limitar la libertad de cátedra;⁸ se trata sólo de compatibilizar la pluralidad de acciones y metodologías docentes diferentes, tanto individuales como colectivas, con la existencia de un modelo académico-docente compartido y aceptado que caracterice la docencia de la Facultad de Derecho de la UB en el marco del EEES.

Las líneas metodológicas y de evaluación que contiene el citado Protocolo han sido diseñadas, según se expresa en el mismo, precisamente, “para facilitar la incorporación de la inmensa mayoría del profesorado al nuevo marco educativo que se inaugura con los nuevos grados y que la Facultad adapta y moldea a sus específicas características y necesidades”. Aunque el objetivo principal es que todo el cuerpo docente avance junto y en una misma dirección, vuelve a insistirse en el documento que esto no ha de frenar ni obstaculizar las iniciativas de mejora de la calidad docente o de innovación docente que se llevan a cabo en las enseñanzas de la Facultad.

Entre los aspectos esenciales que establece el Protocolo respecto al modelo docente de los nuevos grados de la Facultad de Derecho, me interesa destacar, a los efectos de este trabajo: la adopción de la evaluación continuada como sistema ordinario de evaluar⁹ y, al mismo tiempo, la posibilidad que el alumnado se acoja al sistema de eva-

-
7. Aprobado por Junta de Facultad de 26 de marzo de 2009, revisado por la Comisión Académica de la Facultad de 18 de mayo de 2010, de 2 de mayo de 2011 y de 5 de junio de 2012. Véase documento completo en http://www.ub.edu/dret/serveis/docs_mid/protocol_academic_12_13_complet_05_06_12.pdf.
 8. Desde una perspectiva más global, las amenazas que plantea la normativa vigente en materia de ordenación de enseñanzas universitarias por lo que respecta a la metodología docente, es analizada por EXPÓSITO GÓMEZ, E., *La libertad de cátedra del profesor universitario. Contenido y amenazas en el contexto actual de reforma del modelo de universidad pública*, Revista de Educación y Derecho, nº 7, 2013, ISSN: 2013-584X.
 9. Art. 10 de la “Normativa reguladora de los planes docentes de las asignaturas y de la evaluación y calificación de los aprendizajes” (en adelante, NRPDA), aprobada por Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona el 8 de mayo de 2012.

luación única en las condiciones que fija la normativa vigente de la UB;¹⁰ la existencia de una prueba final de concepción general y globalizadora de cada asignatura objeto de estudio; la combinación equilibrada de actividades teóricas, actividades aplicadas y actividades teórico-prácticas; y la existencia y singularidad de los Grupos de Estudio Orientado.

El régimen ordinario o de evaluación continuada consiste en realizar, a tenor de lo dispuesto en el referido documento, una serie de actividades evaluables y una prueba final o de síntesis:

- En las asignaturas de 6 créditos, como es el caso de Derecho Romano, se harán tres o cuatro actividades evaluables obligatorias, que cuentan entre un 50% y un 70% de la nota final de la asignatura. Se recomienda que las diferentes actividades respondan a tipos de ejercicios también diversos.
- La prueba de síntesis es de concepción global, de manera que garantice el logro de los objetivos de la materia expuestos en el plan docente, tanto por lo que respecta a los conocimientos que deben adquirirse, como a las habilidades o competencias que deben desarrollarse. Dicha prueba cuenta entre un 30% y un 50% de la nota final de la asignatura.

Para obtener una calificación favorable de evaluación continuada es imprescindible haber realizado todas las actividades que señala el plan docente, así como superar la prueba de síntesis, con independencia del valor ponderado que se le asigne.

El estudiante que no realiza ninguna actividad evaluable ni hace la prueba de síntesis recibe la calificación final de “no presentado”. Si ha hecho alguna actividad evaluable, pero abandona el proceso de evaluación continuada sin completarlo, la calificación es la media ponderada prevista en el plan docente, entendiéndose que ha obtenido un 0 en las actividades que no ha realizado.

Opcionalmente, los planes docentes y los planes de actividades del profesorado pueden incluir una cláusula por la que todo tipo de evidencias de aprendizaje, así como también la asistencia y participación activa en clase, pueden tenerse en cuenta según el criterio del profesor a la hora de fijar la nota definitiva. Con esta actuación sólo puede mejorar, eventualmente, la nota obtenida y en caso alguno perjudicar la calificación

10. Art. 12 de la NRPDA. Según este precepto, los estudiantes que no soliciten la evaluación única en el término establecido han de continuar en régimen de evaluación continuada. La fecha límite para inscribirse en la evaluación única la fija la Comisión Académica y es, aproximadamente, de un mes a contar desde el inicio del cuatrimestre correspondiente, cuando el estudiante ya ha realizado una primera actividad evaluable de evaluación continuada.

aritmética que resulta de las actividades evaluables de evaluación continuada y de la prueba de síntesis.

El estudiante, como ya he señalado, puede optar por el régimen de evaluación única. Ésta puede consistir en una prueba de síntesis y/o en la presentación de trabajos, y ha de permitir acreditar el alcance de los objetivos declarados de la asignatura de la misma forma que en la evaluación continuada.

Por lo que respecta a la evaluación de los Grupos de estudio orientado (GEO), estos es, los que acogen, sobre todo, al alumnado de segunda matrícula y programan menos horas de docencia presencial, la misma se rige por los siguientes criterios básicos:

- a) Todos los estudiantes de estos Grupos siguen el régimen de evaluación única.
- b) La evaluación se lleva a cabo en dos fases. Se califica de evaluación única con un parcial porque el alumno realiza dos pruebas.
- c) Todos los planes docentes han de ofrecer, necesariamente, la posibilidad que el estudiante realice ambas pruebas. Los mismos planes concretarán el valor ponderado de cada una de las dos pruebas de evaluación única y el carácter liberador o no de la primera prueba o parcial.

Es importante destacar que a partir del curso 2012-2013 se introduce en todos los grados de la UB un sistema que, dentro de la convocatoria única u ordinaria, permite reevaluar, a partir de los criterios generales que establece el Protocolo, la evaluación continuada o la única que no haya sido superada en una primera fase (art. 18. 3 NAPIA).¹¹

11. A modo de síntesis, respecto a la reevaluación cabe apuntar lo siguiente:

- a) Se exige que el estudiante haya sido evaluado previamente y excluye aquellos casos en que la calificación es de “no presentado”.
- b) Los alumnos que tienen una calificación final de suspenso en alguna asignatura en régimen de evaluación continuada, podrán hacer una nueva prueba de síntesis obteniendo el valor ponderado que tiene asignada esta prueba en el plan docente correspondiente. La nueva nota de la prueba de síntesis se volverá a ponderar con la calificación que el estudiante había obtenido de las actividades evaluables.
- c) Los estudiantes que suspenden alguna asignatura en régimen de evaluación única, podrán reevaluar la prueba de evaluación única si en la calificación final habían obtenido una nota igual o superior a 3,5. La nota conseguida en la reevaluación será la definitiva.

3. MI EXPERIENCIA EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DERECHO ROMANO¹²

Si la planificación, la información y las actividades son piezas clave a la hora de diseñar la evaluación continuada,¹³ es evidente que estos elementos deben estar nítidamente reflejados en los denominados Planes o Guías docentes.¹⁴ En este sentido, como se recoge en el Protocolo académico-docente para los grados de la Facultad de Derecho, el Plan docente ha de contener información sustancial, clara y precisa sobre el sistema de evaluación de la asignatura. Así, ha de concretar, como mínimo: el número de pruebas evaluables; el valor ponderado que tiene cada una; el valor ponderado de la prueba de síntesis; el sistema de evaluación única; el procedimiento de reevaluación; si se considera conveniente la asistencia obligatoria a las clases o a sesiones concretas; los criterios de evaluación del nivel de expresión oral y escrita; cualquier otra condición relevante para la evaluación del alumnado (art. 7 NRPDA). Cuando el sistema de evaluación no es igual para todos los grupos de una asignatura, en ese caso el plan docente ha de incluir la información singularizada de cada uno de los grupos.

A tenor de lo expuesto en el apartado anterior los profesores del área de Derecho romano elaboramos el plan docente de nuestra asignatura, que se imparte en el primer curso de Grado en Derecho desde el 2009-2010.¹⁵ Al respecto debe tenerse en cuenta que todo plan docente y, por ende, el de Derecho romano, ha de contener información precisa sobre el número de horas estimadas de trabajo del alumno,¹⁶ las competencias que se desarrollan (las transversales de la titulación y las específicas de cada asignatura), los objetivos del aprendizaje, tanto los referidos a conocimientos, como a las habilidades y destrezas, el temario de la asignatura, la metodología utilizada, el régimen de evaluación del aprendizaje y, por último, las fuentes de información básica.¹⁷

-
12. En estas páginas me limito a describir mi experiencia en la evaluación continuada del aprendizaje de los alumnos que integran los grupos básicos de Derecho romano y, por tanto, no hago referencia al sistema de evaluación de los estudiantes que forman parte de los Grupos de Estudio Orientado, no sólo porque su perfil se aleja del de los estudiantes que cursan por vez primera la asignatura (grupos básicos), sino, fundamentalmente, porque su régimen de evaluación, como ya se ha señalado, es la única.
 13. En relación con estos tres componentes, véase DELGADO GARCÍA y OLIVIER CUELLO, *La evaluación continua en el nuevo escenario docente*, cit., pp. 4-9; y ANÍBARRO PÉREZ, PÉREZ DE VEGA y VILLARÍN LAGOS, *La planificación de la evaluación en las asignaturas del grado en Derecho*, cit., pp. 1.325-1.335.
 14. Según la Declaración de Bolonia, el Plan o la Guía docente se constituye en una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para lograr el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables”.
 15. Destacar que desde ese curso hasta el día de hoy ostento la coordinación de dicho plan docente.
 16. La asignatura Derecho romano tiene 6 créditos ECTS que equivalen a 150h de dedicación del estudiante a dicha materia, las cuales se distribuyen, a su vez, en partes iguales, entre actividades presenciales, trabajo dirigido y aprendizaje autónomo.
 17. El Plan docente de Derecho romano (curso 2012-2013) se puede consultar en <http://www.ub.edu/grad/infes//fitxaInfe.jsp>.

De conformidad con el objeto de este trabajo paso a describir el sistema de evaluación continuada que utilizo, desde el curso 2009-2010,¹⁸ para evaluar el grado de aprendizaje conseguido por el estudiante (nivel de conocimientos y de competencias adquiridas), no sin antes observar que en el diseño de dicho régimen de evaluación estoy condicionada, como el resto de profesores de asignaturas del Grado en Derecho, por las directrices que sobre este aspecto impone la reiterada normativa de nuestra Facultad.¹⁹

Desde el curso 2009-2010 hasta el actual la evaluación continuada del aprendizaje de la asignatura obligatoria Derecho romano (=6 créditos ECTS), como se refleja en los correspondientes planes docentes, consiste en realizar, tres actividades evaluables obligatorias y una prueba de síntesis:

- Actividades evaluables obligatorias que, en mi caso, se hacen en el aula:
 - a) La 1ª actividad de evaluación continuada (en adelante, EC), es de contenido teórico (tipo test o preguntas cortas). Consta, por tanto, de preguntas sobre nociones y cuestiones fundamentales de la materia que corresponda, así como también de relación de distintas instituciones jurídicas o partes del temario.
 - b) La 2ª y 3ª actividad de EC, son teórico-prácticas. Se trata de actividades que comprenden dos partes: una, de contenido teórico, con preguntas tipo test o cortas y alguna pregunta de desarrollo, en la línea de lo descrito en la 1ª actividad; y otra, de carácter eminentemente práctico, pues el alumno debe responder, de modo argumentado, a las diversas cuestiones planteadas sobre un caso o supuesto práctico concreto.

El objeto de las mencionadas actividades evaluables obligatorias no es otro que facilitar al alumno la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente. De este modo, la evaluación se convierte en continua o progresiva, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento en el aprendizaje del alumno, ya que permite una valoración integral.²⁰

La prueba de síntesis o final es también teórico-práctica, con igual estructura que la 2ª y 3ª actividad de EC. A mi modo de ver la misma es totalmente necesaria, ya que contiene preguntas que permiten valorar que el estudiante ha comprendido el conjunto

18. Al igual que la práctica totalidad de los profesores del área, si bien con algunas matizaciones.

19. Así, NRPDA (véase documento en www.ub.edu/acad/noracad/evaluacion.pdf) y Protocolo académico-docente para los grados de la Facultad de Derecho, especialmente apartados III, IV y V (ver n. 7).

20. DELGADO GARCÍA y OLIVIER CUELLO, *La evaluación continua en el nuevo escenario docente*, cit., pp. 2-3.

de la materia y ha adquirido las competencias específicas de la asignatura y las transversales de la titulación.

Hasta el curso 2010-2011 inclusive, las 3 actividades de EC representaban el 50% de la nota final²¹ y la prueba de síntesis el otro 50% de dicha nota. Sin embargo, a partir del curso 2011-2012 se incrementa el porcentaje sobre la nota final de las tres actividades de EC, que pasa a ser de un 60% y se disminuye, por tanto, el de la prueba de síntesis a un 40%,²² con el fin de dar más importancia a las actividades de EC en el cómputo de la nota final y, de este modo, potenciar el sistema de evaluación continuada respecto al de evaluación única.

Asimismo debe observarse que el plan docente de Derecho romano de este curso 2012-2013, en cumplimiento del art. 17 NRPD, ha introducido, como novedad, en el marco de una sola convocatoria ordinaria, el procedimiento de reevaluación, al que ya me he referido en el apartado anterior.

La evaluación ha de ser coherente con los objetivos (conocimientos) y competencias que se espera que logre el estudiante al finalizar el proceso de aprendizaje de una asignatura y, en consecuencia, también deberá serlo con las metodologías docentes empleadas. Lo dicho justifica que me refiera, brevemente, a algunas de las actividades de aprendizaje-metodologías por las que opto para que el alumno alcance los objetivos y competencias descritas en el plan docente²³ y que, en definitiva, están en sintonía con la tipología de las actividades evaluables obligatorias descritas.

A lo largo del periodo docente combino sesiones presenciales teóricas con sesiones presenciales aplicadas (teórico-prácticas).

Siendo la teoría indispensable para aprender y reflexionar sobre los principios y reglas que deben aplicarse a la realidad jurídica, sin duda alguna, es la práctica la que hace comprensibles los conocimientos teóricos adquiridos. En síntesis, puede afirmarse que para que el estudiante pueda enfrentarse a la resolución de un caso práctico sobre una o varias materias, antes debe haber entendido, asimilado, ordenado y memorizado las correspondientes nociones teóricas y, asimismo, ser capaz de responder a diversas preguntas de tipo teórico y/o práctico, de relación y de análisis de instituciones jurídicas. Para facilitarle dicho camino, en las sesiones presenciales teóricas, que siempre preceden a las aplicadas, explico al grupo contenidos básicos y fundamentales de los temas del programa, con el objeto que el estudiante pueda ir adquiriendo, de forma progresiva, los conocimientos teóricos de la asignatura, conocimientos que, en una fase

21. La 1ª actividad suponía un 10% de la nota final, la 2ª y la 3ª un 20% cada una de ellas.

22. En el curso 2011-2012 la 1ª actividad de EC contaba un 10% de la nota final, la 2ª, un 30%, y la 3ª, un 20% de la misma, mientras que en el curso 2012-2013, la 1ª actividad de EC vale un 15% de la nota final, la 2ª, un 25%, y la 3ª, un 20%.

23. Ver n. 17.

posterior, podrá ya aplicar para obtener resultados. Estas sesiones se alejan, sin embargo, de la tradicional clase magistral, ya que para agilizar mi explicación y, al mismo tiempo, fomentar y facilitar el diálogo profesor-alumno y alumno-alumno, proporciono a éste, a través del Campus Virtual de la asignatura, material de apoyo para una mejor comprensión y aprendizaje de los contenidos de la disciplina, material que consiste en guías-resúmenes o esquemas-guías de diversos temas del programa (como mínimo lo publico una semana antes de la sesión presencial en el aula). Lo que pretendo con esta actividad es que los estudiantes de primer curso de grado en Derecho, de manera autónoma, traten de comprender y asimilar por sí mismos, con anterioridad a mi explicación o pautas en la sesión presencial, las nociones fundamentales de un determinado tema. En definitiva, este *modus operandi*, posibilita que el alumno vaya desarrollando un aprendizaje autónomo, convirtiéndose así en el sujeto activo de su propia formación y adquiriendo habilidades tan importantes como la capacidad de síntesis de la información, de diferenciar las ideas principales de las secundarias, de desarrollar un espíritu crítico, de comunicar oralmente ideas y razonamientos jurídicos a un amplio número de receptores.... etc.

El caso práctico constituye, a mi juicio, la actividad decisiva para el desarrollo y adquisición de algunas de las competencias asignadas a mi asignatura y, por ende, para su evaluación final. Es indudable que a través del caso práctico, que forma parte de la llamada “resolución de ejercicios y problemas”, el estudiante podrá aplicar lo ya aprendido para afianzar conocimientos y, en última instancia, para obtener resultados. El método del caso, en absoluto original, es el óptimo para el aprendizaje de una gran parte de nuestra materia, en concreto, el bloque temático de los Derechos patrimoniales (Derechos reales y obligaciones y contratos) y el del Derecho sucesorio o hereditario. Por ello, ha medida que el alumno va adquiriendo la formación teórica de cada uno de los citados bloques, puede ya solucionar, fuera del aula, individualmente o por grupos, las diversas cuestiones planteadas sobre un caso práctico determinado, que, a su vez, es objeto de exposición, debate y comentario por parte de los estudiantes en una sesión dirigida por mí en el aula.²⁴ Así pues, las sesiones presenciales aplicadas (teórico-prácticas) se dedican, en general, a la resolución de casos prácticos en los términos señalados. Aunque estas actividades prácticas (actividades de aprendizaje) no son actividades evaluables obligatorias, sin embargo, como consta en el plan docente, las tengo en cuenta, al igual que la participación activa en clase y cualquier otra evidencia de trabajo, para mejorar, eventualmente, la nota final obtenida.

24. Al respecto, véase DUPLÁ MARÍN, M^a T. y DOMÍNGUEZ TRISTÁN, P., *El caso práctico semipresencial: una experiencia de desarrollo de competencias en el marco de una asignatura de carácter histórico*, Jornada d'innovació docent-URL'09, Barcelona, edita: Universitat Ramon Llull, 2009, pp. 235-241, pp. 238-241; *Evaluación de la competencia “Aplicar los conocimientos para lograr resultados (Nivel 1) en el primer curso de grado en Derecho*, Revista de Educación y Derecho, n^o 5, 2012, ISSN: 2013-584X.

Otro de los procedimientos destinados a facilitar el seguimiento del aprendizaje del estudiante es el de las actividades de autoevaluación. Se trata de cuestionarios de preguntas concretas (teóricas y/o prácticas) que versan sobre cada uno de los temas del programa o, en ocasiones, sobre la totalidad de un bloque temático y que publico en el Campus de la asignatura una vez ya han sido examinados. Con ello lo que se persigo es que el propio alumno, fuera del aula, responda a dichas preguntas y que, de este modo, pueda autoevaluarse el grado de aprendizaje y comprensión adquirido en la materia en estudio. A veces, dichos cuestionarios son comentados por los estudiantes en la sesión presencial en el aula. El alumno está muy motivado para realizar este tipo de actividad, primero, porque le permite saber el grado de conocimiento y aprendizaje adquiridos en la materia y segundo, porque algunas de las preguntas formuladas en dichos cuestionarios suelen incluirse en las actividades de evaluación obligatoria que deberá realizar.

El estudiante, como ya he indicado en el apartado anterior, puede optar por el régimen de evaluación única en las condiciones que fija la normativa vigente de la UB (art. 12 NRPDA). La evaluación única, como se refleja en el Plan docente de Derecho romano, consiste, según lo dispuesto en el Protocolo académico-docente de la Facultad, en una prueba final teórico-práctica. Esta prueba es igual a la que realizan los alumnos en régimen de evaluación continuada, lo que responde a que la misma ha de permitir acreditar el logro de los objetivos y competencias asignadas a la asignatura del mismo modo que en la evaluación continuada.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: VALORACIÓN DE MI EXPERIENCIA

No quiero finalizar estas páginas sin realizar una serie de valoraciones sobre el modelo de evaluación continuada, en los términos descritos, para evaluar el proceso de aprendizaje de la asignatura Derecho romano, desde que se implementara, en el curso 2009-2010, el llamado “Plan Bolonia” en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Una reflexión sobre esta experiencia docente que, de antemano, me permito calificar, en líneas generales, de satisfactoria, aconseja que destaque no sólo sus ventajas y virtudes, sino también sus puntos débiles.

A) Por lo que respecta a las ventajas, cabe reseñar, entre otras, las siguientes:

- La evaluación, en el marco del EEES, está dirigida a poner en práctica las competencias, de manera que potenciar el sistema de evaluación continuada hace posible la evaluación final de la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte del estudiante y, lo que es más importante, le permite asimilar y desarrollar de modo progresivo, esto es, a través de diversas activida-

- des de aprendizaje y de evaluación continuada obligatorias, los contenidos y las competencias a adquirir de la asignatura.
- Las actividades de evaluación continuada permiten evaluar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, midiendo la capacidad de los estudiantes para solucionar actividades aplicadas, en particular, para resolver diversas cuestiones sobre un caso práctico. Así pues, dicho modelo de evaluación es muy adecuado para valorar, con precisión, el conocimiento aplicado del estudiante.
 - La evaluación continua exige tanto del alumnado como del profesor-a una actitud activa dentro y fuera del aula. Este sistema de evaluación fomenta la dirección y asistencia, casi constante, del docente al discente en el estudio de la asignatura.
 - Con la evaluación continuada aumenta, en general, el grado de participación del alumno dentro y fuera del aula.
 - La evaluación continuada no parcela el estudio de conocimientos teóricos, ya que la misma incluye una prueba final, que contiene preguntas que permiten valorar que el estudiante ha comprendido el conjunto de la materia y, al mismo tiempo, que ha adquirido las competencias específicas de la asignatura y las transversales de la titulación.
 - Este modelo de evaluación descrito, coherente con los objetivos y competencias que se espera que logre el alumno al finalizar el proceso de aprendizaje y, por tanto, con las metodologías docentes empleadas, potencia el aprendizaje autónomo del estudiante y, en último término, que se involucre en su propia formación a través de un trabajo continuado.
 - El que el porcentaje de la prueba final o de síntesis en el cómputo de la nota final de la asignatura sea inferior al de las actividades evaluables obligatorias, incentiva al estudiante a optar por la evaluación continuada y, por tanto, es un factor decisivo para implementar este régimen de evaluación y el aprendizaje continuado.
 - De los resultados obtenidos se desprende que la mayor parte de los alumnos que han seguido, efectivamente, el sistema de evaluación continua, esto es, que han realizado las 3 actividades evaluables obligatorias, superan con éxito la prueba de síntesis o final y, en definitiva, la asignatura.
- B) Respecto a los puntos débiles que detecto actualmente en el sistema de evaluación que utilizo, el más grave, sin duda alguna, es el elevado número de alumnos que integran los grupos de las asignaturas y, entre ellas, la mía (entre 70 y 80). Esta realidad dificulta que se puedan realizar actividades evaluativas con regularidad y, por tanto, obstaculiza la implementación rigurosa y exhaustiva

de la evaluación continuada, pues ésta exige un esfuerzo por parte del docente muy difícil de asimilar con los ratios de alumno por profesor hoy implantados. Los estudiantes que optan por el régimen de evaluación continuada, según directrices de la normativa vigente en mi Facultad, deben realizar 3 actividades evaluables obligatorias y una prueba final. Las otras actividades de aprendizaje que realizan dentro o fuera del aula, con el fin de facilitarles la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y, sobre todo, de las competencias que deben alcanzar, sólo pueden tenerse en cuenta para mejorar, eventualmente, la nota final obtenida.

Si bien es cierto que para lograr un seguimiento personalizado y continuo de cada estudiante se necesitaría contar con grupos reducidos, también lo es que existen procedimientos de evaluación que ayudan, en cierto modo, a combatir el problema de grupos tan numerosos, facilitando al docente la tarea de valorar el proceso de aprendizaje de cada alumno, es el caso, entre otros, de la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Este curso ya he empezado a incorporar dichos procedimientos para la evaluación de las llamadas actividades de aprendizaje y mi deseo es potenciarlos en el futuro, ya que además de las ventajas referidas, sobre todo, permite a los estudiantes desarrollar su capacidad de evaluar sus aprendizajes y los de sus compañeros.

En definitiva, la experiencia de estos últimos años me permite afirmar, con satisfacción, que la casi totalidad de mi alumnado se decanta por la evaluación continuada y, al mismo tiempo, que la tasa de éxito académico es muy superior a la obtenida en los cursos en que no aplicaba este sistema de evaluación, o por los escasos estudiantes que a día de hoy optan por la evaluación única. Esto responde, entre otras razones, como reflejan las encuestas realizadas a los estudiantes, a que el sistema de evaluación continuada es el que mejor se ajusta a la nueva metodología docente que establece el “Plan Bolonia” y, por otro, consecuencia de lo anterior, a que el mismo permite al profesor utilizar diversos procedimientos de evaluación destinados a facilitar el seguimiento del aprendizaje del alumno, así como a mejorar dicho aprendizaje y adquisición de competencias. Los alumnos reconocen que las actividades propuestas y desarrolladas les resultan útiles para trabajar y mejorar en la adquisición de conocimientos y competencias.

Mi valoración final sobre el sistema de evaluación descrito lo podría resumir en pocas palabras: con él, pese a que todavía queda mucho camino por recorrer y muchos aspectos que mejorar, se ha dado un paso hacia delante en la valoración del aprendizaje dentro del marco del EEES.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

DOMÉNECH BETORET, FERNANDO;* FORTEA BAGÁN, MIGUEL ÁNGEL;**
BENALOY EXPÓSITO, MARILÓ**

*Departamento de Psicología
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
betoret@psi.uji.es

**Unitat de Suport Educatiu (USE)
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
bfortea@sg.uji.es; formacio@uji.es

Resumen. Desde una perspectiva de evaluación continua y estratégica del aprendizaje en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la evaluación debe integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es conveniente que el profesorado también someta a evaluación formativa su propia acción docente (incluida la acción evaluativa). La ENCASE (2005) [1] al respecto de la calidad de la “evaluación de los estudiantes”, establece que se deben publicar desde inicio de curso los criterios, normas y procedimientos de evaluación (y luego aplicarlos con coherencia).

La investigación educativa ha comprobado ampliamente que la percepción inicial del estudiante sobre el sistema de evaluación de la asignatura va a jugar un papel fundamental en su implicación (enfoque profundo vs. enfoque superficial) en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura (Balch, 2007; Tian, 2007) [2] [3].

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en el presente trabajo se ha desarrollado un breve cuestionario adhoc de 22 ítems con objeto de ayudar al profesorado a analizar y reflexionar, desde principio de curso, sobre cómo el estudiante percibe el sistema de evaluación de su asignatura. Sus propiedades psicométricas se han analizado en un primer estudio piloto con una muestra de 150 estudiantes universitarios, obteniéndose un valor Alfa de Cronbach de 0.83 y mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) de componentes principales, con rotación varimax un total de 6 factores que explicaron un 64,18% de la varianza. Aunque son necesarios futuros estudios para que este instrumento pueda utilizarse con garantías, los resultados obtenidos en este estudio piloto son prometedores.

Palabras clave: Evaluación continua, evaluación formativa, calidad educativa, instrumentos educativos, asesoramiento al profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge en el ámbito de un Seminario Permanente de Innovación Educativa¹ de la Universitat Jaume I (UJI), conformado por un grupo de 16 docentes universitarios, una estudiante y un técnico experto en psicología educativa, que se reúnen periódicamente para debatir y reflexionar sobre la evaluación continua en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. En el curso 2012/13, desde dicho seminario se está implementando un proyecto financiado en la convocatoria de innovación educativa propia de la UJI con el título “Evaluación educativa y aprendizaje de calidad un binomio inseparable”.

Autores como Padilla y Gil (2008) [4] resaltan que es necesario que los estudiantes conozcan los criterios e indicadores que se van a utilizar para valorar su aprendizaje, ya que suele ser habitual que estos criterios sean implícitos y que el docente los utilice sin informar de ellos. No son pocas las situaciones en que los estudiantes denuncian que sistemas de evaluación en la universidad son subjetivos, aplicados de forma arbitraria e incluso con criterios de superación de la asignatura confusos y vagos que los dejan indefensos ante las posibles interpretaciones que haga el profesorado. De hecho, el primer Estatuto del Estudiante Universitario aprobado en la legislación española [5] ha establecido el derecho del estudiante a una evaluación continua y objetiva y más concretamente:

<<Artículo 25.1. La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes responderá a criterios públicos y objetivos y tenderá hacia la evaluación continua, entendida como herramienta de corresponsabilidad educativa y como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje. >>

Previamente en el contexto del EEES, la ENQA (2005) [1] respecto a la calidad de la “evaluación de los estudiantes” establece que éstos deben ser evaluados utilizando

1. Miembros del Seminario: Andrio Balado, Andreu; Badenas Carpio, Jorge; Flores Buils, Raquel; García De Toro, Ana Cristina; Górriz Plumed, Ana Belén; Gozalbo Nebot, Ana; Huedo Dorda, Patricia Margarita; Molés Cases, Teresa; Peydró Pons, Laura; Ruiz Bernardo, M^a Paola; Sánchez Vilches, Enrique Javier; Sanz Solana, Vicente; Seguí Cosme, Salvador; Vellón Lahoz, Francisco Javier; Vila Pastor, Carlos; Benaloy Expósito, M^a Dolores; Fortea Bagán, Miguel Ángel y Doménech Betoret, Fernando.

criterios, normativas y procedimientos de evaluación que se hayan publicado (y que además se apliquen de manera coherente):

<<se debería proporcionar a los estudiantes información clara sobre la estrategia de evaluación que está siendo utilizado en su programa, sobre los métodos de examen y evaluación a los que serán sometidos, sobre lo que se espera de ellos y sobre los criterios que se aplicarán para la evaluación de su actuación>> (página 18).

Por tanto, desde una perspectiva de evaluación continua y estratégica del aprendizaje, tal como propugna el EEES, la evaluación debe integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es necesario que el profesorado también someta a evaluación formativa su propia acción docente, (incluida la acción evaluativa).

Además, para maximizar la efectividad de la evaluación, este proceso reflexivo y formativo no puede posponerse a la finalización del proceso de enseñanza-aprendizaje (como suele suceder con los sistemas de evaluación de la docencia ofrecidos por las universidades a su profesorado dentro del programa Docentia).

Struyven, Dochy, Janssens (2005) [6], Álvarez, I (2008) [7], apuntan que investigaciones recientes continúan demostrando el incuestionable efecto que tiene sobre las actitudes de los estudiantes en las tareas de estudio, la percepción que tienen del modo en que sus profesores evalúan su aprendizaje. En este sentido, la percepción inicial del estudiante sobre el sistema de evaluación de la asignatura va a jugar un papel fundamental en la implicación de éste (enfoque profundo vs. enfoque superficial) en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura (Balch, 2007; Tian, 2007) [2] [3].

Los sistemas de evaluación pueden ser muy variados y diferentes (evaluación continua, final, diagnóstica) y todos cuentan con ventajas e inconvenientes, de forma que los mejores resultados se obtienen cuando se usan de forma combinada y estratégica y ayudan al estudiante a regular su actividad de aprendizaje. Con el presente trabajo se pretende diseñar un instrumento sencillo de suministrar por el propio docente, que le aporte información clara y útil para enfocar la evaluación del curso, y que además le ayude e incite a reflexionar y debatir conjuntamente con sus estudiantes para conocer la percepción del estudiante ante la asignatura que acaba de comenzar a cursar.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del instrumento de medida y su procedimiento de elaboración

A partir de la revisión de la bibliografía sobre evaluación de la evaluación, del análisis de los indicadores de la ENQA y de las reflexiones y debates mantenidos en el propio

seminario permanente de profesorado, se diseñó un instrumento de 22 ítems estructurado en 3 bloques: A) Evaluación de la información pública del sistema de evaluación (guía docente oficial); B) evaluación de cómo se presenta dicha información (incluyendo el papel del docente); y C) Percepción del estudiante ante la información recibida. En el anexo 1 se presentan los ítems del cuestionario y su escala de respuesta.

Este instrumento se diseñó tratando de cumplir las siguientes características:

- Útil para cualquier tipo de docencia universitaria.
- Rápido de suministrar (con solo 22 ítems se contesta en menos de 10 minutos).
- Fácil de corregir y explotar por los propios docentes de la asignatura.
- Se puede suministrar/usar desde los primeros días de clase.
- Información poco “sensible” o “comprometedora” (es anónimo y la información está centrada más en “procesos” que en el propio profesor).
- Facilita la comunicación y dialogo con los estudiantes.

2.2. Procedimiento del estudio piloto y distribución de la muestra

El cuestionario piloto lo contestaron 150 estudiantes procedentes de 6 asignaturas diferentes (impartidas por los propios docentes del seminario), lo que sin suponer un muestreo estratificado de la docencia de la universidad, si que garantiza cierta variabilidad de los datos: 3 asignaturas de la Escuela superior de tecnología (N: 46), 2 de la facultad de humanas (N:74) y 1 de jurídicas (N:30). De esta forma se han incluido dos asignaturas de un máster, tres de grado, y una de licenciatura antigua.

Cada profesor de las asignaturas recibió un informe con los resultados para que lo pudiera comentar libremente con sus estudiantes y los resultados globales se discutieron en el seminario permanente.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis correlacional de los ítems del cuestionario

En primer lugar se realizó un análisis correlacional bivariado de Pearson para explorar las relaciones entre los ítems del cuestionario (en el anexo 1 se puede ver el cuestionario completo). Los resultados de las correlaciones se muestran en la Tabla 1. Como se puede observar, aparecen correlaciones importantes entre los ítems del mismo bloque, pero también entre ítems de bloques diferentes, lo cual indica que algunos ítems podrían no estar bien encuadrados en la configuración actual del cuestionario.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	1																				
2	.45	1																			
3	.47	.45	1																		
4	.32	.32	.65	1																	
5	.44	.30	.49	.54	1																
6	.23	.21	.42	.37	.28	1															
7	.29	.30	.21	.09	.16	.21	1														
8	.24	.19	.32	.29	.23	.59	.22	1													
9	.36	.21	.35	.32	.25	.18	.16	.13	1												
10	.42	.37	.47	.41	.37	.31	.23	.21	.64	1											
11	.43	.41	.55	.49	.41	.25	.27	.21	.44	.46	1										
12	.38	.41	.38	.40	.35	.12	.15	.15	.38	.34	.61	1									
13	.30	.43	.41	.20	.27	.13	.32	.08	.30	.26	.52	.51	1								
14	.25	.30	.36	.24	.15	.21	.40	.14	.29	.36	.33	.30	.42	1							
15	.28	.25	.33	.32	.34	.26	.09	.23	.28	.36	.31	.34	.32	.24	1						
16	.42	.36	.43	.29	.33	.25	.29	.25	.38	.36	.36	.42	.39	.24	.58	1					
17	.20	.17	.31	.33	.25	.27	.02	.28	.18	.22	.25	.27	.21	.17	.33	.36	1				
18	.22	.30	.22	.11	.15	.21	1	.20	.18	.23	.23	.26	.35	.44	.44	.46	.22	1			
19	-.07	.19	.19	.20	.19	-.04	.13	-.05	-.10	-.12	-.10	-.13	-.14	-.11	-.23	-.12	.44	-.16	1		
20	.27	.27	.27	.33	.27	.12	.14	.17	.37	.40	.51	.48	.39	.35	.44	.47	.27	.38	-.1	1	
21	.32	.20	.36	.46	.24	.31	-.12	.30	.38	.35	.42	.44	.28	.26	.31	.29	.43	.25	.18	-.4	1
22	.12	.26	.35	.41	.24	.30	.17	.31	.17	.27	.33	.32	.36	.27	.35	.40	.33	.26	-.1	.52	-.3

En sombreado y negrita se resaltan correlaciones significativas al 99% y en negrita y subrayado al 95%.

Tabla 1. Correlaciones entre los ítems del cuestionario

3.2. Análisis factorial exploratorio

Al total de los 22 ítems que conformaban el cuestionario se aplicó un análisis factorial exploratorio (EFA) de componentes principales (con rotación varimax) para determinar su estructura factorial, y si su estructura empírica se ajustaba a la estructura trifactorial teórica propuesta inicialmente en el seminario permanente.

El análisis factorial exploratorio extrajo 6 factores explicando el 64.79% de la varianza total. Como se puede ver en la Tabla 2, los resultados obtenidos muestran dos deficiencias: A) se observa que existen varios ítems que tienen carga compartida ($>.30$) entre varios factores, lo que dificulta la interpretación de los resultados; y B) aparecen dos factores formados por dos únicos ítems, lo cual es un número insuficiente, ya que los especialistas fijan en tres el mínimo número de ítems que debe definir a un factor.

De los seis factores extraídos, el factor que mejor fiabilidad presenta es el F1 ($\alpha=.84$) que en gran medida se corresponde con el bloque 1 del cuestionario (“El programa o guía docente oficial de la asignatura proporciona información clara y detallada so-

bre...”) y los factores que peor fiabilidad presentan son el F3 ($\alpha=.68$) y el F6 ($\alpha=.61$), que provienen de la fragmentación del bloque 3 de la escala (“Cómo se percibe al inicio del curso el sistema de evaluación...”). A pesar de la baja consistencia interna de estos factores, cabe subrayar que el conjunto de la escala presenta una alta fiabilidad global ($\alpha=.835$), superando el criterio de .70 recomendado por Nunnaly y Bernstein, 1994) [8].

	FACTORES EXTRAÍDOS					
	1	2	3	4	5	6
item3	.696	.131	.179	.203	.313	.125
item5	.685	.023	.037	.194	.187	.203
item2	.638	.404	.119	-.073	.016	.156
item4	.604	-.151	.308	.266	.345	.151
item1	.577	.321	-.096	.347	.101	.101
item11	.572	.197	.501	.306	.014	-.078
item12	.521	.174	.479	.245	-.137	.049
item18	-.013	.741	.117	.105	.186	.278
item7	.191	.693	-.008	.045	.245	-.291
item14	.147	.586	.187	.274	.068	.007
item13	.441	.550	.374	.000	-.170	.023
item16	.206	.472	.317	.206	.158	.376
item22	.133	.121	.733	-.026	.368	.117
item20	.093	.277	.694	.318	-.022	.139
item9	.167	.171	.162	.832	-.020	.068
item10	.320	.187	.093	.724	.159	.063
item21 (-)	-.196	.033	-.335	-.442	-.318	-.214
item8	.105	.172	.100	.015	.802	.056
item6	.177	.157	.032	.129	.799	.061
item19 (-)	-.207	.004	.072	.008	.088	-.799
item17 (-)	-.099	-.024	-.268	-.131	-.296	-.675
item15	.128	.347	.310	.284	.144	.472
Varianza	14,81%	11,84%	10,32%	9,94%	9,51%	9,51%
V. acumul.	14,81%	26,65%	36,98%	46,92%	56,44%	64,79%
α Cronbach	$\alpha=.84$	$\alpha=.74$	$\alpha=.68$	$\alpha=.77$	$\alpha=.74$	$\alpha=.61$

Nota 1. Para clarificar la interpretación, las cargas factoriales $>.40$ se presentan en negrita.

Nota 2. Los ítems 17, 19 y 21 están formulados en negativo

Tabla 2. Resultado del análisis factorial exploratorio (N=150 casos válidos)

A continuación aplicamos un segundo análisis factorial exploratorio, usando el método de “máxima verosimilitud” con rotación oblicua, y fijando la extracción a tres factores, siguiendo el procedimiento de Burnett y Dart (1997) [9], para validar la estructura de un instrumento ya diseñado. Se extrajeron tres factores que explicaron el 49.48% de la varianza. Como se puede ver en la Tabla 3, el factor 1 es el más importante, pues es el factor que aparece formado por más ítems y el que explica un porcentaje mayor de la varianza total (25,59%). Para más detalles véase la Tabla 3.

	FACTORES		
	1	2	3
item13	.755		
item11	.705		
item12	.659		
item14	.603		
item20	.583		
item2	.576		
item1	.542		
item9	.539		
item7	.530		
item16	.520		
item10	.518	.414	
item15	.417		
item4		.686	
item17 (-)		-.603	
item21 (-)		-.546	
item5		.538	
item3	.471	.517	
item19 (-)		-.505	
item8			.776
item6			.744
item18	.483		.525
item22			.417
Varianza explicada	25,59%	14,40	9,48
Varianza acumulada	25,59%	39,99%	49,48%

Nota1. Ítems ordenados según su carga factorial (> .40)

Tabla 3. Estructura factorial de la escala, fijando a tres los factores a extraer

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El principal objetivo del presente estudio consistía en probar la validez factorial y fiabilidad de una escala diseñada para evaluar, al inicio de curso, el sistema de evaluación propuesto por el profesorado universitario en sus respectivas asignaturas.

A través del análisis factorial exploratorio realizado, tras aplicar el cuestionario a 150 estudiantes, se constata que la estructura empírica obtenida no se corresponde con la estructura teórica de tres dimensiones que habían propuesto los profesores participantes en el grupo de discusión. Sin embargo, es importante subrayar que la escala global ha mostrado un alto índice de fiabilidad ($\alpha=.83$). Por tanto pensamos que estos resultados ponen en cuestionamiento su estructura tridimensional, no la validez global de la escala.

Como principal limitación de este estudio queremos subrayar la insuficiente representatividad de la muestra de este primer estudio piloto.

Aunque son necesarios futuros estudios para perfeccionar el instrumento, la escala propuesta puede resultar una herramienta útil para evaluar la percepción que se forman los estudiantes al principio de curso sobre la evaluación que utiliza el profesorado universitario en sus respectivas asignaturas. Esta información obtenida a principio de curso es muy valiosa para el profesorado ya que les incita a la reflexión de su propia

propuesta evaluadora y a detectar posibles deficiencias. Todo ello permitirá activar mecanismos para mejorar la percepción de los estudiantes desde el inicio, lo que a su vez mejorará su implicación y su aprendizaje.

En futuros estudios sería aconsejable la revisión de los enunciados de aquellos ítems que se han comportado mal en el análisis factorial. También sería recomendable realizar un estudio comparativo de contraste de medias para muestras independientes, agrupando a los estudiantes por sexo y facultad, para examinar si dichas variables pueden tener un efecto modulador en la percepción de los estudiantes respecto del sistema de evaluación planteado por el profesorado al principio de curso.

REFERENCIAS

- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005): *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Informe traducido por la ANECA: "Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior".
- Balch, William R. (2007). Effects of Test Expectation on Multiple-Choice Performance and Subjective Ratings. *Teaching Psychology*, Vol. 34 (4) 219-225.
- Tian, Xiaowen (2007). Do assessment methods matter? A sensitivity test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 32, Issue 4, 387-401
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, nº 241, pp. 467-486.
- BOE. RD 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). *Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 325-341.
- Álvarez, I. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: Una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. *Revista electrónica de investigación educativa*, nº 14, vol. 6(1), pp. 235-272.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Burnett, P. C., & Dart, B. C. (1997). Conventional versus confirmatory factor analysis: Methods for validating the structure of existing scales. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 126-132.

ANEXO 1. CUESTIONARIO

EVALUANDO LA EVALUACIÓN: APLICACIÓN INICIAL

Cuestionario para el/la Estudiante

ASIGNATURA:

TITULACIÓN: Curso:

Edad: Hombre Mujer

¿Qué se evalúa?: La información facilitada al estudiante sobre el sistema de evaluación y calificación de la asignatura
 ¿Cuándo se evalúa? Al inicio del curso
 ¿Para qué se evalúa?: Para detectar deficiencias y corregirlas
 ¿Quién evalúa?: El/la estudiante

Uno de los requisitos más importantes de la docencia universitaria conforme al Espacio Europeo de Educación Superior y del respeto a los derechos de los estudiantes es que la información inicial sobre la asignatura, que proporciona la universidad y su profesorado, sea clara, completa, comprensible y transparente. Para lograr una docencia de calidad y una fructífera relación de enseñanza/aprendizaje, es fundamental que el estudiante conozca y comprenda desde el inicio de curso que es lo que se espera de él para aprobar la asignatura o incluso obtener una buena calificación.

Por ello, se te pide de forma anónima, que una vez ya te han presentado el sistema de evaluación y calificación de la asignatura con sus criterios y condiciones correspondientes, y a la vista de la guía docente o programa de la asignatura, de las explicaciones facilitadas por el profesorado, de la información contenida en el aula virtual y cualquier otro recurso o material propio del curso, valores los siguientes aspectos de la evaluación.

Para evaluar cada una de las afirmaciones debes utilizar siempre el mismo sistema de respuesta:

1 2 3 4 5
 Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

BLOQUE I

El programa o guía docente oficial de la asignatura proporciona información clara y detallada sobre...

1	La estrategia y proceso de evaluación, diferenciando entre evaluación continua y evaluación final.	
2	Las pruebas y métodos de examen y evaluación (de la parte teórica y práctica).	
3	Las condiciones y requisitos que debe cumplir el estudiante para ser evaluado y poder presentarse a los exámenes.	
4	Los criterios y mínimos exigibles para aprobar las diferentes pruebas de examen y la asignatura en global.	
5	Los criterios que se aplicarán para calcular la calificación final de la asignatura.	
6	Los criterios de recuperación respecto a los exámenes y otras tareas evaluables suspendidas.	
7	Las normas que contemplan las ausencias, enfermedades u otras circunstancias atenuantes de la evaluación de los estudiantes.	
8	Como será la evaluación en la segunda convocatoria del curso (de la parte teórica y práctica).	

BLOQUE II

Cómo se ha facilitado/transmitido la información al estudiante...

9	La información del sistema de evaluación y calificación, tanto en el programa oficial, como las concreciones del docente y su inclusión en el aula virtual, están disponibles desde el comienzo del curso.	
10	Toda la información del sistema de evaluación y calificación está almacenada y expuesta públicamente en un espacio fácilmente accesible y localizable para el estudiante.	
11	El profesorado ha expuesto con suficiente detalle el sistema de evaluación y calificación al estudiante.	
12	El profesorado ha resuelto y aclarado satisfactoriamente las dudas del estudiante sobre el sistema de evaluación y calificación.	
13	El profesorado ha explicado al estudiante porqué se usan determinados procesos evaluadores y no otros diferentes.	
14	El profesorado se ha comprometido a corregir y comunicar con celeridad los resultados de todos los ejercicios, exámenes y trabajos puntuables para la nota final.	

BLOQUE III

Cómo se percibe al inicio del curso el sistema de evaluación. La evaluación que se propone para superar esta asignatura me parece...

15	Justa y objetiva	
16	Viable y operativa	
17	Compleja y difícil de entender	
18	Adecuada y coherente al número de horas/créditos de la asignatura y a sus competencias y contenidos	
19	Demasiado exigente para poder aprobar	
20	Motivante (premia de forma clara el esfuerzo y dedicación del estudiante)	
21	Confusa o con un nivel de concreción excesivamente vago	
22	Estratégica para ayudar al estudiante a organizar y dosificar su esfuerzo a lo largo del curso	

Comentarios y sugerencias para mejorar la presentación, claridad, transparencia y calidad del sistema de evaluación y calificación de la asignatura:

LA AUTOCONFIANZA COMO NUEVA COMPETENCIA A EVALUAR

LÁZARO GUILLAMÓN, CARMEN;* PANERO ORIA, PATRICIA;** MONTAÑANA CASANÍ, AMPARO;*
MILENA ALVARÁN LÓPEZ, SANDRA***

* Departamento de Derecho Público
Universitat Jaume I
carmen.lazaro@uji.es; mcasani@dpu.uji.es

** Departamento de Historia del Derecho,
Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado
Universitat de Barcelona
ppaneror@ub.edu

*** Trabajadora Social
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
smalvaranl@gmail.com

Resumen. Este trabajo nace del Proyecto de Mejora Educativa concedido por la UJI en la convocatoria correspondiente al curso académico 2012-2013 con título: Construyendo tu propio conocimiento en ciencias jurídicas básicas ¿Qué nota te pondrías? al “Grupo de Innovación Educativa en Ciencias Jurídicas Básicas docendo discimus”. El proyecto parte de la necesidad de resolver algunos problemas detectados en la ejecución de otros anteriores llevados a cabo por el equipo de la UJI y por algunos miembros del Grup d’Innovació Docent de la Universitat de Barcelona 2011 “Dret privat”. En particular, nos referimos al considerable grado de desconfianza e inseguridad de los estudiantes hacia la adquisición del propio conocimiento y la autogestión del proceso de aprendizaje. Por ello, el equipo de trabajo se planteó buscar no sólo la causa de esta falta de confianza, sino que se pretendió dar un paso más para ver qué se podría hacer para propiciar la seguridad en si mismos de nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje, e incluso, ¿por qué no?, valorar la idoneidad de proponer y definir una nueva competencia a evaluar: la autoconfianza.

Sobre esta base, uno de los objetivos propuestos en el proyecto es la obtención de datos y su posterior estudio de forma que puedan desvelarse las causas de la falta de confianza en la gestión del propio aprendizaje. La finalidad es poder llegar a proponer soluciones que la mitiguen y verificar que, efectivamente, las soluciones propuestas han mitigado esa falta de autoconfianza y, por tanto, han optimizado las tasas de rendimien-

to académico o, por lo menos, se ha corregido la distancia entre la calificación que se espera obtener con la efectivamente obtenida.

La ejecución del proyecto se sustenta en una serie de fases, de las que destacamos la realización de una actividad de aprendizaje: el diseño de un supuesto controvertido con fuentes de la actualidad y afrontar el reto de retrotraer la solución a los parámetros ofrecidos por las ciencias jurídicas básicas. Esta actividad, realizada de principio a fin por los estudiantes, ha sido objeto de autoevaluación, de forma que los estudiantes han podido comprobar el grado de autoconfianza y de gestión del propio conocimiento. La actividad ha permitido dotar al estudiantado de herramientas y competencias como la autoconfianza, perseverancia, dedicación, la percepción real de las propias limitaciones y capacidad para proponer acciones para superarlas, e incluso la autoestima.

La verificación de los datos obtenidos y la evaluación de la propia actividad se han realizado a través de la implementación de dos encuestas, una anterior y otra posterior a la ejecución de la actividad propuesta. El análisis de los resultados (última fase del proyecto) nos servirán para determinar las fortalezas y debilidades en la gestión y de autoconocimiento así como también verificar diferencias sustanciales entre el grado de autoconfianza anterior y posterior a la realización de la actividad de aprendizaje.

Palabras clave: Competencias, auto-evaluación, confianza, autoconfianza, gestión del conocimiento adquirido, construcción del propio conocimiento.

1. INTRODUCCIÓN

En la convocatoria de “Projectes de Millora Educativa” de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I (en adelante UJI) correspondiente al curso académico 2010-2011, se concedió el proyecto “Implementación de un modelo de evaluación continuada para la asignatura Derecho Romano en el nuevo Grado en Derecho a través de docencia semipresencial” (que fue galardonado en la convocatoria de premios del Banco de Santander a proyectos de innovación educativa). Una de las conclusiones resultado de la ejecución del proyecto y de la puesta en marcha del sistema de evaluación continuada, fue la verificación en el estudiantado de un considerable grado de desconfianza e inseguridad hacia el propio trabajo, hacia la autogestión del aprendizaje y la duda en relación con la efectiva adquisición de conocimientos y competencias a pesar de que la evaluación del proyecto ponía de manifiesto una mejora global en los resultados.

Con fundamento en aquellos resultados, el equipo del proyecto se planteó, entre otras, las siguientes cuestiones: ¿Dónde está la causa de esta falta de confianza? ¿Cómo propiciar la seguridad en si mismo en el acto de aprendizaje de los estudiantes? ¿Debería definirse una nueva competencia a evaluar: la autoconfianza? Estas y otras cuestiones han sido objeto de tratamiento a través del proyecto que fundamenta esencialmente este trabajo cuyo título es *Construyendo tu propio conocimiento en ciencias jurídicas básicas* ¿Qué nota te pondrías? concedido para el curso académico 2012-2013 por la Unitat de Suport Educatiu de la UJI al “*Grupo de Innovación Educativa en Ciencias Jurídicas Básicas docendo discimus*” de la misma universidad y que se ha ejecutado durante el primer semestre de dicho curso en la asignatura Derecho romano.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

La puesta en marcha del proyecto arriba referido, tenía como objetivos los que se resumen en la siguiente tabla:

OBJETIVO	PRODUCTO	RESULTADO
1. Obtención de datos	Estudio estadístico	Determinar las causas de la falta de confianza en la gestión del propio aprendizaje
2. Mitigar la falta de autoconfianza	Diseño de actividades	Conseguir una percepción realista (sin sesgos) de la calificación a recibir en función del trabajo desarrollado por la/el estudiante
3. Documentación, buenas prácticas e intercambio de ideas	Resultados del proyecto (proporcionados por las evaluaciones ex ante y ex post a realizar)	Participación en acciones formativas sobre docencia en otras universidades
4. Fortalecimiento de las capacidades de gestión y de autoconocimiento	Resultados de evaluación de la/el estudiante	Aunque el equipo del proyecto conocerá los resultados globales, el/la estudiante comprobará su efectivo gado de autoconfianza, gestión y autoconocimiento (si ha sido honesto/honesta)

Tabla 1. Tabla resumen de los objetivos

Se persigue por tanto, la obtención de datos y su posterior estudio de forma que puedan desvelarse las causas de la falta de confianza en la gestión del propio aprendizaje. La finalidad es poder llegar a proponer soluciones que mitiguen la falta de autoconfianza.

Igualmente, se intenta verificar si la realización de una actividad de autoevaluación y de construcción del propio conocimiento puede llegar a mitigar la falta de autoconfianza y, por tanto, permite optimizar las tasas de rendimiento académico o, por lo menos, sirve para corregir la distancia entre la calificación que se espera obtener con la efectivamente obtenida (tanto por exceso como por defecto), evitando no sólo sesgos, sino también y, en la medida de lo posible, mitos en atención a cuestiones como por ejemplo, el nivel de autoexigencia.

La acción concreta que se propone, y que se explicará más adelante con mayor detenimiento, puede enunciarse como el diseño de un supuesto controvertido con materiales actuales y/o la propia iniciativa y afrontar el reto de retrotraer la solución a los parámetros ofrecidos por las ciencias jurídicas básicas (en particular, el Derecho Romano). Esta actividad será realizada de principio a fin por la/el estudiante y además ha de ser evaluada por su propio realizador (aunque la calificación que la/el estudiante se otorgue no sea vinculante, dado que durante la realización de la actividad el profesorado no entrará nunca a valorar la corrección de contenidos, la idoneidad de la fuente, etc..., es decir, el profesorado supervisará exclusivamente el cumplimiento de las formalidades, y no entrará en cuestiones de fondo).

La actividad en particular va dirigida a dotar al estudiantado de herramientas y competencias necesarias para definir rasgos de la personalidad de un emprendedor: la autoconfianza, la perseverancia, la dedicación, la percepción real de las propias limitaciones y la capacidad para proponer acciones para superarlas (asunción de riesgos calculados y creatividad), la autoestima (a tenor de la máxima “siempre he trabajado muy duro para estar entre los mejores”), o que la ecuación “trabajo = éxito” sea verdadera.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad a la que nos hemos referido en el apartado anterior es la siguiente: Elaboración de un ejercicio práctico de principio a fin; es decir, la/el estudiante será el protagonista en todas las fases de creación de un “caso de Derecho romano” siguiendo el siguiente guión para su confección:

1. Identificación del ámbito de interés: Derecho de la Persona / Derecho de Familia / Derechos Reales / Obligaciones y Contratos.
2. Identificación de la “fuente”, es decir, “escoger” entre:

- a) Hechos controvertidos partiendo de la propia iniciativa –en este caso es la persona la que describe los hechos controvertidos sin ningún referente conocido .
 - b) Hechos controvertidos a partir de un referente-ejemplo: Supuesto recogido en la bibliografía al uso –en este caso se exige la cita completa de la obra y de su autor; si se trata de un ejemplo hallado en medios de comunicación –se exige “escaneo” de la noticia, captura de la página web y anotación de la dirección, etc...).
3. Redacción del supuesto de hecho, es decir, ser capaz de colocar ordenadamente aquellas circunstancias que sean necesarias para la correcta resolución del caso.
 4. Redacción de las preguntas vinculadas al caso planteado.
 5. Ofrecer resolución a las preguntas que la/el estudiante ha planteado.
 6. Calificar (es decir, autocalificar) el supuesto según el sistema de calificación recogido en la Guía Docente de la asignatura.

Este trabajo a realizar es conocido por el estudiantado desde el comienzo del semestre dado que será una actividad susceptible de evaluación (en concreto, en el *item*: “trabajo académico”) y así se irá explicando por el profesorado en las primeras clases de la asignatura y a través del aula virtual. No obstante, es conveniente que la elaboración del “caso de Derecho Romano” se produzca después de haber trabajado todos los módulos de la asignatura Derecho Romano a los efectos de que sea la/el estudiante quien escoja el ámbito de interés del “caso” y tenga las herramientas necesarias para afrontar con éxito los diferentes estadios de construcción del supuesto.

4. OBTENCIÓN DE DATOS

Durante el transcurso del semestre, se realizaron entre el estudiantado sendas encuestas de evaluación de la actividad realizada, una *ex ante* y otra *ex post* que se adjuntan a continuación. La encuesta *ex ante* se pasó a los/las estudiantes pocos días después del comienzo del semestre pero antes de la realización de la primera prueba de evaluación continuada o en su caso, de cualquier otra actividad en la que puedan recibir *feedback* sobre su adquisición de conocimientos y competencias por parte del profesorado, para que sus respuestas no estén “viciadas” por los resultados obtenidos.

La encuesta recogía los siguientes apartados que los estudiantes debían valorar de 1 (nada) a 5 (totalmente):

1. Soy capaz de construir mi propio conocimiento a partir de conocimientos, herramientas y otros recursos proporcionados por el profesorado.
2. Soy capaz de gestionar el tiempo y los recursos que dedico al estudio.
3. Considera que la construcción de su propio conocimiento a través de su trabajo individual es la adecuada
4. Conozco mis capacidades vinculadas a la adquisición de conocimientos / competencias y soy capaz de reforzarlas
5. Conozco mis limitaciones vinculadas a la adquisición de conocimientos / competencias y soy capaz de reforzarlas

Tabla 2. Apartados encuesta *ex ante*

Los resultados de esta primera encuesta se presentan por grupos: el grupo al que llamaremos GX es el de horario de mañana en el que el 23% de los sujetos son mujeres y el 77% hombres, el rango de edades es del 94,7% de los estudiantes entre 18 y 23 años y el 5,3% de más de 23 años. El grupo al que llamaremos GY es el de horario de tarde en el que el 66% son mujeres y el 34% hombres; el rango de edades es del 80% entre 18 y 23 años y el 20% mayores de 23.

Las diferencias más significativas entre los dos grupos en cuanto a los resultados de la encuesta *ex ante* son: Sobre la cuestión relativa a la gestión del tiempo y los recursos que se dedican al estudio, en el GX el 40% de estudiantes respondía con un 4 o 5 mientras que en el GY aumentaba 8 puntos, quizá debido al mayor sentido de responsabilidad de los estudiantes con más edad del GY. A la cuestión sobre la adecuación de la construcción del propio conocimiento a través del trabajo individual, la diferencia entre el GX y el GY se eleva a 10 puntos, el 52% de los estudiantes del GX respondía con un 4 o 5 mientras que sólo el 42% lo hacía así en el GY. La diferencia más substancial la hallamos en la respuesta sobre reconocimiento de capacidades y habilidad para reforzarlas, en el GX el porcentaje de estudiantes que contestan entre 4 y 5 se eleva al 78,3% mientras que en el GY se reduce al 63,5%, muy posiblemente por el ejercicio de responsabilidad que realiza el estudiantado de mayor edad.

También se preguntó en esta encuesta *ex ante* qué calificación esperaban conseguir en la asignatura, en este caso también hay diferencias substanciales que se presentan en la siguiente gráfica comparativa:

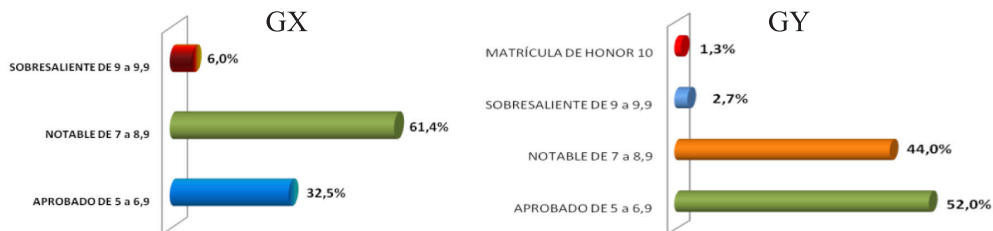


Tabla 3. Expectativa de calificación encuesta *ex ante*

Es significativo el hecho de que todos los estudiantes (a excepción de un irrelevante 1% en el GY) afirman que superarán la asignatura pero, como se observa, con diferencias significativas en las calificaciones que esperan recibir: en el GY son más “prudentes” y tienen un menor nivel de autoconfianza dado que más de la mitad del estudiantado cree que “sólo” obtendrá un aprobado a pesar de que es un grupo de “mayor edad”, los datos arrojan una excesiva prudencia o un mayor grado de auto exigencia que, para proporcionar una conclusión acertada, ha de ser comparado con los resultados efectivos en las calificaciones finales –ver más adelante.

Vistas las diferencias más significativas entre ambos grupos, es importante señalar que los resultados indican un nivel de inseguridad considerable, en particular, en los dos grupos alrededor del 30% del estudiantado (puntúan con un 3 o menos) no se cree capaz de construir su propio conocimiento. En cuanto a la gestión del tiempo, los datos son mucho más significativos dado que el 60% de estudiantes en el GX y el 50% en el GY manifiestan no ser capaces de gestionar el tiempo y los recursos dedicados al estudio. En general, poco más del 50% considera que la gestión de su propio conocimiento a través de su trabajo individual no es quizá la más adecuada. Estos datos nos confirman que el grado de falta de confianza en las propias capacidades es un elemento importante a la hora de afrontar el proceso de adquisición de conocimientos y competencias.

Veamos ahora cuáles han sido los resultados tras la realización de la actividad propuesta y tras haber “transcurrido” el período docente de la asignatura. A este respecto los datos serán los proporcionados por la encuesta *ex post* que se pasó al estudiantado en la fecha en la que estaba prevista la realización de la evaluación final que cerraba el sistema de evaluación continuada aplicado e igualmente, era plazo máximo para la entrega del trabajo producto de la actividad planteada. Como se observa en las tablas siguientes, la encuesta *ex post* contenía 15 cuestiones, las 5 primeras idénticas a las de la encuesta *ex ante* con finalidad comparativa y las siguientes correspondiente a la evaluación concreta de la actividad realizada.

Vayamos a la tabla comparativa:

% de resultados con respuestas 4 o 5						
Cuestiones	Encuesta <i>ex ante</i>		Encuesta <i>ex post</i>		Variación	
	GX	GY	GX	GY	GX	GY
1. Soy capaz de construir mi propio conocimiento a partir de conocimientos, herramientas y otros recursos proporcionados por el profesorado.	61,4%	63%	70,8%	74,4%	↑ 9,4%	↑ 13%
2. Soy capaz de gestionar el tiempo y los recursos que dedico al estudio.	38,5%	50%	58,9%	49,4%	↑ 20,4%	↔ 0,6%
3. Considera que la construcción de su propio conocimiento a través de su trabajo individual es la adecuada.	51,8%	57,9%	68,9%	56,2%	↑ 17,1%	↔ 1,7%
4. Conozco mis capacidades vinculadas a la adquisición de conocimientos / competencias y soy capaz de reforzarlas.	78,3%	61,9%	65,5%	68,6%	↓ 12,8%	↑ 6,7%
5. Conozco mis limitaciones vinculadas a la adquisición de conocimientos / competencias y soy capaz de reforzarlas.	71,9%	65%	63,2%	71,5%	↓ 8,7%	↑ 6,5%

Tabla 4. Comparativa *ex ante* – *ex post*

Los resultados que arroja esta comparativa son reveladores, en primer lugar analizaremos los más significativos por grupo y después la comparativa de las diferencias entre los dos grupos.

En el GX se observa un aumento en las capacidades de construcción del propio conocimiento deudor de un incremento bastante significativo del 20% y de casi esta cifra en cuanto a la gestión del tiempo, recursos y construcción del conocimiento a través del trabajo individual. Como se observa, el quizá excesivo “optimismo” inicial en cuanto al conocimiento de las propias capacidades se ha visto “atemperado” al igual que el conocimiento de limitaciones, lo que demuestra la capacidad de adaptación y la corrección del mencionado “optimismo”.

En el GY se verifica un incremento en las capacidades de construcción del propio conocimiento a pesar de que no ha habido cambio sustancial en la gestión del tiempo, recursos y construcción del conocimiento a través del trabajo individual. En este caso, el incremento de las capacidades de construcción del propio conocimiento es deudor del aumento en el conocimiento de habilidades y limitaciones. Igualmente, es muy importante destacar la casi inapreciable diferencia en cuanto a gestión del tiempo y recursos y la adecuación en el proceso de construcción del propio conocimiento. El nivel de seguridad en estos aspectos prácticamente no ha sufrido cambio.

Es muy significativa en ambos grupos la causa de la mejora en la construcción del conocimiento, en el GX descansa en la gestión del tiempo y recursos mientras que en el GY descansa en la mejora en del conocimiento de capacidades y limitaciones. De

nuevo debemos considerar el factor edad y la forma y media de acceso a la educación superior para hallar una posible justificación a estas diferencias.

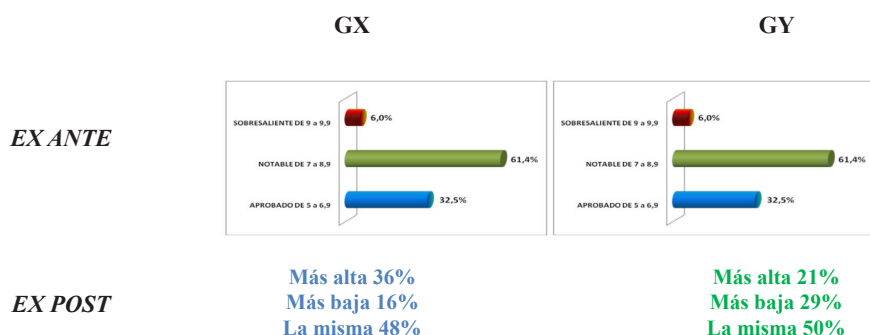
% de resultados con respuestas 4 o 5		
Cuestiones	GX	GY
6. La realización de esta actividad ha reforzado mi capacidad de aprendizaje autónomo.	73,3%	64%
7. He sido capaz de gestionar el tiempo y los recursos que he dedicado a la realización de esta actividad.	57,5%	54,7%
8. La realización de esta actividad me ha ayudado a ser consciente de mis capacidades de trabajo y estudio.	72,9%	60%
9. He sido totalmente sincera/sincero a la hora de autocalificarme/autoevaluarme.	81,9%	81%
10. Espero que mi auto calificación/autoevaluación de esta actividad coincida con la que recibiré tras la evaluación del profesorado.	82,2%	81%
11. La realización de esta actividad me ha ayudado a ser consciente del grado de adquisición de competencias/conocimientos que he adquirido en relación con la asignatura.	73,8%	70,6%
12. Las compañeras y los compañeros de asignatura serían capaces de resolver satisfactoriamente el supuesto que he planteado.	82,3%	81%
13. La asignatura es relevante para la adquisición de competencias en el ámbito jurídico y la sistematización del conocimiento jurídico que he recibido y recibiré.	83,9%	78,8%
14. Las instrucciones que he recibido en relación con la realización de esta actividad han sido precisas.	76,2%	85,9%
15. Una vez realizada la actividad, considera que la puesta en marcha de actividades/proyectos de innovación docente repercute directamente en la calidad de la docencia.	72,9%	80,2%

Tabla 5. Resto resultados encuesta ex post

Como se puede observar, en ambos grupos los resultados son muy similares, en relación a la valoración y evaluación de la actividad propuesta no se observan diferencias significativas. Sin embargo, sí que es muy conveniente detenernos en los resultados de tres cuestiones. En primer lugar: en la cuestión 6 con enunciado “La realización de esta actividad ha reforzado mi capacidad de aprendizaje autónomo” hay una diferencia de 10 puntos entre el GX y el GY, creemos que el hecho de la “mayor edad” de los estudiantes del grupo de tarde no permite modificar fácilmente los hábitos de estudio o trabajo adquiridos y, a pesar de que presentaban mayor grado de autoconfianza, necesitan una mayor guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, igualmente, hay que tener en cuenta que los estudiantes más jóvenes del GY tienen una media de acceso a los estudios generalmente inferior a los estudiantes del GX. Igualmente, la cuestión 7 “He sido capaz de gestionar el tiempo y los recursos que he dedicado a la realización de esta

actividad”, en ambos casos sólo poco más de la mitad de los estudiantes de ambos grupos afirman haber sido capaces de gestionar el tiempo y los recursos que han necesitado para la realización de la actividad, por tanto, la gestión del tiempo y los recursos sigue siendo una asignatura pendiente. En cuanto a la cuestión 8 “La realización de esta actividad me ha ayudado a ser consciente de mis capacidades de trabajo y estudio”, los resultados son esperanzadores, dado que en el GX el 72% y en el GY el 60% afirman que la realización de la actividad les ha ayudado a reconocer sus capacidades, sin embargo, la diferencia de 12 puntos entre ambos grupos denota la “resistencia” a la auto-gestión de determinada parcela de estudiantado que es más “conservador” a la hora de modificar sus hábitos y no se adapta con facilidad a ejercicios de gestión y construcción del propio conocimiento, modifica a la alza su nivel de autoconfianza con más dificultad.

Vayamos ahora a los datos obtenidos en relación con la evaluación de estudiantado, de la actividad realizada a la que se ha hecho referencia más arriba y de las calificaciones obtenidas. En particular, los resultados se resumen en la siguiente tabla:



GX (109 estudiantes)		GY (101 estudiantes)	
Matrículas de Honor 2	1,8%	Matrículas de Honor 2	1,9%
Sobresalientes 10	9,1%	Sobresalientes 2	1,9%
Notables 22	30,1%	Notables 28	27,7%
Aprobados 43	39,4%	Aprobados 31	30,6%
Suspensos 26	23,8%	Suspensos 28	27,7%
No presentados 6	5,5%	No presentados 10	9,9%

Tabla 6. Evaluación y calificaciones

A excepción de las calificaciones más altas (matrícula de honor y sobresaliente) aplicando el corrector de porcentajes de la encuestas *ex post* (el nivel de “optimismo” inicial es que nadie pensaba no superar la asignatura), existe una visión relativamente cierta de cuál va a ser la calificación a obtener, sobre todo, si tenemos en cuenta que la metodología descansa en la aplicación de un sistema de evaluación continuada.

5. CONCLUSIONES

- Los estudiantes tienen una visión relativamente realista y sincera de sus capacidades aunque les cuesta controlar la gestión del tiempo y de los recursos que dedican al estudio.
- En cuanto a la gestión de su propio conocimiento, consideran que su trabajo individual no es el más adecuado, necesitan el referente-guía que ofrece el profesor de forma que la consecución de una mejora de la autoconfianza puede ser una nueva competencia a evaluar. Sin embargo, existe todavía cierto grado de resistencia a la auto-gestión en estudiantes que se resisten a modificar sus hábitos y adaptarse a los ejercicios de manejo de recursos y construcción del propio conocimiento.
- Caída del tópico de que el estudiante “de más edad” conoce mejor sus capacidades y limitaciones.
- La puesta en marcha de este tipo de actividades y/o proyectos de innovación docente repercuten positivamente en la mejora del nivel de autoconfianza del estudiantado, les permite conocer herramientas para conocer sus capacidades y limitaciones y mejora la seguridad en “cómo se aprende” y sobre “qué se aprende”.

EVALUACIÓN CONTINUA EN LA ASIGNATURA DE TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD

MEZQUITA GUILLAMÓN, LAURA; IBÁÑEZ RIBES, M. IGNACIO;
VILLA MARTÍN, HELENA; ORTET FABREGAT, GENERÓS

Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología
Facultad de Ciencias de la Salud.
Universitat Jaume I
lmezquit; iribes; villa; ortet@uji.es

Resumen. Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en la etapa final del aprendizaje. No obstante, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone el uso de la evaluación continua con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo centrado en el propio proceso. Entre las ventajas de este método de evaluación se encuentran una mayor probabilidad de que el alumno supere la asignatura debido a: 1) que ha asimilado los contenidos y alcanzado las competencias de forma gradual; 2) conoce la forma de evaluar del profesor; y 3) a que recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje [1]. Por todo ello, el objetivo del presente trabajo fue comprobar si la evaluación continua producía un incremento significativo en el aprendizaje y consecuentemente en la calificación obtenida en la asignatura de Teorías de la Personalidad.

Para ello, comparamos las puntuaciones obtenidas en la asignatura de Teorías de la Personalidad perteneciente a la licenciatura de Humanidades antes (cursos 2005-2006 a 2008-2009) y después de la instauración de la evaluación continua (cursos 2009-2010 a 2012-2013). En los grupos en los que se realizaba la evaluación continua, ésta se producía de forma semanal, sobre los contenidos impartidos durante los últimos 7 días y suponía un 10%-20% de la calificación final según los cursos.

Los resultados del presente trabajo mostraron diferencias significativas entre la nota media del examen final obtenida de ambos grupos, siendo ésta superior en el grupo de evaluación continua. Así, podemos concluir que el presente trabajo añade evidencia empírica sobre la eficacia de la evaluación continua a la hora de mejorar el rendimiento del alumnado. Ello fue posible gracias a que dicho método facilitó el estudio gradual, el aprendizaje progresivo y la información sobre el proceso de aprendizaje tanto para el profesorado como para el alumnado.

Palabras clave: evaluación continua, EEES, aprendizaje progresivo.

1. INTRODUCCIÓN

El método de evaluación tradicional se centra en el resultado, es decir, se basa en un único examen final y, en algunos casos, con la inclusión de exámenes parciales que eliminan materia. No obstante, no queda claro hasta qué punto esta forma de evaluación refleja realmente los conocimientos evaluados, ni tampoco cómo o en qué medida la evaluación contribuye a la adquisición de competencias o a una mejora en el aprendizaje del alumnado. Actualmente los especialistas consideran más apropiado desarrollar sistemas de evaluación orientados hacia el proceso. Ello permite ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. [1].

Entre las ventajas de la evaluación continua cabe destacar que aquellos alumnos que participan en la misma parecen tener una mayor probabilidad de aprobar la asignatura debido a que: 1) asimilan de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y adquieren las competencias de forma progresiva; 2) conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más se valora de las respuestas y cómo se lleva a cabo; y 3) reciben información sobre su propio ritmo de aprendizaje, y son capaces de rectificar los errores que han ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje [1, 2].

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo fue comprobar de forma empírica la efectividad de la evaluación continua como herramienta que fomenta el proceso de aprendizaje y, consecuentemente, el rendimiento académico del alumnado en una de las asignaturas de la licenciatura de Humanidades de la Universitat Jaume I.

2. MÉTODO

Muestra y procedimiento

Doscientos noventa y siete alumnos se matricularon en la asignatura de Teorías de la Personalidad de la licenciatura de Humanidades desde los cursos 2005-2006 hasta 2012-2013. Ciento setenta y siete de ellos (59,6%), pertenecientes a los cursos 2005-

2006 hasta 2008-2009, fueron evaluados de forma tradicional mediante un examen final. De todos ellos, el 58,2% se presentó al examen.

Por otra parte, ciento veinte alumnos (40,4%), pertenecientes a los cursos de 2009-2010 a 2012-2013, realizaron previamente al examen final y diversas pruebas de evaluación continua. Ésta se producía de forma semanal y sobre los contenidos impartidos durante los últimos 7 días a excepción del contenido teórico o práctico que se había impartido el mismo día de la prueba. Se realizaba durante los últimos 15 minutos de clase y suponía un 10%-20% de la calificación final según los cursos. La prueba consistía en cuatro preguntas que se presentaban de forma colectiva en un PowerPoint. Cada alumno contestaba de forma individual en un papel y lo entregaba al profesor. Una vez entregadas, el profesor indicaba las respuestas correctas y se comentaban las dudas y preguntas que surgían. De todos los alumnos que pertenecían a los grupos en los que se introdujo la evaluación continua, un 67,5% se realizó al examen final. En la Figura 1 se presenta una descripción gráfica y detallada de la muestra.

	CURSO	MATICULADOS	PRESENTADOS	APROBADOS
Grupo sin evaluación continua N = 177	2005-2006	N = 52	N = 32	N = 22
	2006-2007	N = 46	N = 24	N = 17
	2007-2008	N = 48	N = 28	N = 20
	2008-2009	N = 31	N = 19	N = 13
Grupo con evaluación continua N = 120	2009-2010	N = 20	N = 10	N = 10
	2010-2011	N = 17	N = 11	N = 9
	2011-2012	N = 26	N = 19	N = 18
	2012-2013	N = 57	N = 41	N = 34
	297 matriculados Teorías de la Personalidad			

Figura 1. Descripción de la muestra

3. ANÁLISIS

De entre todos los alumnos que se presentaron al examen final ($N = 184$) se obtuvieron las medias y desviaciones típicas, tanto de toda la muestra como diferenciando entre aquellos que realizaron la evaluación continua ($N = 81$) y los que no ($N = 103$). Además, se realizaron pruebas t y χ^2 para comprobar si las diferencias entre grupos eran o no significativas.

4. RESULTADOS

Los análisis de ji cuadrado mostraron que, aunque el porcentaje de presentados al examen final fue un tanto mayor en el grupo de evaluación continua (67,5% vs. 58,2%), esas diferencias no eran significativas. No obstante, sí que existían diferencias significativas en el porcentaje de aprobados ($X^2 = 8,25$, g.l.= 1, $p < 0,01$), siendo mayor en el grupo que realizó las evaluaciones continuas (véase Figura 2).

Los resultados de los análisis descriptivos y las pruebas t de los alumnos que realizaron el examen final de la asignatura se presentan en la Tabla 1.

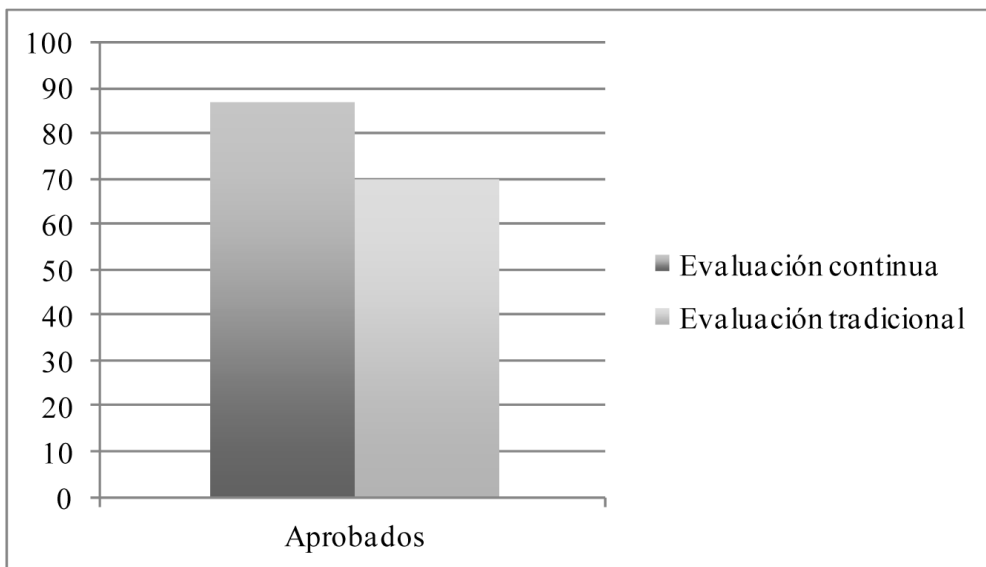


Figura 2. Porcentaje de aprobados por grupo

	Toda la muestra (N=184)	No evaluación continua (N=103)	Evaluación continua (N=81)	t
Nº respuestas correctas (de 30)	19,80 (5,39)	18,01 (4,77)	22,07 (5,30)	5,46***
Nº de errores (de 30)	5,87 (4,52)	7,38 (4,34)	3,95 (3,99)	5,51***
Nº de blancos (de 30)	4,33 (3,85)	4,61 (3,61)	3,98 (4,13)	1,12
Nota de teoría (sobre 7)	4,28 (1,46)	3,77 (1,30)	4,92 (1,40)	5,76***
Nota de prácticas (sobre 3)	1,73 (0,80)	1,52 (0,79)	2,00 (0,73)	4,31***
Nota final (sobre 10)	6,08 (1,97)	5,42 (1,74)	6,92 (1,93)	5,55***

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y pruebas t . Significación a *** $p < .001$

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo era comprobar si la evaluación continua tenía un efecto beneficioso en aprendizaje de los alumnos de la asignatura de Teorías de la Personalidad de la licenciatura de Humanidades. Para ello, comparamos el número de respuestas correctas, incorrectas y el número de blancos obtenidos en el examen final, así como la nota de prácticas, teoría y total de dos grupos de alumnos, los que realizaron evaluaciones continuas durante el curso y los que no. Los resultados de presente trabajo evidencian que los alumnos que realizaron las evaluaciones continuas respondieron un mayor número de respuestas correctas en la prueba tipo test final, tuvieron un menor número de errores, obtuvieron mejores notas en la parte de teoría del examen, en la parte práctica y en la nota total del examen. Así, mientras el grupo de evaluación continua obtenía calificaciones finales cerca del notable, el grupo de evaluación tradicional se situaba más cerca del aprobado. No se obtuvieron diferencias significativas en el número de blancos entre ambos grupos.

Así pues, estos resultados apoyan de forma empírica la utilidad de la evaluación continua como herramienta que mejora el rendimiento del alumnado. Por otra parte, a nivel cualitativo, cabe destacar que los grupos que realizaron las evaluaciones continuas se mostraron más participativos durante las sesiones, estaban más motivados y fueron más partícipes del su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, el proceso docente se vio beneficiado de igual forma, ya que el profesor pudo introducir las modificaciones pertinentes en el proceso docente gracias al feedback que recibía por parte de los alumnos.

REFERENCIAS

- [1] Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R., Salomón, L., *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, pp. 1-176.
- [2] Delgado, A. M., Oliver, R., *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 2006, Vol. 3.

UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN CONTINUA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

RUIZ BERNARDO, PAOLA; SANCHIZ RUIZ, M.^a LUISA.¹

Dpto. Educación
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
ruizma@uji.es; msanchiz@uji.es

Resumen. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la presente comunicación plantea la necesidad de generar un cambio en los procesos evaluativos dentro de la educación superior. Esta comunicación presenta los resultados de la opinión de los alumnos que han participado en un programa de formación por competencias en la asignatura de “Métodos de Investigación en Educación” y que paralelamente desarrollaba un plan de evaluación continua. El desarrollo de la asignatura estaba centrado en el diseño y la ejecución de un proyecto de investigación que constantemente estaba siendo evaluado por la docente y los alumnos que compartían la responsabilidad de la coevaluación del mismo.

Los resultados se pueden valorar a diferentes niveles, pues a nivel académico han sido muy satisfactorios y las notas definitivas de los alumnos reflejaban la consolidación de los aprendizajes, evidencia de ello es que cuatro de estos proyectos de investigación han sido publicados en jornadas científicas y en revistas de investigación, por otro lado si valoramos los resultados en función de las encuestas pasadas a los alumnos con respecto a cómo se ha desarrollado el plan de evaluación y a su compromiso con la calificación de sus pares nos encontramos en el otro extremo. Se concluye con una reflexión sobre la ética de la evaluación y la enseñanza.

Palabras clave: Competencias, Evaluación, Educación Superior, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Innovación Docente.

1. Esta iniciativa se enmarca dentro del Proyecto del GIEPS (Grupo de Innovación Educativa en Psicopedagogía) al cual pertenecen las autoras.

INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra hoy en un proceso de cambio que se impone desde dos vértices; por un lado la adaptación de las instituciones al EEES, que implica una adaptación de los títulos, las acreditaciones, los contenidos, las competencias, etc. que faciliten la convergencia hacia una idea de excelencia y calidad de la educación superior en Europa, es decir estaríamos ante la presencia de una demanda externa; y por otro lado esta necesidad de cambio también viene impulsada por una demanda interna, el segundo vértice, la propuesta por la sociedad y los miembros de las mismas instituciones académicas que reclaman una adaptación a un modelo de sociedad más participativa, democrática y crítica, rompiendo de una vez el modelo tradicional que aún se sigue imponiendo en las aulas.

Esta época de cambios es propicia para el replanteo de prácticas educativas que faciliten el verdadero aprendizaje para esta nueva sociedad. En esta comunicación en concreto presentaremos una experiencia de incorporación de un plan de evaluación continua y compartida en una asignatura de la carrera de psicopedagogía.

1. LA EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INNOVADORA

Numerosos estudios han demostrado el impacto que tiene la evaluación en la calidad del aprendizaje (Bordas y Cabrera, 2001; Biggs, 1996; Knight, 1995). Fernández Pina (1996) afirma que el modo en que el profesorado plantea la evaluación de sus alumnos afecta a los enfoques de aprendizaje y a la calidad de los mismos. Ha observado que las estrategias cuantitativas llevan a enfoques superficiales del aprendizaje y que, por el contrario, las estrategias cualitativas y formadoras pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento.

Además también por la propia experiencia docente podemos afirmar que el plan o estrategia de evaluación condiciona la dinámica de las aulas, pues constantemente se repiten preguntas a lo largo de todo el curso relativas a: "¿esto va al examen?, ¿Cómo será la evaluación?, etc".

Situación que es comprensible pues los estudiantes en su trayectoria a lo largo del sistema educativo han vivido mucho más la experiencia de las evaluaciones sumativas, orientadas sólo al resultado, que la experiencia de una evaluación orientada al aprendizaje, es decir al proceso, o también llamada formativa. En la actualidad conviven los dos sistemas de evaluación el sumativo y el formativo pues se valora el aprendizaje tanto en resultado final como en proceso.

Desde una perspectiva innovadora la propuesta de Bordas y Cabrera (2001), se asienta en tres factores básicos a tener en cuenta: “1.1- *La evaluación desde las teorías del aprendizaje*” no como algo periférico que sólo valora el resultado, sino como una más de las estrategias que promuevan el mismo. “1.2- *La necesidad de evaluaciones metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender*”, es decir estimular a que el alumno tome conciencia y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. “1.3- *La necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente*” dado que la tendencia es a la formación permanente en la vida de un ser humano, la evaluación de cómo se está desarrollando esa formación y qué le está aportando debe ser una competencia en uso constante, para ello el sujeto debe saber evaluar y autoevaluarse. Situación que se puede ir desarrollando bajo la práctica de la evaluación continua.

Hoy en la literatura se pueden encontrar propuestas para este cambio de enfoque de la evaluación centrando la misma no en el resultado final sino en el aprendizaje y su proceso.

Volviendo a la propuesta de Bordas y Cabrera (2001), proponen dar un salto desde la evaluación formativa a la formadora, por lo cual se da por sentado que la evaluación sumativa, es necesaria pero igualmente periférica al aprendizaje, y por ello se habla ahora de la que está orientada plenamente al aprendizaje (la formativa), remarcando que la tendencia actual no es sólo observar el proceso sino dar un paso más, hacia la evaluación “formadora” es decir aquella que se fundamenta en el autoaprendizaje y su autoevaluación, consolidando así competencias que permiten el empoderamiento del ciudadano crítico que necesita la sociedad.

También proponen pasar de la evaluación uniforme y homogenizadora a la multicultural e inclusiva (Bordas y Cabrera, 2001). Donde el docente presenta diversas alternativas de evaluación y es el alumno el que opta por una u otra según sus necesidades individuales.

Otra propuesta importante es pasar de la evaluación centrada en el control de estándares por parte del docente a una evaluación participativa y consensuada con los alumnos. Donde el poder se distribuye y no está centrado en una sola persona, el profesor. Para ello las técnicas de coevaluación hacen partícipes a los alumnos de la responsabilidad de las decisiones que ellos mismos acuerdan y el profesor actúa como guía o moderador de esas negociaciones.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Teniendo en cuenta las propuestas planteadas en el apartado anterior se diseñó un plan de evaluación en el que se contemplaran estos principios. Parte de esta estrategia ya ha sido redactada en Ferrández y Ruiz (2011), pero en la nueva propuesta se han introducido situaciones que promovieran aún más la participación de los alumnos y la posibilidad de elegir alguna actividad evaluativa que mejor se adaptaba a sus circunstancias, es decir contemplando la diversidad del alumnado.

El plan de evaluación constaba de cuatro partes, tal como se describe a continuación:

1. El proyecto de investigación (3 puntos - Puntuación mínima para aprobar: 1,5). El proyecto se desarrollaba paralelamente al desarrollo de las clases conceptuales, y al final de cada bloque se exponía en mesa redonda donde el resto de los alumnos podían opinar sobre cómo se estaba desarrollando e incluso buscar colaboradores para la ejecución del mismo.
2. Preguntas de evaluación (2 puntos - Puntuación mínima para aprobar: 1). Consistía en 2 ejercicios personalizados que los estudiantes debían realizar de manera individual en el plazo aproximado de una semana. Esta actividad que desarrollaba fuera de casa y con la disponibilidad de todo el material que se había trabajado en clase, se enfatizaba el autoaprendizaje y la autoevaluación.
3. Examen final (3 puntos-Puntuación mínima para aprobar: 1,5). Consistía en preguntas cortas sobre los otros proyectos de investigación realizado por los compañeros. Este tipo de examen final, buscaba que el alumno a partir de los conocimientos alcanzados y la reflexión pudiera justificar o no las decisiones tomadas para el desarrollo de los otros proyectos. En este caso se establece un proceso dialógico entre la teoría y la práctica, lo que promueve en el alumno el desarrollo de competencias metacognitivas.
4. Actividades opcionales (2 puntos - Puntuación mínima para aprobar: 1)
 - a) Opción 1, si realizaba la investigación completa y la presentaban en las Jornadas Científica de Estudiantes u otras Jornadas con publicación, se alcanzaban los 2 puntos.
 - b) Opción 2, la participación en Seminarios de Investigación Optativos que ofertaban Grupos Consolidados de Investigación donde los alumnos podrían participar en alguno de los momentos de la ejecución de los proyectos que estos llevaban a cabo con la idea de tener un contacto cercano con la realidad de la investigación en educación.

- c) Opción 3, en el examen final realizar una prueba de conceptos clave (prueba objetiva de alternativas).

Esta opción estaba pensada para que el alumno pudiera elegir la tarea evaluativa que mejor se adaptaba a su realidad.

3. METODOLOGÍA

Participantes: La experiencia se puso en marcha en la asignatura de “Métodos de Investigación en Educación”, por tanto participaron todos los alumnos matriculados en la opción presencial, es decir 27.

Instrumento: para recoger la opinión de los alumnos participantes de este plan de evaluación se utilizó un cuestionario que tenía tres partes: una parte que valoraba el plan de evaluación y en este caso se puntuaba con una la escala tipo Likert de 4 alternativas, para evitar la tendencia central.² La segunda parte consultaba sobre su percepción sobre su participación como coevaluadores en este caso la escala constaba de 5 alternativas, y por último se dejaron tres preguntas abiertas sobre: “¿Qué añadirías?, ¿Qué quitarías? y ¿Qué modificarías? sobre el plan de evaluación.

Análisis de datos: Para el análisis de las opiniones se realizaron descriptivos básicos (Medias, Desviaciones Típicas, Coeficiente de Variación) y correlaciones. Por otro lado para el análisis de las preguntas abiertas se realizó un análisis de contenidos, donde partimos de una lectura general, la identificación de descriptores comunes y la cuantificación de los mismos.

4. RESULTADOS

Los resultados que presentamos, tal como lo adelantamos en el resumen tienen diferentes fuentes, en tanto responden a diversos objetivos, por ello a continuación describiremos cada uno de ellos:

1. En relación a la evaluación sumativa, que nos muestra los resultados de las notas obtenidas por los alumnos durante el proceso, se observa que la media de dichas notas finales es: 8,64 puntos (en una escala de 1-10) y la desviación típica es de 0,66.

2. Cuestionario elaborado para el Seminario Permanente de Evaluación de la Universitat Jaume I, curso 2012-2013, por Fernando Doménech Betoret y M. Angel Fortea Bagán.

2. En relación al proceso de aprendizaje (evaluación formativa) donde se plantea como principal objetivo saber planificar, ejecutar y redactar las conclusiones de un proceso de investigación dentro del ámbito socio educativo. Se puede considerar como resultado de un proceso de calidad el hecho que 4 de los 9 trabajos realizados han sido publicados en jornadas científicas o en revistas pasando el control de los comités científicos de dichas instituciones.
3. En cuanto a la opinión de los alumnos sobre el plan de evaluación desarrollado los resultados han sido los siguientes:
 - a) A nivel general sobre la satisfacción de los alumnos con el plan de evaluación podemos observar que la media ha sido de: 3.00 puntos (en una escala de 1-4) y la desviación típica ha sido de 0.45.
A continuación se puede observar la figura 1 que muestra la distribución de la frecuencia

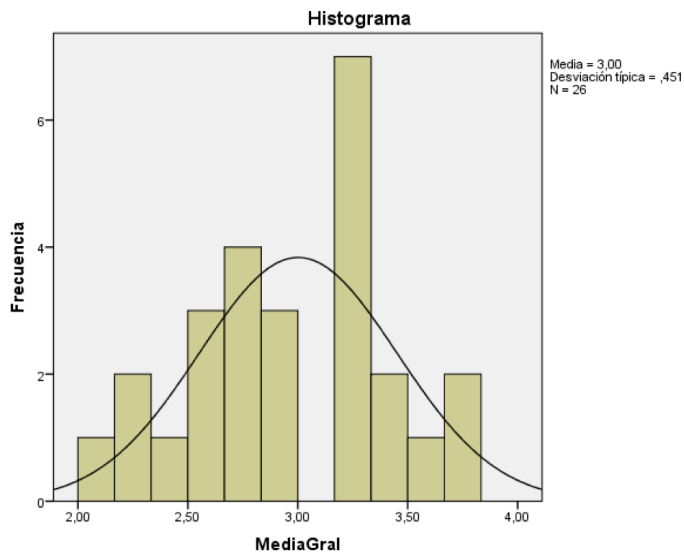


Figura 1. Distribución de frecuencias de la media general sobre la satisfacción del plan de evaluación

- b) En la siguiente tabla 1 se muestra el resultado (Medias y Desviación Típica) de los ítems propuestos en el cuestionario de Satisfacción.
La media más alta, es decir el ítem con el que más están de acuerdo, es el 7; y la media más baja, es decir con el que menos están de acuerdo, es el 6.

Ítems	Media	D.T.
1. El sistema de evaluación de esta asignatura ha sido claro y comprensible.	3.19	0.69
2. El profesor se ha esforzado en explicar y dar a conocer el sistema de evaluación de la asignatura desde el principio de curso.	3.27	0.72
3. Conocía el sistema de evaluación de la asignatura desde el principio de curso.	3.42	0.64
4. El sistema de evaluación de esta asignatura es capaz de asignar a cada estudiante la calificación final que se merece en función del esfuerzo y trabajo realizado.	2.54	0.81
5. El nivel de exigencia estipulado para superar la materia ha sido el adecuado.	2.46	0.76
6. Nosotros los estudiantes también hemos participado en la evaluación de tareas y trabajos de nuestros compañeros.	2.32	1.06
7. El profesor ha utilizado diferentes técnicas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (exámenes, trabajos, prácticas, informes, entrevistas, etc.).	3.62	0.63
8. El porcentaje o peso que el profesor ha asignado al/los examen/es para el cálculo de la nota final lo considero adecuado.	2.8	1.08
9. El porcentaje o peso asignado a cada tarea/actividad para el cálculo de la nota final lo considero adecuado.	2.62	1.02
10. Has recibido retroalimentación del profesor para mejorar tus trabajos y tareas.	3.38	0.89
11. El profesor te ha informado con prontitud de los fallos cometidos en trabajos y tareas, y de cómo subsanarlos.	3.15	0.92
12. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se ha ajustado a los criterios establecidos en el programa de la asignatura.	3.23	0.65

Tabla 1. Resultados de los ítems consultados a los estudiantes sobre el sistema de evaluación

- c) Coeficiente de Variación: En general la media del C.V. es de 28 % es decir que se puede considerar que existe cierta homogeneidad en la opinión de los estudiantes. (El criterio de homogeneidad es $\geq 31\%$).
 Los ítems que muestran mayor dispersión son: 6 (44%), 8 (39%) y el 9 (40%), es decir que ante estas preguntas los alumnos tienen pensamientos dispares.
 Por otro lado los ítems que presentan menor dispersión son el 3 (17%) y el 7 (18%).
- d) El análisis de correlaciones entre ítems cabe destacar que aparecen correlacionados los siguientes ítems: 1, 2, 10 y el 11. Lo cual, si se valora en función de las medias observadas, muestra la satisfacción del alumno con la tarea y esfuerzo realizado por el profesor con respecto a dejar claro los criterios de evaluación.

También aparecen correlacionados los ítems 4, 8 y 9, que valorados junto las medias que presentan estos, muestran la baja satisfacción que los alumnos tienen en relación a la nota final y al esfuerzo y trabajo que le ha supuesto cumplir con las tareas y el examen final previsto en el plan de evaluación.

4. En cuanto a la opinión de los alumnos sobre la coevaluación de la que han participado se pueden observar los siguientes resultados:

- a) En el tabla 2, se presentan las medias y las desviaciones típicas obtenidas de cada una de la preguntas, en este caso la escala ha ido de 1 a 5 puntos.

Ítems	Media	D.T.
1- Te parece interesante participar de la evaluación de los trabajos realizados por tus compañeros	3.88	1.14
2- Crees que esto permitirá ser más justos con las notas	3.52	1.29
3- Consideras que esta es una medida innovadora sobre la evaluación	3.81	1.23
4- Crees que puede primar el amiguismo sobre la sinceridad	3.81	1.26
5- Piensas que esta medida es una sesión de poder del docente hacia los alumnos	2.31	1.22
6- Crees que esto puede crear rivalidades entre los grupos para querer ser los mejores	2.58	1.36

Tabla 2. Resultados de los ítems consultados a los estudiantes sobre su participación en la coevaluación

Cómo se puede observar el ítem que presenta la valoración más baja es el 5 (Piensas que esta medida es una sesión de poder del docente hacia los alumnos) y el que presenta la valoración más alta es el 1 (Te parece interesante participar de la evaluación de los trabajos realizados por tus compañeros).

- b) En cuanto al C.V., la media general es de 40%, lo cual nos remite a pensar que en general ha habido poco acuerdo o consenso entre los alumnos con respecto a estos temas. Los ítems que presentan mayor discrepancia son el 5 y el 6 y el que presenta mayor homogeneidad es el 1.
- c) En cuanto al análisis de las correlaciones se puede observar que los alumnos consideran de modo positivo, innovador e interesante la evaluación entre pares (correlación entre el 1 y el 3 $r=0.35$). Y por otro lado valoran como negativo (creemos que desde una perspectiva pesimista y descreída)

que esto signifique una sesión de poder del profesor y que esto cree rivalidades entre los grupos de trabajos (correlación entre el 5 y el 6 $r=0.52$).

5. Por último teniendo en cuenta las preguntas abiertas, destacamos los siguientes comentarios:

Qué añadirías: *“Más hora de tutorías para concretar las investigaciones y las dudas.” “Un examen en febrero sobre estadística inferencial ayudaría a hacer investigaciones de mayor calidad”. “Hacer un parcial por Navidad para interiorizar el aprendizaje.”*

Que quitarías: *“El examen final”. “Quitaría peso a las nociones teóricas básicas, ya que fueron aprendidas en una asignatura anterior”. “El seminario. Con el trabajo y el examen es suficiente para evaluar al alumno”. “No quitaría nada pero el proyecto ha resultado ser de mucho peso y muy largo”.*

Que modificarías: *“Dar más importancia al trabajo de investigación, tanto al proceso como al informe final, y menos al examen final”. “Grupos más reducidos”. “El tener que aprobar todas las partes para que te hagan media”.*

5. CONCLUSIONES

En relación a los resultados presentados podemos concluir que efectivamente los alumnos han consolidado los aprendizajes de la asignatura. Cabe destacar que la media obtenida por todo el grupo clase es elevada, siendo equivalente a un notable, y la desviación típica nos indica que la dispersión ha sido baja con lo cual observamos que se han presentado pocos casos extremos.

Con respecto a la satisfacción de los alumnos con el plan de evaluación se podría concluir que “si están satisfecho” o también se podría decir en función de la escala que “están de acuerdo”. En cuanto a lo que han valorado como positivo destacamos la “diversificación de tareas y técnicas para evaluar” y “la actitud del profesor para dejar claro los criterios de evaluación”. En cuanto a los que menos les ha satisfecho o están menos de acuerdo es en “participar en la evaluación de los compañeros” y “la carga de trabajo y esfuerzo que implica cumplir con las tareas y el examen final”.

Con respecto a la coevaluación esta modalidad les parece interesante e innovadora, sin embargo no se creen que esto realmente responda a una sesión de poder del profesor.

Por tanto nuestra experiencia nos sugiere que para desarrollar procesos de evaluación formativa y continua en la docencia universitaria es fundamental un cambio de mentalidad de los implicados (alumnos y docentes). Junto a esto se debe considerar la carga de trabajo que genera este tipo de cambios en la práctica docente y el derecho del

alumnado a poder elegir entre diferentes vías de aprendizaje y evaluación. Estos aspectos van unidos a la responsabilidad de ser consecuente con las decisiones tomadas, tanto en lo que respecta al alumnado como al profesorado, pues en clases muy numerosas esta práctica innovadora es imposible llevarla a la práctica.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (1996). *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21, 1, 5-15.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista de Pedagogía*. Año LIX, n. 218. Pp. 25ª 48.
- Ferrández Berrueco, M.R. y Ruíz Bernardo, M.P. (2011). Evaluación de las competencias de los alumnos en métodos de investigación en educación. *Experiències de millora i innovació educativa de la Universitat Jaume I (curs 2008/09)*. Actas. Castellón: 27-06-2011. Docent. 2011 Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I. ISBN: 978-84-695-0299-0.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*. 14, 2, 25-50.
- Knight, P. (Ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

PROPOSAL OF A NEW APPROACH FOR FINANCIAL MODULES IN HIGHER EDUCATION

ARAGÓ, VICENT; SALVADOR, ENRIQUE.

Accounting and Finance Department,
Faculty of Law and Economics,
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana (Spain)
arago@uji.es; esalvado@uji.es

Abstract. *With the recent changes in the Spanish higher education system is a challenge for all the educational members the development and application of new methodologies that motivate student learning. To approach the field of finance and stock markets to all the students regardless their education profile and to improve the teaching-learning process of finance, we have proposed a new approach to financial modules.*

One of the main objectives is to prepare / improve teaching material, particularly for financial modules. The goal is to facilitate students or potential investors who have no previous knowledge or any background on finance / economics understanding fundamental concepts in the decision-making process (finance). The final objective of this improvement is to get an easy approach to financial knowledge (many times explained as too formal and / or theoretical) in a simple and basically practice manner.

Although the time and resources have been limited, the application of this approach in the optional module Asset Analysis (A70), during the 4th year of the Management and Business Administration degree at Jaume I University of Castellon, is producing results that we could qualify as hopeful. Particularly, there has been a better understanding of the topics explained in comparison with the traditional methods based on lectures. It has also been observed a better comprehension and linkages between theoretical and practical applications. Furthermore, the direct practical application of the topics discussed in class and their observable consequences in the real world has aroused the interest of students and let the professor discuss some issues further than the initially expected.

Keywords: *Finance modules, self-learning, study quality program, practical applications, educational profile background.*

1. INTRODUCTION

From the educational point of view, the proposal of an ECTS module goes beyond the specific design of its contents. What it really matters is the introduction of new didactical approaches which encourage a student active role in the lessons. Obviously, it is required some essential resources to implement them, mostly IT (Information Technology), to create a continuous information flow between the lecturer and the student.

This approach is the one applied to the module A70 Asset Analysis of the Degree in Management and Business Administration. The module is oriented for a more interactive and participatory student against the more theoretical and passive approach that modules related with this have presented traditionally.

Asset Analysis is an optional module for the fourth year students doing the degree in Management and Business Administration and represents free elective credits for the other degrees at Universitat Jaume I. Due to these differences among potential students is recommendable to focus the module from a different point of view with less economic theory and more based on the market operational system and asset pricing techniques applying all them to real data. This will probably encourage the students to course the module (more complex than other optional and / or free elective credits) because they will be able to apply the topics discussed in class to the real world with true market quotations.

The methodology used in this module includes theoretical lectures, practical lessons using computational software and tutorials. It is certainly the first one (theoretical lectures) which requires more attention in order to motivate the student participation. It is in this kind of lessons, traditionally based on lectures, where we must adapt the new didactical methodologies. If the student has the proper materials in advance, the lessons could be proposed more dynamically encouraging the discussion about the topic treated. In the practical lessons, the student participation is generally more active, and taking advantage of this greater interest, we try for the first time to perform 2 of the 5 module credits in a computer room. However, some resources such as databases are still being quite limited which restrict the potentiality of the module. The use of the virtual seminar and the tutorials will be other main tools to keep the students and the lecturer continuously in touch through the whole self-learning process.

Summing up, the motivation of this project is twofold: re-focus the module from a point of view where the student is more participative, and at the same time introducing the module to students with no economics background through 3 essential tools in the asset valuation discipline: math basics (for the construction of the asset valuation models), specific software package use (for the implementation of these models) and economic intuition (for the interpretation of the models).

The paper is structured as follows. Section 2 presents the main objectives to be achieved in the project emphasizing the methodology applied and the relevance of the student self-learning. Then, section 3 describes the project structure and how it is performed. Section 4 explains the main results observed on the student learning process and finally section 5 concludes.

2. MAIN OBJECTIVES

The main objective of the project is to draw a new approach and restructure the module Asset Valuation. During the last years, this module has been addressed to fourth year's Management and Business Administration students. Traditionally the methodology used in most financial economics modules has been based in theoretical lectures with quite an intensive economic theory behind. This could stop some students from other degrees to select the module as free elective credits. The approach in this project is different. For the aim of making the module more attractive and reachable to any student the program has been changed. We tried to remove, as far as possible, all the economic theory which could make the students see this module as one that requires a high economic background to understand it.

The initial idea is to propose a program which encourages the student participation and the application of the topics discussed with real data. This could arouse the students' interest because they will be able to apply the new knowledge to the real life instead of the more theoretical and abstract knowledge usually taught in other economics modules. Since the first day, there is a special emphasis in the three main tools for asset valuation: construction of mathematical models, use of specific software packages and motivation of the economic intuition and critique sense. Through these three pillars, from their fundamentals, it is developed the rest of the proposed program without any previous knowledge in economics. It is worthy to say that traditionally the students of this module with no economics background represent only a small percentage of the total (5%- 10%). So, it will be a challenge to improve this data.

So, besides the direct implications for the students coursing the degree in Management and Business Administration we could say that any student at our university could benefit from this project. The methodology presented here and applied to this

module could also be applied to the following modules in the Finance and Accounting Degree at UJI: Valuation of Financial Operations – optional 6 ECTS credits module, Portfolio Management - optional 6 ECTS credits module and Financial Markets and Institutions – core 6 ECTS credits module.

Furthermore, the resources and the material in this module could be used for any non-college person who wants either to review or to go more deeply into stock markets and asset pricing techniques.

Another of the objectives of this project is to help students or potential investors without any knowledge in finance understand fundamental concepts in making investment decisions. Many investors say too often they do not understand some of the financial products and take other agents advice (financial intermediaries, investments consultants...) arguing the lack of financial knowledge (see for example (in Spanish): [1], [2], [3]). With this material we try to get financial knowledge closer to people (many times explained from a too formal / theoretical point of view) using a simple and basically practical approach to anyone, no matter what his background / profile is, through the three pillars mentioned above: math basics, use of software and the motivation for economic intuition.

2.1. Project Outline

The new program proposed is divided in two blocks: the first one explains how the Spanish stock market works and several operational issues. More specifically, it focuses on knowing which the different trading markets are and how you can trade in them. This block shows a more theoretical approach. The second block deals with asset valuation techniques. First of all, it establishes the fundamentals for the valuation technique: no-arbitrage (this method is quite intuitive and easily comprehensible for everyone even for those without any economic profile). Moreover, to motivate the attendance and the participation during the lessons, the module evaluation includes an analysis about a specific Spanish stock applying some valuation techniques to real market data and the resolution of a workbook with practical cases of the contents.

Furthermore, it is provided extra material to the student to encourage their participation during the theoretical lectures (their participation during the practical lessons is almost guaranteed) and a set of graded tasks for the students.

Additionally to these two main objectives, there are other goals to be achieved:

- Using new IT to help the students understand better the contents which, in principle, they could find more problematic such as those related with the valuation block.

- The introduction of the online tutorial (besides the traditional tutorial in person) let the students ask the lecturer any query quickly, without waiting until the tutorial at the office. What is intended is to facilitate the student-lecturer feedback.
- Encouraging the self-learning student arousing the autodidactic spirit.
- Motivating the student critical thinking in the actual economic context being able to analyze any development beyond what is read / listened /watched.

The expected results could be divided in two parts, depending on the destination group (lecturer or student):

1. From the lecturer side, the graded tasks let him propose a continuous assessment procedure and the feedback with the students let him know how they have understood the contents explained in class. If it is considered appropriated, the lecture may highlight the essential contents which have not been totally understood. Moreover, the elaboration of complementary material supporting the student self-learning procedure let the lecturer spent less time to the lessons and he becomes a tutor guiding the students or motivating them through the self-learning path.
2. From the student side, we think the fact that the student will be able to apply easily the contents seen in the lessons into the real world may encourage more students to choose this module in his student record. Moreover, the supplementary material provided helps the self-study of the module and support the continuous reviewing of the contents which we expect to improve the grades and the knowledge the students obtain. As 2 of the 5 credits are taught in computer rooms, the students also will develop some skills in the use of specific software packages in asset valuation which is an additional ability to those one got in their original degrees.

2.2. Student self-learning

Asset valuation also uses other popular tools besides the proposed in the program. One of the most popular is the chart analysis which uses simple figures with the price evolution where we can identify price trends, figures indicating trend changes and other tools easy to implement. Therefore, although this pricing method is less academic (or less based on financial economics principles) than those presented in the rest of the course it is also interesting for the students. In most of the economics press appears this type of analysis.

Due to its intuitive nature and based on the analysis of charts, this part of the asset pricing is left exclusively to the students self-learning. The first day of the module the

students already have all the material they need to understand this type of analysis. It is his task to work on the several technical analysis indicators and its application to real data. Using the resources available at the virtual seminar (Figure 1) the students will be able to develop this task.

The screenshot displays a virtual seminar interface with the following components:

- Left Sidebar:**
 - Activitats: Fòrums, Recursos
 - Cerca fòrums: Search bar with 'Go' button and 'Cerca avançada' link.
 - Administració: Activa edició, Paràmetres, Assignació de rols, Qualificacions, Grups, Còpia de seguretat, Restaura, Importa, Reinicia, Informes, Preguntes, Fitxers, Cancel·la la meua inscripció en A70-2011/2012, Perfil.
 - Els meus cursos
- Central Forum:**
 - 1 Temari de l'assignatura, descripció del treball i quadern d'exercicis**
 - Temari assignatura
 - Esquema del treball
 - quadern d'exercicis
 - quadern d'exercicis temes 1 i 2
 - Transparències Presentació
 - 2 MATERIAL PRÀCTIQUES**
 - Dades introducció Excel-Eviews
 - comentari vídeo
 - comentari article
 - dades ACS
 - dades banc sabadell
 - dades_FCC
 - dades_iberdrola
 - dades inditex
 - dades mapfre
 - dades sacyr vallhermoso
 - dades santander
 - dades telefonica
 - comentari article agències de rating
 - 3 TEMA 1**
 - TEMA 1
 - Transparències Tema 1
 - butlletí mercat deute públic
 - càlcul preu i rendiments deute públic
- Right Sidebar:**
 - Últimes notícies:**
 - Afegeix un nou tema...
 - 22 oct, 17:16: Enrique Salvador Aragón A70 més...
 - 17 oct, 16:23: Enrique Salvador Aragón nous arxius aula virtual més...
 - 7 oct, 16:13: Enrique Salvador Aragón exercici classe més...
 - 5 oct, 18:15: Enrique Salvador Aragón classes d'esta setmana més...
 - 30 set, 18:32: Enrique Salvador Aragón exercici classe més...
 - Temes anteriors ...
 - Esdeveniments pròxims:**
 - No hi ha esdeveniments pròxims.
 - Vés al calendari...
 - Nou esdeveniment...
 - Activitat recent:**
 - Activitat des de dissabte, 22 octubre 2011, 23:00
 - Informe complet d'activitat recent...
 - Cap novetat des de l'última entrada

Figure 1. Virtual seminar capture with supplementary material for the student self-learning

The task of the students is twofold: in the first part each working group selects a technical analysis tool and makes a presentation in front the rest of the class. So, each technical analysis tool is explained and discussed and ready to be applied to the task.

In a second stage, once it is understood how each technical analysis indicator works, the whole asset valuation method is applied to a single Spanish market stock analyzing its behavior and trying to forecast its future evolution given the analysis performed.

The objective of these tasks is twofold: first, the students will be able to understand an unknown topic to him independently through self-learning. It is obvious the lecturer is guiding and tutoring him but it is the student himself who discovers how each content should be applied to a real case. In addition, the ability to apply them in a quite simple way to a real case can arouse the attention of students on the module, making it even more attractive to him.

Finally, the current economic situation gives a lot of news related to finance and securities markets and using this we try to arouse the critical thinking of the students. It is available to students some news and articles questioning some of the practices of

certain agents in the financial markets. What we try here is to make the students see beyond what the news says explicitly arousing curiosity about the issue and let them to investigate about it in order to explain the facts are told. Moreover, the fact that these news are often the cover stories of the news could increase the interest of the student. The aim is to relate the module contents with the real world facts.

3. PROJECT STRUCTURE

The stages for the proper development of the project are as follows:

1. Collecting information and design the outlines and the contents of the course.
2. Collecting references, bibliographic material and tasks.
3. Regular meetings: exchange of views, ideas, suggestions...
4. Elaboration of case studies oriented to real situations where the student could apply the theoretical contents.
5. A preliminary draft of the materials.
6. Revision of the materials by the language support office.
7. Final version of the materials.
8. Lectures in the classroom
9. Feedback with the students, monitoring and discussion of the topics needed to be better explained.
10. Emphasis on the contents that are considered appropriate.

These 10 stages are all related to each other, but we can distinguish two different processes. The first one includes the 7 earlier stages designed to provide enough resources and materials for the students to self-learning and the proper understanding of the module. The last 3 stages are focused on the student motivation in the lessons, their participation and their evaluation throughout the course.

The quality of the proposed reforms is evaluated continuously. The use of teaching material let both teachers and students consider issues to be discussed or reconsidered during the course and / or subsequent years. As detailed above, one of the pillars of this project is the active participation of the students and the feedback with the lecturer. This is done by both interactions in the classroom and through the online seminar. Also at the end of the course it is passed a small survey to know the level of satisfaction with the used materials and resources, the dynamics of the course and the acquired skills for his formation.

4. OBTAINED RESULTS

Although this methodology has only been applied during the current academic year 2011/12 (first term) we think the results obtained are quite hopeful in many senses. The number of students enrolled in the module this year was higher than previous years. However, the percentage of students without any economic background is still lower than the expected initially (around 10% of the total). So, the new approach improved partially the previous one in this issue.

The students who finish the module were very enthusiastic with the dynamics and the methodology employed. They have been able to discuss and analyze some recent economic developments using a critique viewpoint. They realized how the regulation plays an important role in the stock markets trading and find by themselves some inconsistencies which lead to structural disequilibrium in the financial markets.

The self-learning experience was pretty successful with a quality of the tasks presented by the students better than initially expected. The students analyzed deeply the stock selected and made some interesting points from an investor point of view.

But, on the other side, they also had troubles dealing with some asset pricing techniques. The main problem detected was a perilous weakness in some basics mathematics. At a higher education level it is supposed to know some basic algebra and calculus such as derivatives, limits, matrix operations... For social science students (even for those of arts) these should not be a problem. But the evidence has shown us that some 4th year students in MBA hardly can follow some issues in a light quantitative module like this. The fact here described should be viewed as an awareness signal whether we are proposing a proper study plan in the social science field.

The only negative part of the course was the reluctance of some students to the proposed planned work and methodology since they considered it involved an excessive work load for an optional module.

5. CONCLUSIONS

This article discusses the academic experiences gained as a result of proposing an innovative methodology in the module A70 Asset Analysis, in the area of Financial Economics, and how this project was proposed, developed and evaluated. The new methodology seeks more active student participation, the motivation for the student self-learning and the approximation of some financial contents very popular in the current situation to every person independently of his profile using an intuitive and simple approach without needing any previous formation in economics theory.

The results obtained are quite satisfactory. On one hand, the students were able to discuss and debate some recent economic developments using a critique point of view beyond what have seen in class. They not only assimilated the fundamental concepts but also gained the required competences to deal with real data where multiple aspects are involved. They also got certain abilities with other tools/techniques related to the asset pricing discipline, overall related with the use of specific software packages. However, on the other hand, it was found a worrying weakness. Some students in the first stages of the asset pricing model procedure had problems using basic math computation. This fact may warn us on whether it is good enough the mathematical background taught to our students in the social sciences degrees.

REFERENCES

- [1] Antelo, M. and D. Peón (2011), “*Productos financieros y perfil del inversor: de la práctica a la teoría,*” en D. J. García Coto (ed.), *Ahorro Familiar en España*, Papeles de la Fundación de Estudios Financieros 39, 193-211 Observatorio Inverco (2010), “*Cultura financiera y hábitos del ahorrador.*”(http://www.Observatorioinverco.es/attachments/099_INVERCO%20CULTURA-%2003%2003%202010.pdf).
- [2] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2005), *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial.* (http://www.oecd.org/dataoecd/7/17/351085_60.pdf).

LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE. NECESARIOS CAMBIOS PARA SU SIGNIFICATIVIDAD

VERNIA CARRASCO, ANA MERCEDES

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
vernia@uji.es, www.uji.es

Resumen. No cabe de duda que la evaluación forma parte del aprendizaje del alumnado y es utilizada como una herramienta más, tanto por parte del alumnado como del profesorado, pero si no existe un planteamiento bien acotado en donde cada ítem esté detallado y sea inteligible por parte de las dos partes (profesor y alumno) este puede convertirse en una arma que se vuelve en contra del docente y del discente, además de que no se tiene en cuenta la capacidad del docente sino más bien la opinión del discente.

Esta comunicación no pretende presentar ninguna investigación ni un trabajo ya experimentado sino más bien abrir un debate actual para pensar y aportar soluciones hacia un futuro inmediato. Una de las preocupaciones del alumnado es la evaluación pero no como herramienta de aprendizaje ni para su mejora educativa, la preocupación está en la superación de unas pruebas, la eliminación de materia a través de dichas pruebas y superar la asignatura a cualquier precio.

En este sentido conocen todos sus derechos (y no sus obligaciones y deberes) y artimañas para conseguir sus objetivos con el mínimo esfuerzo. La comunidad educativa también se ha preocupado de que estas artimañas adopten una imagen legal, amparando al discente en contra, si es necesario del docente. Por tanto es necesario un planteamiento de evaluación que permita un marco de actuación al docente para llevar a cabo una evaluación de calidad sin que ello suponga un examen escrito necesariamente y que pueda sostenerse firmemente para ofrecer tanto al alumnado como al profesorado unas garantías de que la evaluación consistirá en una herramienta más de aprendizaje significativo y permanente.

Estamos cansados de oír que la evaluación es necesaria para medir los resultados sobre los objetivos conseguidos tanto por parte de los docentes como por los discentes, ampliándose también al proceso, a los materiales y en definitiva a todos y a todo lo que interviene en el proceso educativo, pero ¿realmente se lleva a cabo correctamente?

El alumnado, en general, sigue preocupándose por aprobar la asignatura más que por aprender, las preguntas más comunes cuando se planea el ejercicio de una actividad son cuántos puntos o créditos vale y si la materia entrará para la evaluación final o por el contrario, servirá para eliminar materia al final del semestre. Dónde está pues el interés por aprender, por descubrir, por conocer. En este sentido la evaluación no se percibe como un barómetro que ayuda al discente y al docente a orientar, guiar o dirigir su tarea, sino simplemente a eliminar un contenido. Por otra parte, también el esfuerzo debe medirse y verse compensado a través de la evaluación, convirtiéndose esta en una herramienta motivadora y no penalizadora.

Palabras clave: Evaluación, Herramientas, Aprendizaje, Alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

Como se expone en la presentación de esta Jornada, *la implantación de EEES conlleva un cambio de cultura y de compromiso para convertir la docencia universitaria en un proceso formativo centrado en el estudiante y basado en el desarrollo de competencias*, por otra parte se añade que *esta Jornada supone pues, un punto de encuentro para trabajar con equipos docentes*. Esta es la clave, el trabajo, la cooperación, la coordinación, la implicación y el compromiso de un equipo docente cuyo objetivo sea la Educación y Formación del alumnado, por ello empezamos así:

El perfil del alumnado universitario ha cambiado en unos años, pues su base formativa y educacional también se ha visto sometida a diferentes leyes que han modificado las maneras de enseñar y de evaluar, por tanto cuando llegan a la universidad también presentan unas características diferentes a las que mostraban años atrás. Por ello, hemos seleccionado cuatro frases pronunciadas por tres alumnos de 3º de grado de maestro, opiniones que tienen sobre algunos de sus compañeros de clase.

Los alumnos suelen evaluar a los profesores según la carga de trabajo que les imponen y si les examinan o no, es decir, un profesor es bueno si les aprueba o no les manda trabajo y es malo si es exigente (alumna de 3º de magisterio).

Los alumnos no suelen estudiar para adquirir conocimientos sino para aprobar. Se implican en una tarea si esta cuenta para nota y no para reforzar conocimientos (alumno de 3º de magisterio).

Los alumnos copian más de lo que los profesores piensan. Utilizan muchas herramientas, el móvil es una de ellas. Su interés está en aprobar, no en aprender (alumna de 3º de magisterio).

Si no pusieras falta no vendrían a clase, pero las falta cuentan para poder presentarse a los exámenes (alumna de 3º de magisterio).

Estas frases nos invitan a unas profundas reflexiones respecto a la evaluación, cómo la afrontan los alumnos, es decir, desde dos perspectivas diferentes, como evaluadores y como evaluados.

En este sentido, los discursos dirigidos a la evaluación, tópicos y utópicos, nos presentan una herramienta que sirve para conocer la evolución de la enseñanza- aprendizaje, para detectar el nivel del alumnado y la práctica del profesorado, ideales que se quedan en bonitos argumentos para artículos y comunicaciones en Jornadas y Congresos.

- Cómo proceder cuando tenemos un alumnado que dirige su trabajo, su esfuerzo a obtener una calificación numérica y no significativa.
- Cómo proceder cuando la atención en las clases está en función (según sus preguntas) de si el contenido entra o no para el examen.
- Cómo proceder cuando algunos de los futuros maestros se interesan sólo por aquello que les va a permitir obtener un título.
- Cómo debe ser la evaluación pues, si el aprendizaje depende exclusivamente de la cualificación.

La realidad es que tenemos una sociedad competitiva donde el currículum tiene un peso importante para la selección laboral y social sin tener en cuenta las competencias y habilidades, aunque estén muy de moda en el ámbito académico.

Por otra parte, la comunidad educativa, en qué lugar sitúa al docente en cuanto a credibilidad de sus decisiones y argumentos, pues hoy asistimos a un modelo educativo donde la sobreprotección del alumnado va más allá de cualquier frontera alcanzada en la Historia de la Educación, recurriendo a valoraciones psicológicas para esconder actuaciones impropias de un discente.

Es sus inicios, la evaluación debía utilizarse para mejorar tanto el currículum como los resultados (Giné y Parcerisa, 2007). Según estos autores, los exámenes sirven para aprender a superarlos, no para adquirir contenido, pues el alumno aprende a mostrar lo que sabe y a esconder lo que no sabe, permitiendo progresar, no sólo en el ámbito educativo sino también en la vida, pues estamos inmersos en una cultura de selección y concurso (oposición), aunque estas prácticas estén continuamente cuestionándose. Con esto se debería plantear la cuestión de si el alumno, cuando supera un examen realmente ha adquirido las competencias o habilidades que se pretendían.

Por otra parte, los exámenes se comportan como herramientas más bien de chantaje, en donde el alumno se motiva por aprobar y no por aprender, en algunos casos no evalúan lo que se pretende y su validez y fiabilidad no quedan muy claras ni para el propio profesorado. Lo cierto es que los exámenes, tanto orales como escritos siguen siendo las pruebas más utilizadas para evaluar al alumnado.

Cómo ya explica Doménech Betoret (1999), la evaluación no debe comportarse como una medición, pues medir ya forma parte de la evaluación. Este autor pone en relevancia la evaluación del alumnado para poder valorar el proceso de aprendizaje y los

resultados como consecuencia del proceso de instrucción. Para este autor, la evaluación formativa, que es la que se desarrolla paralelamente al proceso educativo, debe permitir la mejora en los aprendizajes, valoración con la que estamos muy de acuerdo pero que no se refleja en la realidad puesto que el interés del alumno, como ya hemos mencionado anteriormente, está en la superación de una prueba, o examen que le permita obtener el aprobado en la asignatura, indiscutiblemente, para el profesorado es más significativa esta evaluación en la que se le permite adaptar no sólo la marcha del alumnado sino su propia actuación. Por su parte, la evaluación Sumativa o final es relevante en cuanto a que permita conocer el nivel de aprendizaje logrado por el alumnado.

2. CÓMO EVALUAR

Por una parte, la evaluación supone establecer unas herramientas o estrategias para recoger información y por otra parte está el establecimiento de unos criterios de valoración para la información recogida.

Como dice Doménech Betoret (1999), la percepción del alumnado respecto a la evaluación es negativa. Este autor señala algunos puntos deficientes a tener en cuenta:

- Relegar la evaluación a una única prueba (examen).
- La programación de las materias no es muy amplia.
- Escasa coordinación entre materias afines o entre la misma asignatura.
- Falta de conocimiento de los criterios de evaluación por parte del alumnado.
- Falta de consenso entre el profesorado de la misma materia, en cuanto a criterios de evaluación.
- Mayor relevancia a la evaluación Sumativa que a la evaluación Formativa.
- Se promueve la memorización de los contenidos más que el pensamiento crítico o la resolución de problemas.

Cabe decir a lo anterior, y alegando primeramente nuestra conformidad con lo dicho por el autor, que el alumnado, contrariamente a lo que defiende, prefiere el aprendizaje memorístico, la evaluación Sumativa, no suele interesarse por los criterios de evaluación y sí por el peso de la nota de una determinada actividad.

Cito a continuación algunas frases de otros alumnos de 3º de grado de maestro:

Por favor no vayas tan rápido, no me da tiempo a escribir (quiere escribir literalmente todo lo que se va explicando).

¿Puedes volver a poner la diapositiva anterior, no me ha dado tiempo a copiarla. (No recoge ideas o conceptos significativos, copia literalmente).

¿Si hacemos esta actividad nos quitas el examen práctico? Al respecto de realizar una colaboración voluntaria en un proyecto interdisciplinar en otro centro educativo. (No realiza, prácticamente, nada por el interés de aprender sino por el interés de aprobar la asignatura).

Cómo evaluamos pues a los alumnos cuyo interés no va por el aprendizaje, por la educación, por la formación y el crecimiento personal y en definitiva porque aquello que aprenderá servirá para ser más tarde un buen profesional de su especialidad.

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

¿Qué criterios son válidos para valorar la información obtenida a través de las diferentes herramientas de evaluación cuando la opinión de un discente pesa más (y no igual) que la de un docente? La comunidad educativa, en nuestra opinión, protege en exceso al alumnado en cuanto a carga lectiva y de contenidos de aprendizaje, lo que comporta en algunos casos que esa sobre protección se convierta en excusa justificada para eludir responsabilidades y compromisos por parte del estudiante.

Como dice Rosales (2000), evaluar es también investigar desde la actividad reflexiva y sistemática, por tanto se deben seguir la misma metodología para la recogida de información, así la cualidad irá también en función de la calidad de la investigación. También cabe pensar que según la situación se escogerá uno u otro método de investigación puesto que la enseñanza ya de por sí es una actividad rica y compleja.

En este sentido cabe pensar que el docente/investigador en el aula tiene una cierta credibilidad como investigador y cuyas opiniones se suponen fundadas desde su práctica y desde su experiencia, por tanto sus juicios de valor acompañados de la suficiente documentación que los avale y refuerce deberían tomarse en cuenta al igual que se toma en cuenta las argumentaciones de cualquier otro profesional, llámese, doctor, ingeniero o abogado (entre otras profesiones).

Así Rosales, a quien citamos con anterioridad, opina que debido a la relevancia de los procesos mentales tanto del docente como del discente, es necesario cambiar la evaluación respecto a los métodos de carácter racional para incluir otras metodologías que aporten resultados no tan previsibles. Este autor, citando a Doyle, relaciona el clima social del aula con los procesos mentales del alumno, conformando éste una autoimagen de sí mismo según los juicios del profesorado y de los compañeros así como de la sociedad. Estos juicios del alumnado también se extienden a la opinión que tienen del profesorado o cómo perciben los contenidos de las asignaturas, la institución escolar o la relación entre docente y discente.

Por ello es necesario citar, que la relación de docente y discente no ha de caer en al amiguismo o “colegismo” (pongo por ejemplo al médico y su relación con el paciente, la cual suele estar muy clara, o cliente abogado). Por otra parte, la institución es relevante en cuanto a que es Educación en primer lugar lo que debe ofrecer, y NO instrucción y por último, y no menos importante, se debe tener en cuenta la evaluación que el alumnado realiza sobre el profesorado y su influencia existente entre evaluación positiva –cualificación del alumnado positiva– carga/contenidos de aprendizaje del discente, es decir, un profesor será visto negativamente si es exigente en cuanto a carga de trabajo y evaluación.

3.1. Actuación del profesorado

De manera general, el profesorado tiene unas pautas de actuación automatizadas que sólo cambia si se produce algún incidente inusual, que suele producirse desde el discente, al cual no puede responder según sus herramientas habituales, es entonces cuando recurre, si es un profesor experto, a decisiones con efectividad a largo plazo y que incidirán en los contenidos y si es un docente inexperto sus actuaciones se ejecutarán de manera inmediata y sobre la disciplina de la clase (Rosales, 2000).

Para Ballester y Nadal (2005), las conductas normativas y no normativas del alumnado universitario se ven condicionada por la forma de evaluar del profesorado, además las pautas de evaluación condicionarán la manera de tomar apuntes, estudiar o asistir a tutoría, intentando la adaptación a “manías” o rutinas del profesorado, pues el objetivo del discente es aprobar o sacar mejores notas. Según estos autores, el trabajo por proyectos sería una herramienta idónea para la selección de los contenidos que comporten un aprendizaje significativo, pues ofrece la posibilidad de ordenación, secuenciación y exposición de lo que se va a enseñar. En este sentido, los contenidos serán significativos para el alumnado de forma intrínseca, siendo en sí mismo un elemento motivador, además, si los contenidos están relacionados directamente con las actividades a realizar y su desempeño profesional, esto será un aliciente añadido.

Lo anterior implica un cambio en el quehacer docente, no sólo desde su actividad sino también desde la evaluación, pues el planteamiento no es el mismo, así pues, la manera de evaluar tampoco lo será. Ahora bien, los trabajos por proyectos no deben convertirse en meros juegos o actividades lúdicas reducidas a representaciones escénicas como los *roleplaying*, en donde los alumnos se limitan a representar sus roles o papeles asignados (a memorizar).

Las pedagogías o metodologías activas ya partían, hace bastante años, desde la práctica para teorizar, pero es necesaria la teoría, es necesario el conocimiento y la racionalización del mismo, es necesario escribir y reflexionar, es necesario analizar y evaluar y no sólo tener en cuenta una manera de transmitir conocimientos desde el aspecto lúdico

sin la implicación de un estudio y esfuerzo, porque los resultados también tendrán en cuenta este hecho.

Entre los objetivos de la formación del estudiante está el capacitarle para la vida, para el mundo real, para adaptarse a las demandas laborales y dificultades que se le puedan presentar después de su formación como profesional, y también para que siga aprendiendo a lo largo de la vida, lo cual implica ser competitivo y competente, ser autónomo, eficaz y eficiente, tener la capacidad de buscar o generar los recursos necesarios que le permitan estar siempre al día tanto en el terreno profesional como en el personal.

4. CONCLUSIONES

Con todo lo anterior, es necesario cambiar los planteamientos de la actual evaluación pero no sólo desde la mirada del alumnado sino también desde la perspectiva del docente, al fin y al cabo, es el experto, pues, ¿discutiríamos el diagnóstico de un médico, un abogado o un ingeniero? No. Podríamos pedir una segunda opinión que ratificara el primer diagnóstico (o no), pero nunca cuestionaríamos su profesionalidad. En cambio, cuando se trata de educación, de docencia, pedagogía o didáctica la cuestión de profesionalidad se cuestiona.

Por otra parte y en relación al alumnado y a su actitud respecto a su aprendizaje, es necesario cambiar modelos, pero dirigidos hacia dónde. En la Competencia de nuestro alumnado está el nuevo paradigma educativo, por ello el carácter de la evaluación debe también adecuarse al nuevo perfil del discente y en este sentido, debe también haber un margen de libertad donde el docente podrá no sólo tener en cuenta los exámenes sino también todas las herramientas que le permitan valorar al alumnado, incluyendo también las actitudes y comportamientos, pues hoy las Habilidades Sociales forman parte de manera relevante de la Educación y la Formación de las personas.

Y no podemos olvidar que para evaluar de manera significativa, la autoevaluación es necesaria, pero no sólo para el docente y el discente sino también para la Comunidad Educativa, que es quien va marcando las pautas en aquellos elementos que no figuran en los currículos oficiales.

BIBLIOGRAFÍA

- Doménech Betoret, F. *El proceso de enseñanza / aprendizaje universitario*. Castellón (Universitat Jaume I, 1999). 134-160. ISBN 84-8021-291-8.
- Giné, N. y Parcerisa, A. *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. 2ª. Ed. Barcelona (Graó, 2007). 13-14. ISBN 978-84-7827-245-7.

- Rosales, C. *Evaluar es reflexionar sobre las enseñanza*. Madrid (Narcea, 2000). 41- 47. ISBN 84-277-0891-2.
- Ballester, Ll. y Nadal, A. (2005). La evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. *REIFOP*, 8 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha (12-01-13).

INNOVACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

INNOVACIÓN DOCENTE UTILIZANDO EL PROGRAMA ESTIC. UN CAMBIO DE PERSPECTIVA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

APARISI ROMERO, JOAN A.

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i CC. de l'Educació
Universitat de València
Joan.Aparisi@uv.es

Resumen. Este trabajo pretende ofrecer una nueva perspectiva en la utilización de las nuevas tecnologías. En concreto se trata de un proceso investigador alrededor del Programa ESTIC que organiza la Universitat de València. Este programa está centrado en grupos de estudiantes que desarrollan ideas y crean comunidades de aprendizaje, algo esencial en el ámbito universitario. Por ello este trabajo pretende crear y analizar el diseño y elaboración de una página web enmarcada en la titulación del Grado de Pedagogía y, en concreto, en la asignatura de “Investigación, desarrollo e innovación del currículum” que es de formación básica de 6 créditos en el tercer curso.

El diseño de la página web pretende crear un puente entre los estudios y la sociedad, así como entre los distintos estudiantes de Pedagogía. Por eso, tiene una vertiente de trabajo y conocimiento para los estudiantes, dando a conocer informaciones y actividades. Pero también tiene una vertiente para el público en general tratando temas interesantes para toda persona interesada en temas educativos, desde una vertiente de divulgación científica. No es sólo una recopilación de información y actividades, sino que también es un trabajo interactivo de desarrollo de opinión y comentarios, abriendo la posibilidad de espacios interactivos para cumplir dos objetivos presentes en la guía docente de la asignatura:

1. Analizar la práctica educativa y sus implicaciones, en este objetivo se basa generalmente todo el proyecto creado por el grupo de estudiantes del Grado de Pedagogía dentro del programa ESTIC.

2. Conocer modelos y teorías curriculares implicados en la enseñanza y el aprendizaje para mejorar su comprensión. Con este conocimiento podemos iniciar procesos de cambio en las sociedades.

Palabras clave: Innovación, nuevas tecnologías, aprendizaje y educación.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación en la Universidad es un proceso complejo, difícil y muchas veces choca con una realidad poco acostumbrada al cambio. La Universidad es un espacio donde el aprendizaje se realiza en condiciones, no siempre abiertas a la realidad. Conectar con el espacio social es necesario para construir un conocimiento que pueda influir en la mejora social. Pero, conocer este aspecto no significa que la posibilidad de introducir la innovación sea factible. Existen muchas circunstancias que hacen inviable la posibilidad de introducir la innovación y los cambios. Vamos a explorar por qué resulta tan complicado en la Universidad, y qué sucede en este espacio para tener que introducir las innovaciones de modo puntual. Este recorrido por algunos aspectos nos va a resultar muy clarificador para entender lo que sucede en las aulas y por qué nos resulta difícil cambiar nuestros hábitos y costumbres. Las creencias se construyen a lo largo del tiempo, tardan mucho espacio en ser construidas y resultan esenciales para entender la realidad.

2. FUNCIONAMIENTO Y DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES

La historia de las Universidades depende del momento de su creación y de su época histórica. Existen Universidades que tienen una larga historia, incluso de más de cinco siglos como puede suceder a la Universitat de València, y otras con una historia más reciente, como puede ser la Universitat Jaume I de Castellón. La historia es distinta, su nacimiento también lo es y su trayectoria marca su recorrido. Universidades con una larga historia son universidades que tienen un rico patrimonio histórico y cultural, albergando bibliotecas con ricos manuscritos y legados, pero también con historia en su proceso organizador. Universidades más jóvenes plantean adaptaciones históricas más acordes con su desarrollo y su época histórica. Albergan menos patrimonio histórico, pero su proceso organizador también está menos contaminado del proceso histórico anterior. La consideración histórica de las universidades supone algunos aspectos que podemos mencionar de importancia en su proceso.

- a) El patrimonio histórico y cultural supone la utilización de ciertos edificios y construcciones arquitectónicas determinadas. Se utilizan con los fines docentes y de gestión, pero muchas veces responden a un diseño de su época. Son edificios viejos, con reformas, pero que limitan las alternativas de todo tipo. Son espacios creados para un determinado contexto histórico, pero no son siempre adaptables a las necesidades actuales. Esto queda en evidencia, cuando se quieren utilizar determinados espacios como aulas docentes, no acaban teniendo unas condiciones óptimas para la enseñanza.
- b) La gestión y organización de la docencia, responde a un proceso histórico, donde ha primado un determinado estilo docente. En general, la Universidad ha tomado como referencia espacios públicos, donde hablar y exponer argumentaciones se realizaba desde estrados y donde los oyentes tomaban notas, y escuchaban con atención los discursos que eran planteados en cada momento y sesión. Históricamente las disertaciones tenían réplica por los estudiantes, de género masculino, porque hasta épocas recientes los espacios universitarios eran restringidos al género femenino. Se replicaba las argumentaciones, previamente elaboradas por los docentes, con papeles escritos y que se leían en muchas aulas. Este planteamiento todavía se puede ver en muchas reuniones y congresos de carácter académico, donde la lectura de los discursos es la nota dominante. Esta situación no nos es extraña, más bien la consideramos normal dentro de los espacios académicos y docentes. Por eso, cuando un docente o una docente toma estos referentes, no nos extraña. Incluso, consideramos normal este comportamiento, ya que son muchos años, e incluso siglos enseñando y aprendiendo de este modo [1]. Este planteamiento tenía tal vez sentido en unas épocas, pero hoy nos puede resultar difícil de entender y de gestionar. Los estudiantes y las estudiantes nos hacen ver que esta forma de enfocar la enseñanza es un poco anacrónica, y tal vez tengan razón. El estilo docente dominante está en crisis, no está dando sus frutos en muchas aulas y en muchas disciplinas, ya que la información y el conocimiento es tan extenso que no resulta sencillo trabajarlo como se hacía. Se imponen cambios y plantear alternativas a esta forma de trabajo.
- c) La introducción a nivel social de la tecnología está transformando nuestras vidas y las sociedades. El espacio virtual, las nuevas tecnologías y los ordenadores están cambiando los estilos de vida, las relaciones sociales y la forma de comunicarse. No se pueden olvidar los móviles, la influencia de internet y las redes sociales. Estas realidades están cambiando todo. De hecho, nos comunicamos de otro modo, utilizamos más los espacios virtuales y en la docencia también sucede así. Es posible que tengamos más contacto con los estudiantes y las estudiantes en el espacio virtual con el correo y el aula virtual, que en

persona en las tutorías o en las aulas. Esto nos hace replantear determinados aspectos de nuestra docencia, pero que en otro tiempo no eran posibles de otro modo. La influencia de los medios audiovisuales, las posibilidades técnicas y las nuevas aplicaciones informáticas nos están ofreciendo un campo lleno de alternativas, algunas sin explorar. Al mismo tiempo, hay problemas asociados a todo este amplio campo de posibilidades. Uno de los principales aspectos es la rapidez con el que aparecen y desaparecen, de hecho aprendemos rápido, pero también nos exige cambios constantes porque surgen nuevas aplicaciones. La falta de formación del profesorado y también de los estudiantes y las estudiantes es un problema. Aprender exige tiempo y dedicación, no es lo mismo aprender para utilizar las redes sociales, que aprender programas y aplicaciones para mejorar la docencia y el aprendizaje. Esta tarea está pendiente en las instituciones universitarias, y sólo en algunas se promocionan determinadas posibilidades formativas. Esto se ve constantemente en las aulas, donde los estudiantes y las estudiantes dominan algunos aspectos técnicos y algunas aplicaciones que el profesorado no domina.

- d) Los cambios se producen con gran rapidez en los ámbitos sociales. No hay tiempo para ser asimilados, cambian rápido y constantemente, con lo cual la comunidad universitaria tiene que asimilar estos cambios, para utilizar las posibilidades sociales. Pero no es tan sencillo, ni rápido. Es necesario un proceso de análisis de la realidad, unas explicaciones bien construidas de lo que sucede socialmente y cómo afectan a las conductas y a las personas. Por eso, interpretar la realidad exige un tiempo y unas reflexiones que no siempre se pueden hacer, ya que los cambios aceleran nuevas situaciones. La evolución social nos marca procesos académicos e intelectuales que hay que tener en cuenta. Esta exigencia social influye en las aulas y en la docencia, pero no siempre se pueden atender de modo adecuado. Los programas académicos se construyen con el tiempo y hay que dotar de sentido las explicaciones y los argumentos. La velocidad social no está coordinada con la velocidad en las instituciones universitarias, aunque se ponga buena voluntad. La necesidad de atender la realidad puede que nos lleve a explicaciones y teorías poco meditadas, e incluso a reflexiones muy superficiales. Esto contrasta con el espíritu universitario que intenta entrar en las grandes explicaciones y argumentaciones científicas, dando sentido a lo que sucede y a la realidad. Las instituciones universitarias se constituyen en garantes del espíritu científico, y por tanto, en depositarias del conocimiento y de la investigación. Establecer una conexión adecuada con la realidad es el gran objetivo, pero no es posible atender la aceleración social con las garantías adecuadas. Esto pone en evidencia a las Universidades, ya que puede que en muchos temas las sociedades vayan por delante, aunque esto no es más que

- una posición, ya que en otros temas y circunstancias las Universidades van por delante, e incluso más aceleradas que las propias sociedades.
- e) La gestión de las Universidades necesita la introducción de mejoras en los procesos. No siempre se introducen con la aceleración necesaria, pero hay un debate constante sobre la necesidad de mejorar todos los aspectos relacionados con la administración y gestión. Cuando las instituciones crecen en tamaño y extensión los procesos de gestión se complican y se hace necesario una formación adecuada para poder funcionar de modo óptimo. Es una realidad que en instituciones grandes la burocracia es enorme, así como se complica la gestión diaria. En cambio, las instituciones más pequeñas tienen burocracias más controladas. Esta situación complica los procesos de comunicación y de mejora del proceso educativo. En muchas ocasiones, la mejora de la docencia tiene que ver con determinados procesos y con cuestiones complicadas de gestión. Esto se puede ver desde las secretarías de las facultades y centros universitarios que elaboran listas de estudiantes y que gestionan procesos relacionados con matrículas, actas, procesos de docencia, cuestiones económicas relacionadas con coordinación docente y de formación, cuestiones burocráticas relacionadas con los planes de estudios, etc. Hay tantas cuestiones y de diversa índole que contribuyen a la mejora de la docencia que se hace necesario revisar estos procesos. Por eso, en la docencia hay que tener en cuenta el personal de administración y servicios, cuya función es esencial para un adecuado funcionamiento universitario. Estos aspectos han ido aumentando con el tiempo, ya que se ha introducido más gestión en las actividades académicas diarias. Nuestras Universidades necesitan mucha gestión y un personal especializado para poder dar respuesta a las demandas actuales. Esto sin contar con la necesidad de la gestión universitaria en temas relacionados con la investigación y con los proyectos que provocan un aumento desmesurado en temas de gestión y control administrativo. Esto contrasta con Universidades del pasado, donde la capacidad de gestión era mínima, ya que su origen y sus demandas no eran las mismas que actualmente.
- f) La formación del profesorado es una necesidad en los ámbitos universitarios y necesita una revisión del modelo seguido en los últimos años. Es evidente que los cursos y los talleres son necesarios, pero tal vez, deberíamos investigar en nuevas posibilidades. Actualmente hay innovaciones en los procesos de formación, ya que se utilizan las nuevas tecnologías, como cursos a distancia de modo virtual con un seguimiento virtual, o bien, seminarios de trabajo y de formación en algún tema específico, o incluso a través de distintas posibilidades tecnológicas que nos ofrecen las redes sociales. Pero, no hay un consenso sobre el modelo formativo, depende de las distintas disciplinas académicas y de las posibilidades de contar con tiempo y dedicación del profesorado. Hay en juego

mucho, ya que la formación exige dedicación, pero proporciona posibilidades didácticas. Tal vez el problema reside en saber cómo se puede utilizar el conocimiento de mejor modo dentro de las aulas, e incorporar las distintas aplicaciones en el conocimiento. Estamos inmersos en un momento donde la formación revierte en la mejora individual de las clases, pero no hay un modelo de formación que mejore las instituciones universitarias de modo global. Esta es una preocupación de personas, y de colectivos docentes, pero no siempre la institución universitaria trabaja de modo colaborativo y alcanza objetivos compartidos por sus miembros. Esto explica el gran nivel de descoordinación que existe en las universidades. Puede que trabajar de modo colectivo exija esfuerzos personales, y provoque cambios más duraderos. La formación no se cuestiona muchas veces, pero tampoco se suele recompensar dentro de la carrera académica. La investigación es lo que domina, y el profesorado se encuentra abocado a trabajar por conseguir aquellas mejoras en ese ámbito. No hay recompensas por mejorar en los ámbitos docentes, aunque parece que en el futuro se va a tener en cuenta. De todos modos, esto contrasta con muchas Universidades del mundo, donde la primacía de la investigación pone en segundo lugar, la forma de trabajar la docencia y los modelos desarrollados. Conseguir que la docencia tenga prestigio exige cambios en los referentes y pensar en procesos formativos que sean aplicables a la realidad institucional.

- g) El miedo a la innovación es enorme en las instituciones universitarias, ya que hay temor a perder los referentes académicos. Existe miedo a crear nuevas posibilidades y aplicarlas en la docencia y en la gestión académica. Este temor arranca de la historia que ha legitimado las instituciones universitarias con un pasado y una historia que no es fácil cambiar. Se ha construido de un modo que ha legitimado unas prácticas, unas formas de actuar y unos rituales que resulta complejo cambiar. De hecho, cuando vemos ceremonias en la universidad, algunas de ellas, llevan siglos de ritual y hay un temor a cambiar y que pierdan su papel legitimador. Incluso, recuperamos rituales que se habían perdido con la idea de dotar de un cierto estatus el ámbito universitario. Esto puede resultar anacrónico, pero da un papel a las universidades que no tienen otras instituciones. Esta consideración no ayuda a las innovaciones y a las mejoras, ya que hay que analizar si desvirtúan el papel de las universidades o no. Esto no es nuevo, ya que en muchas instituciones universitarias se practican simplemente por el ritual de la tradición, aunque no se consideren muy actuales en los tiempos en que vivimos. Pero, no hay que olvidar, que la innovación no siempre es sinónimo de mejora y de cambio social. De hecho, innovar puede provocar cambios que no mejoren las instituciones universitarias. Este hecho hay que tenerlo en cuenta y reflexionar, ya que si el objetivo de la innovación es introducir cam-

bios sin más, entonces cambiar puede ser un gran obstáculo. Si hablamos de docencia la cuestión se complica, ya que innovar en docencia es importante, no por utilizar más las tecnologías se es mejor profesor o profesora. Hay muchas cuestiones que habría que analizar, desde la mejora de las técnicas y metodologías docentes, hasta la mejora de la utilización de las nuevas tecnologías. Como siempre hay que preguntarse por los objetivos, lo que se persigue con la innovación y con las nuevas aportaciones [2]. Hay buenos y malos docentes, como en cualquier profesión. Lo importante es analizar qué constituye un buen docente universitario y reflexionar sobre sus cualidades, conocimientos y destrezas y habilidades. Si el profesorado es competente en introducir novedades que mejoren la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes, entonces podemos comprender la importancia y el papel de la innovación. Aunque existen pocas reflexiones y estudios científicos que analicen en el ámbito universitario los procesos creadores e innovadores, más allá de la introducción de aspectos puntuales de tipo metodológico. Puede que un buen docente se base más en una concepción global de ser profesor o profesora, donde la metodología esté al servicio de buenos objetivos y principios, y no tanto en si conoce o no alguna metodología. Innovar exige tiempo, dedicación, esfuerzo, y un sentido de la profesión que ha de ser construido, pero este cambio tiene que tener unos referentes conceptuales donde se integre la profesionalidad y los conocimientos teóricos y prácticos sobre las asignaturas y su desarrollo metodológico. Estas reflexiones han entrado en el panorama docente, ya que se cuestionan los conocimientos, pero sobre todo su forma de transmisión y su forma de enseñanza y aprendizaje. Integrar las innovaciones, las aplicaciones prácticas y las reflexiones teóricas debe ser una meta de todo profesor o profesora, pero siempre con el espíritu crítico y creativo desde concepciones científicas. Alcanzar esta meta no forma parte de todo el personal universitario, por eso, podemos encontrar profesorado que no crea en la innovación y que tenga métodos y pensamientos más tradicionales en su docencia. Esto no significa que no pueda ser un buen docente, aunque es evidente, que más alejado de planteamientos actuales.

Hemos visto algunos aspectos que nos hacen reflexionar sobre el papel de las Universidades, por qué existen, lo que persiguen, lo que provocan en los estudiantes y en las estudiantes, aunque no tenemos todo el perfil del profesorado, del conjunto de estudiantes y de las instituciones universitarias. Son tan variadas las instituciones y sus miembros que resulta difícil hablar de un conjunto compartido de objetivos e intereses. Las Universidades comparten ideas y principios, pero la innovación no está en sus metas de modo preferente, por la escasez de tiempo para experimentar y por la cantidad de tareas que estudiantes y profesorado realizan. Convertimos las institucio-

nes universitarias en espacios donde pasamos mucho tiempo, aunque no analizamos su papel, su importancia y su sentido. Esta reflexión me ha permitido replantear algunos aspectos de la docencia y si tiene sentido cómo se trabaja actualmente en las aulas. De esta reflexión surge la idea de intentar procesos innovadores, que se están llevando en las aulas y en la docencia personal con la introducción de proyectos que trabajan los estudiantes y las estudiantes, pero que se quiere ampliar a otras posibilidades. De esta forma surge a principios del segundo cuatrimestre la posibilidad de participar en un proyecto de innovación que la Universitat de València llama ESTIC dedicado a grupos de estudiantes innovadores y que consiste en participar en la reflexión grupal sobre procesos innovadores.

3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA ESTIC

El programa ESTIC es un programa de la Universitat de València que tiene como objetivo potenciar, reconocer y acreditar el trabajo desarrollado por un grupo de estudiantes, que incorporan a sus procesos de aprendizaje las TIC y las metodologías cooperativas [3]. Este objetivo es esencial en este programa, ya que se persiguen la utilización de las nuevas tecnologías como fuente de innovación, y el desarrollo de la metodología de trabajo en grupo y cooperativo. Fomentar en los estudiantes y en las estudiantes la innovación es esencial y forma parte de la mejora de las Universidades, pero sobre todo incide en el potencial formativo. Cuando la formación universitaria trabaja otros aspectos que van más allá del conocimiento de los programas educativos y la asistencia y el trabajo en las aulas, estamos preparando para la sociedad del futuro. Es imprescindible insistir en este aspecto, y las Universidades pueden contribuir con propuestas de este tipo. La innovación por parte de grupos de estudiantes significa una apertura de la Universidad a un trabajo que va más lejos de los objetivos de Universidades del pasado. En estos momentos, las Universidades necesitan abrirse a los nuevos tiempos y empezar a utilizar las innovaciones tecnológicas para mejorar la formación docente. Este programa ESTIC busca iniciativas de estudio y aprendizaje desarrolladas por grupos de estudiantes y busca mejorar la cooperación, la utilización de las tecnologías para mejorar los procesos de aprendizaje de los discentes universitarios. Para ello esta convocatoria pretende que se diseñen páginas web, blogs o wikis con contenidos elaborados por un grupo de estudiantes. Es una idea para construir un medio de trabajo y desarrollo de información de libre acceso para el resto de los estudiantes, e incluso para personas interesadas. Se trata de crear contenidos y de establecer canales de desarrollo de la información que sean utilizados con fines formativos y de desarrollo y mejora de las asignaturas, así como de los contenidos de una determinada titulación de Grado. Esta participación de los estudiantes y las estudiantes puede fomentar que se

investigue, se busque información, se elaboren documentos y textos, se busquen videos o se elaboren aportaciones audiovisuales, que bien estructuradas pueden ayudar a crear espacios de encuentro, tanto de estudiantes, como de profesionales. Es una idea interesante, ya que existe información que no está muchas veces disponible, por la forma en la que está estructurada. Estas aportaciones pueden ayudar a construir una Universidad mejor, porque permite que las asignaturas encuentren sentido dentro de espacios de encuentro personal y profesional. Este programa de la Universidad puede formar parte de experiencias de innovación, tan necesarias en las Universidades actuales. Recordemos que en el texto hemos ido comentando las dificultades de la innovación universitaria, y este hecho de crear programas que sean innovadores facilitan esta tarea. Si se consigue una participación mayor puede que las Universidades entiendan que su papel también es ser motor de progreso y de innovación social, y no sólo instituciones de transmisión y reproducción cultural y profesional. Crear Universidades abiertas, críticas, innovadoras, comprometidas con el cambio y la mejora social no tienen que ser objetivos formulados en documentos [4], se pueden hacer realidad con propuestas como las que se plantean en este programa ESTIC y pueden servir para conectar los discursos oficiales con nuevas posibilidades de tipo creativo.

4. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DEL GRADO DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Esta experiencia de un grupo de estudiantes del Grado de Pedagogía surge con la propuesta del profesor Joan A. Aparisi-Romero de la asignatura de tercer curso “Investigación, desarrollo e innovación del currículum” del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València que animó a participar en el programa ESTIC de la Universitat de València. Sugiere al grupo de estudiantes que participar puede contribuir a crear espacios de innovación en la Universidad y que estaría bien contribuir con una propuesta innovadora. Un grupo de estudiantes recogió la invitación a participar y diseñaron una propuesta para participar en el programa ESTIC, y que vamos a comentar en algunos aspectos.

- a) La participación del grupo en la propuesta creó espacios de encuentro, debate, discusión, análisis de propuestas, intercambio de reflexiones y muchas ideas que trataron de sistematizar con la ayuda del profesor. Este primer momento fue difícil, ya que no se sabía muy bien cómo hacer el borrador de la propuesta y hacia dónde dirigir la iniciativa. Esta primera fase es dura, pero es muy interesante ya que empieza por definir el proyecto y la implicación de cada miembro

- del grupo, con el análisis y diseño de las tareas a realizar y el compromiso de cada persona participante.
- b) El desarrollo del nombre de la propuesta identifica el grupo, sus objetivos y hacia dónde dirigir la actividad. Esta experiencia es muy interesante y el grupo de estudiantes de Grado de Pedagogía decidió que su propuesta tuviera el nombre de Gedif (Grupo Educativo de Innovación Formativa). En el nombre quedan integrados dos aspectos que son esenciales: por un lado, la participación de un grupo educativo que trabaja de modo colaborativo y pretende que sea así, por otro lado, la innovación en la formación que los estudiantes y las estudiantes reciben. Esta formación se va a recibir a través del diseño de la página web que el Grupo Gedif realiza desde su creación.
 - c) Los principales objetivos que se persiguen con la propuesta del Grupo Gedif son: construir un mundo plural con diversas ideas, aportaciones, paradigmas, modelos teóricos que ayuden a comprender y cambiar la práctica pedagógica. La curiosidad y la motivación son parte importante de la mejora de la praxis y de la práctica, aunque hay que destacar que se puede aprender con la reflexión y la mejora de la práctica a través de los análisis teóricos y viceversa. Dar voz a la comunidad en general, a estudiantes y profesionales es esencial en la idea de crear un espacio público que mejore la convivencia y la participación social. Estos objetivos forman parte del trabajo de este grupo de estudiantes que han iniciado un proceso de reflexión y de creación investigadora.
 - d) El Grupo Gedif trabaja en el diseño y creación de la página web con la idea de explicar algunos aspectos, quienes son, explicar y dar a conocer salidas profesionales a la titulación del Grado de Pedagogía, crear una comunidad de estudiantes investigadoras e investigadores en temas relacionados con la Pedagogía y con el proceso investigador. Estos aspectos se trabajan en la página web y se atiende desde la creación de un grupo de trabajo que usa valores de compromiso, responsabilidad, innovación y compartir ideas y contenidos. Cuando estamos viendo la página web nos interesa cómo se construye desde la idea de comunidad de aprendizaje virtual, ya que se ha abierto a la participación y aportación de documentos, videos y referencias que puedan ser utilizadas. Esta experiencia pretende abrirse a una comunidad y espacio virtual comunicativo, ya que hay interés en compartir documentos académicos y crear una cultura de la solidaridad, ya que no podemos construir espacios fuertes con comunidades débiles. Se pretende con el Grupo Gedif crear una cultura profesional e investigadora en temas pedagógicos de gran nivel para ser usados, tanto por estudiantes como por profesionales en activo.

REFERENCIAS

- [1] Bermejo, J.C., *La fábrica de la ignorancia. La Universidad del “como si”*. Primera Edición, Madrid (Editorial Akal, 2009). pp. 159. ISBN 978-84-460-3118-5.
- [2] Saramago, J., *Democracia y universidad*. Primera Edición, Madrid (Editorial Complutense, 2010). pp. 76. ISBN 978-84-9938-039-1.
- [3] Universitat de València., *Resolució del Vicerector de cultura i igualtat, de 5 de novembre de 2012, per la qual es convoquen ajudes a grups d’estudiants innovadors de la Universitat de València per al curs acadèmic 2012-2013, dins del programa ESTIC*. València (Universitat de València, 2012). pp. 12.
- [4] Salinas, P., *Defensa del estudiante y de la universidad*. Primera Edición, Sevilla (Editorial Renacimiento, 2011). pp. 79. ISBN 978-84-8472-646-3.

PROYECTO REC:ALL: ESTUDIO DE DOS CASOS DE GRABACIÓN DE CLASES EN LA UPV

CABEDO FABRÉS, MARTA;* CALVET SANZ, SALVADOR;* MORENO RAMÓN, HÉCTOR;* TURRÓ RIBALTA, CARLOS;* IBÁÑEZ ASENSIO, SARA;* YOUNG, CLIVE**

* Universitat Politècnica de València (UPV)
marcafab@dcom.upv.es

** University College London (UKL)
c.p.l.young@ucl.ac.uk

Resumen. REC:ALL es un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea bajo el “Life-long Learning Programme”. Su objetivo es estudiar cómo se están grabando las clases y cómo se están utilizando estas grabaciones, no sólo en las instituciones involucradas en este proyecto sino también en otras. Pretende profundizar en qué formas de uso de estas grabaciones son pedagógicamente más valiosas y aceptadas por los estudiantes. Por otra parte, también se investiga en este proyecto la variedad de diseños de estas grabaciones, así como aspectos técnicos y legales. Como resultado, REC:ALL desarrolla manuales para profesores en los que se ponen de manifiesto distintas formas innovadoras e interactivas que permiten explotar el potencial pedagógico de estas tecnologías.

El proyecto REC:ALL reúne a expertos de cinco países de la Unión Europea que ya utilizan activamente tecnologías de grabación de clases, y entre los cuales existe un intercambio activo de información, ideas y experiencias. La Universitat Politècnica de València (UPV) es una de las instituciones participantes en este proyecto. La UPV tiene una larga trayectoria en captura de clases y en grabación de objetos de aprendizaje y otros contenidos multimedia, a través de la plataforma institucional “Polimedia”. En este contexto, la UPV es un referente en la adaptación de nuevos métodos docentes de acuerdo con las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este trabajo se presentan dos casos analizados en este proyecto, en los cuales se utilizan estos materiales. Ambos casos se han desarrollado en la UPV, y se han estudiado de forma paralela a otros casos en otras instituciones. Para cada uno de estos casos se describe su contexto pedagógico y su diseño, con especial énfasis en el uso de elementos multimedia. También se consideran aspectos organizativos como el soporte técnico

y educacional o la formación de profesores y de personal de apoyo. Finalmente, se analiza la evaluación global de estos casos dentro del contexto del proyecto REC:ALL.

Palabras clave: grabación de clases, videos didácticos, casos de estudio, aprendizaje autónomo.

1. INTRODUCCIÓN

El empleo masivo de Internet entre la población europea en general, y la española en particular, ha propiciado la creciente demanda por parte de los estudiantes de ciclos superiores y enseñanzas universitarias, de ofertas de formación, más flexibles y personalizadas, en las que la presencialidad no siempre sea un requisito imprescindible. En esta línea, el empleo de capturas de las clases constituye una innovadora manera de propiciar el aprendizaje autónomo de los alumnos, que pueden acceder a las grabaciones “on-line”, en cualquier momento, y desde cualquier lugar, y visualizarlas tantas veces como deseen. De hecho, cada vez más universidades europeas están grabando sus clases, para posteriormente ofrecérselas a los alumnos a través de Internet, dando lugar a lo que en literatura anglosajona se denominan “weblectures”.

Desde un punto de vista conceptual, la tecnología que permite realizar la grabación de las clases ha evolucionado rápidamente. Se ha pasado de un modelo en el que el estudiante era totalmente pasivo, a un modelo de video más social, mucho más participativo y centrado en el estudiante. Esta nueva filosofía se ha visto favorecida por la integración de los entornos de aprendizajes y plataformas educativas con las redes sociales, y la creación cada vez más sencilla y al alcance de todos de la difusión de video multimedia.

Sin embargo, hasta la fecha hay pocas evidencias que permitan cuantificar el impacto de las grabaciones de las clases sobre el aprendizaje de los estudiantes, y se dispone de poca información sobre la percepción de los profesores. El principal riesgo que corren en este momento las universidades europeas es no disponer de modelos de uso adecuados, focalizados en la participación activa de los estudiantes. Sin estos modelos, se perderá la importante oportunidad que constituye esta innovación pedagógica, y se desaprovechará la enorme inversión que se ha realizado en toda Europa en sistemas de grabación de video.

Para entender un poco mejor la situación actual, vamos a repasar brevemente la historia más reciente del uso de la grabación de clases en educación. Hay que tener en cuenta, que el empleo de la grabación de clases como tecnología educacional es relativamente reciente, y que la literatura disponible al respecto se ha generado en los últimos cuatro o cinco años. Holbrook y Dupont [1], y Gann [2] fueron pioneros en el

empleo de los incipientes sistemas de captura de video para grabar y distribuir contenidos didácticos de determinadas lecciones del curriculum formativo. McDonnell y Curran [3] emplearon las grabaciones para disponer en las clases presenciales de más tiempo, que en lugar de emplear en explicaciones teóricas, decidieron dedicar a seminarios prácticos en los que aplicaban los conocimientos adquiridos en el material previamente grabado. Realizaron un seguimiento del progreso de los estudiantes empleando evaluación formativa, y organizaron a los estudiantes en grupos de trabajo virtuales en los que podían discutir los videos y los resultados de su evaluación. Las dudas y preguntas que iban surgiendo en estos grupos eran remitidas a los profesores. También en estos grupos se elegían los temas que consideraban más relevantes para ser abordados en los seminarios de trabajo presencial. Los autores del estudio concluyen que la metodología empleada contribuyó a fomentar notablemente el aprendizaje autónomo de los alumnos. No obstante, por tratarse de un experimento aislado, los resultados no pueden ser generalizados a otros casos. En el trabajo publicado por Secker y colaboradores [4], se demuestra que la actitud del profesorado respecto al empleo de grabaciones está muy polarizado. Algunos académicos admiten la gran utilidad que tienen las grabaciones a la hora de repasar las clases, y ayudar a aquellos estudiantes cuya lengua nativa no es el inglés. Otros son más escépticos, y alegan desventajas asociadas a la propiedad intelectual y a la libertad de cátedra. También hay estudios que evalúan el impacto de la grabación de las clases sobre la asistencia a clase (Davis [5]; Chang [6]). La percepción de los estudiantes hacia el empleo de grabaciones también ha sido evaluada (Veeramani y Bradley [7], Von Kinsky y colaboradores [8]), resultando en general muy positiva. Una encuesta llevada a cabo recientemente (2011) entre estudiantes de UCL [9] reveló que la grabación de clases era la tecnología favorita de los alumnos como apoyo al aprendizaje. Este resultado avala la receptividad de los alumnos hacia los videos didácticos.

En la bibliografía disponible sobre el tema, prácticamente no se hace mención a la próxima generación de tecnologías de captura de clases que está previsto que aparezca durante el desarrollo del proyecto REC:ALL. Los nuevos sistemas incluirán aspectos relacionados con el video social. Ya existen modelos que incluyen esta filosofía. Young y Meldgaard [10] propusieron un modelo participativo de empleo de videos educativos que ya auguraba el actual concepto Web 2.0 de video social. Otro interesante diseño pedagógico propuesto recientemente se basa en el empleo de contenidos previamente grabados para replantear de forma radical el proceso de aprendizaje. Este modelo desarrollado por Bergmann y Sams [11], es conocido como “mastery learning” o más coloquialmente “flipping”, y está ganando muchos seguidores entre el profesorado de educación secundaria en EEUU. Los estudiantes visualizan en casa los contenidos teóricos previamente grabados por el profesor, de esta forma en las clases el tiempo se dedica a la resolución de dudas, realización de actividades o resolución de problemas. UCL ha estado valorando la implantación de un año de transición, con grabaciones diseñadas

especialmente para proporcionar un modelo híbrido en el cual la necesidad de asistir a las clases presenciales se va reduciendo gradualmente.

2. EL PROYECTO REC:ALL

REC:ALL (2011-2013) es un proyecto de tecnología educativa cofinanciado por la Comisión Europea a través de la acción LLP (Lifelong Learning Programme), cuyo principal objetivo es estudiar cómo se están grabando las clases y cómo se están utilizando estas grabaciones, en las instituciones involucradas en este proyecto, y en otras instituciones de educación superior del entorno europeo.

REC:ALL reúne expertos de Reino Unido, Bélgica, Países Bajos, Francia y España, que ya utilizan activamente tecnologías de grabación de clases, con el fin de analizar qué formas de uso de estas grabaciones son pedagógicamente más valiosas y aceptadas por los estudiantes. El proyecto también estudia la variedad de diseños existentes de estas grabaciones, así como diferentes aspectos técnicos y legales.

Las instituciones participantes en el proyecto son University College London (Reino Unido) que lidera el proyecto, ATIT (Bélgica), Université de Lorraine (Francia), VU University Amsterdam (Países Bajos) y Universitat Politècnica de València (España). Como estrategia de difusión de los resultados del proyecto, se ha creado una comunidad web en la que se discute activamente sobre temas relacionados con la grabación de clases, y se promueve el intercambio activo de información, ideas y experiencias [www.rec-all.info]. Desde el proyecto, también se interactúa con otras comunidades académicas como VITAL (Reino Unido) y Special Interest Group (SIG) (Países Bajos).

REC:ALL se estructura en dos fases. La primera fase, que ha sido completada durante el primer año del proyecto, ha consistido en la recopilación de información y en la elaboración de borradores de las guías a desarrollar. La segunda fase, que está en ejecución en estos momentos, se centra en el desarrollo de casos de estudio en las diferentes instituciones, y culminará con la publicación y diseminación de los resultados finales.

Los principales resultados del proyecto serán guías de uso que estarán disponibles a través de la página web de REC:ALL, y que constituirán un repositorio de recursos de referencia para universidades que quieran implantar o extender el empleo de grabaciones de clases. Versiones preliminares de estas guías, que incluirán ejemplos de buenas prácticas, y estudio de aspectos legales y técnicos, ya están disponibles en los siguientes enlaces:

- Guía legal: <http://www.rec-all.info/forum/topics/legal-guide>.
- Guía tecnológica: <http://www.rec-all.info/forum/topics/technology-guide>.
- Guía pedagógica: <http://www.rec-all.info/forum/topics/pedagogy-guide>.

2.1. Casos de estudio

El desarrollo y evaluación de los casos de estudio es el principal objetivo del segundo año del proyecto REC:ALL. Esta acción es llevada a cabo por uno de los grupos de trabajo del proyecto, liderado por la VU University Amsterdam. El objetivo es mejorar los modelos de enseñanza existentes en las universidades participantes, gracias a la implementación de diferentes variantes de grabación de clases y a la evaluación de las mismas. Los casos de estudio contemplan cuestiones pedagógicas y tecnológicas, y permitirán escenificar diseños de aprendizaje y aspectos técnicos documentados en las guías pedagógica y tecnológica.

Los diferentes casos de estudio a analizar han sido seleccionados para representar el mayor número de usos posibles de grabaciones de clases, haciendo especial énfasis en la interactividad y en la innovación. El objetivo es conducir la mayor variedad posible de casos de estudio, dando lugar a nuevas aplicaciones pedagógicas. Se pretende proporcionar ejemplos de buenas prácticas y hacer partícipe a la comunidad universitaria de la UE de la amplia experiencia de las instituciones involucradas en REC:ALL. En la actualidad se han documentado doce casos de estudio, que se encuentran en fase de ejecución.

Cada caso de estudio establece un punto de partida, y planifica una evaluación de resultados. Las evidencias de aprendizaje, basadas en la realización de encuestas tanto a los alumnos, como a los profesores, son recopiladas localmente en cada una de las instituciones. Para cada uno de estos casos se describe su contexto pedagógico y su diseño, con especial énfasis en el uso de elementos multimedia. También se consideran aspectos organizativos como el soporte técnico y educacional o la formación de profesores y de personal de apoyo. Finalmente, se analiza la evaluación global de estos casos dentro del contexto del proyecto REC:ALL.

3. PARTICIPACIÓN DE LA UPV EN EL PROYECTO REC:ALL

La Universitat Politècnica de València (UPV) es una de las instituciones participantes en REC:ALL. La UPV es una universidad pública, dinámica e innovadora, dedicada a la investigación y a la docencia, y que mantiene fuertes vínculos con el entorno social en el que desarrolla sus actividades. Dispone de tres campus, en Valencia, Alcoy y Gandía, con un total de 37.782 estudiantes, y 2.768 profesores e investigadores. Sus importantes inversiones en instalaciones, recursos humanos y materiales, junto con el estricto control de calidad docente y la actividad investigadora, le han valido la acreditación de Campus Internacional de Excelencia.

La UPV dispone de una de las ofertas educativas más amplia de todo el sistema universitario español. Los estudiantes pueden optar entre títulos propios de la UPV, o cursos específicos de formación ofrecidos a la comunidad Universitaria y a la sociedad en general. La UPV está incorporando nuevas metodologías docentes que promueven el aprendizaje activo y fomentan el pensamiento crítico, formando profesionales preparados para afrontar las demandas de la sociedad actual, siendo un referente en la adaptación de nuevos métodos docentes de acuerdo con las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior.

La UPV tiene una larga trayectoria en captura de clases y en grabación de objetos de aprendizaje y otros contenidos multimedia. Ha desarrollado una plataforma de tele educación basada en Sakai, denominada PoliformaT, y el sistema Polimedia, que permite a los profesores producir contenidos multimedia de alta calidad. Desde 2007, más de 500 profesores han empleado el sistema Polimedia, generando una producción que asciende a más de 4000 objetos de aprendizaje.

La UPV también cuenta con una dilatada experiencia en desarrollo y gestión de proyecto. En el proyecto REC:ALL, la UPV lidera el grupo de trabajo relacionado con la Evaluación y control de la calidad. El propósito de este grupo de trabajo es diseñar e implementar los procedimientos de evaluación del proyecto, recogiendo evidencias que permitan mejorar y/o validar la metodología empleada en el proyecto, y asegurando la mayor calidad posible en los resultados obtenidos.

La UPV también ha desarrollado diferentes casos de estudio en el contexto del proyecto. Dos de estos casos de estudios serán presentados en la sección 4, pero antes de estudiar las peculiaridades de estos, vamos explicar con un poco más de detalle las distintas herramientas institucionales disponibles en la UPV para la generación de materiales multimedia.

3.1. Herramientas de captura de video disponibles en la UPV

Polimedia es un sistema diseñado en la UPV para la creación de contenidos multimedia como apoyo y complemento a la docencia presencial, abarcando desde la preparación del material docente hasta la distribución a través de distintos medios (TV, Internet, CD, etc.) a los destinatarios. Polimedia es un sistema de producción de materiales educativos de calidad, integrado con todas las herramientas de la plataforma virtual de educación PoliformaT.

Politube es un espacio de libre acceso habilitado por la UPV para almacenar vídeos didácticos que se empleen como apoyo y complemento a la docencia presencial. Los materiales y recursos disponibles en Polimedia y Politube, tras un riguroso proceso de revisión, son reconocidos como objetos de aprendizaje y pasan a formar parte de Riu-Net (Repositorio Institucional de la UPV) que ofrece acceso en Internet a la producción

científica, académica y corporativa de la comunidad dentro del movimiento internacional de Open Access.

Policonecta es una herramienta de videoconferencia desarrollada en el Centro de Formación de Postgrado (CFP) de la UPV para la formación a distancia. Se basa en el empleo del software comercial Adobe Connect, y permite realizar reuniones virtuales, videoconferencias, y clases magistrales a distancia, que se pueden grabar. También incluye la posibilidad de compartir documentos, aplicaciones o una pizarra digital. Para la impartición de cursos o seminarios a distancia es necesario disponer de un aula adecuadamente equipada con varias cámaras, micrófonos, cañón proyector, monitores, y pizarra digital interactiva. Algunas aulas también disponen de Paper Show (cuaderno con un papel cuadrículado especial, que registra lo que escribimos o dibujamos con un bolígrafo que integra una micro cámara) y monitores con pantalla táctil. Por parte del alumno los únicos requisitos son disponer de una conexión a Internet de banda ancha, y unos auriculares o altavoces. Si el alumno desea intervenir activamente durante la clase también necesitará un micrófono y una cámara web.

4. CASOS DE ESTUDIO DESARROLLADOS EN LA UPV

Como se ha comentado anteriormente, en la UPV se han desarrollado diferentes casos de estudio, con el objetivo de proporcionar a la comunidad universitaria ejemplos de buenos usos en relación con la captura de clases. En esta comunicación se describen dos de estos casos de estudio. El primero es un ejemplo de empleo de grabación de clases en curso de formación totalmente on-line dirigido a estudiantes ya graduados. En el segundo caso, se presenta un ejemplo de “flipping”, en el que se pretende fomentar el aprendizaje autónomo de alumnos de grado en una asignatura de prácticas, con mucho trabajo en el laboratorio.

4.1. Curso on-line de producción de carne de conejo.

Contexto pedagógico

- El curso, de seis meses de duración, se realiza completamente on-line, y consta de 18 créditos ECTS. Es organizado por el departamento de Ciencia Animal de la UPV, y está destinado a técnicos o agentes industriales que trabajen en el sector. Los estudiantes disponen de documentación escrita y de capturas de clases, para aprender los aspectos fundamentales relacionados con la producción de carne de conejo. El acceso a los recursos se realiza a través de la plataforma institucional de la UPV PoliformaT.

Tipos y duración de las capturas de video.

- El curso emplea los siguientes tipos de capturas:
 - Videos desarrollados con la tecnología Polimedia con duración aproximada de entre siete y doce minutos, que revisan aspectos fundamentales de cada uno de los 51 temas que integran el curso, y son de carácter teórico o práctico dependiendo de la lección.
 - Grabación de clases interactivas impartidas a través de Adobe Connect. A lo largo del curso se seleccionan 10 temas claves, para realizar estas sesiones, que son impartidas por especialistas cualificados. Los estudiantes tienen la opción de expresar sus opiniones y plantear sus dudas al profesor a través de la aplicación de video conferencia. Las sesiones se graban para poder ser visualizadas posteriormente.

Integración de los videos en el curso.

- En cada uno de los 51 temas los estudiantes tienen acceso en paralelo a través de PoliformaT, tanto a la documentación escrita, como a los videos y grabaciones. También disponen de literatura y referencias para consulta.
- Los videos y grabaciones pueden ser visualizados a demanda, tantas veces como se desee.
- Las grabaciones de las clases interactivas se programan cada una o dos semanas. Los estudiantes pueden participar en estas sesiones de forma oral o escribiendo sus comentarios en la ventana de conversación.
- Cada tema es evaluado mediante diferentes tareas que se completan y evalúan on-line.

Resultados que se esperan del empleo de capturas de videos.

- Reforzar la asimilación de los contenidos teóricos y prácticos.
- Establecer contacto personal con profesionales e investigadores del sector.
- Favorecer el intercambio de ideas y opiniones.

4.2. Análisis de suelos

Contexto pedagógico

Esta asignatura de carácter práctico y 9 créditos ECTS se imparte en el cuarto curso de Ingeniería Agronómica, para un total de 71 alumnos repartidos en tres grupos. Los estudiantes tienen acceso a diferentes videos didácticos a través de la plataforma PoliformaT. Estos videos muestran los diferentes pasos a realizar para determinar las características de una muestra de suelo. La visualización de los videos permite aprender a realizar la clasificación de diferentes muestras de suelo según el sistema internacional.

El empleo de estos videos favorece el aprendizaje autónomo del alumno y el desarrollo de capacidades básicas relacionadas con el trabajo en el laboratorio.

Tipos y duración de las capturas de video.

- El curso emplea los siguientes tipos de capturas:
 - Once videos didácticos procedimentales con duración de entre cinco y diez minutos, que proporcionan instrucciones visuales de cómo realizar el análisis en el laboratorio de diferentes características de una muestra de suelo. Estos videos están accesibles a través de Politube.
 - Ocho videos didácticos grabados con la tecnología Polimedia que revisan aspectos teóricos fundamentales relacionados con la asignatura.

Integración de los videos en el curso.

- Los estudiantes deben realizar en casa cada semana una tarea descrita en la plataforma PoliformaT. Como parte de esta tarea deben visualizar en casa un vídeo didáctico, y en base a él, preparar un esquema con los pasos que tendrán que realizar para analizar la muestra de suelo en el laboratorio.
- Posteriormente, acuden al laboratorio a poner en práctica con el apoyo del profesor, las técnicas que han visualizado en los videos.
- Los estudiantes muestran al profesor y discuten con él, los resultados obtenidos en el laboratorio para ser evaluados.

Resultados que se esperan del empleo de los videos.

- Aumentar la motivación de los estudiantes y fomentar su capacidad crítica.
- Reforzar la asimilación de contenidos ya estudiados en cursos anteriores.
- Trabajar en un caso real, con una muestra tomada en el campo.
- Desarrollar el aprendizaje autónomo.
- Promover el uso de tecnologías Web 2.0 como la plataforma PoliformaT entre los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

- En el proyecto REC:ALL se han analizado un conjunto de casos de estudio relacionados con la captura de clases. En esta comunicación se han presentado dos casos de estudio desarrollados en la UPV en el contexto de este proyecto.
- Los casos de estudio presentados combinan el empleo de videos didácticos generados con el sistema Polimedia, con la grabación de clases interactivas.

- La gestión de los videos didácticos y su distribución a los estudiantes se realiza mediante la plataforma de tele educación PoliformaT.
- La metodología de trabajo y la integración de la captura de clases propuesta en los casos de estudio es extrapolable a cualquier otra disciplina.
- En breve los resultados y conclusiones más relevantes de todos los casos de estudio desarrollados en REC:ALL estarán disponibles, al igual que las versiones finales de las guías pedagógica, técnica y legal.

REFERENCIAS

- [1] Holbrook, J and Dupont, C. 2008. *Profcasts and Class Attendance - Does Year in Program Matter?* Ontario: Bioscience Education Journal.
- [2] Gann, A. 2007. *Podcasting is Dead. Long Live Video!* UK: Bioscience Education Journal.
- [3] McDonnell, E. and Curran, B. *Refreshing the classroom – using lecture capture to deliver a novel blended-learning strategy in the sciences.* Proceedings paper for the ALT-C Conference 2010 Into Something Rich and Strange.
- [4] Secker, J., Bond, S. and Grussendorf, S. (2010) *Lecture capture: rich and strange, or a dark art?* Proceedings paper for the ALT-C Conference 2010 Into Something Strange.
- [5] Davis, S. J., Connolly, A., Linfield, E. (2009) *Lecture capture: Making the most of face-to-face learning.* Engineering Education: Journal of the Higher Education Academy Engineering Subject Centre, 4 (2), 4-13.
- [6] Chang, S. (2007) *Academic perceptions of the use of Lectopia: a University of Melbourne example.* In 'ICT : providing choices for learners and learning' edited by R Atkinson, C McBeath, A Soong Swee Kit and C Cheers, pages 135-144. Singapore : ASCILITE, 2007.
- [7] Veeramani, R., & Bradley, S. (2008). *U-W Madison online- learning study: Insights regarding undergraduate preference for lecture capture.* Descargado de <http://www.uwebi.org/news/uw-online-learning.pdf>
- [8] Von Konsky, B. R., Ivins, J. & Gribble, S. J. (2009). *Lecture attendance and web based lecture technologies: A comparison of student perceptions and usage patterns.* Australasian Journal of Educational Technology, 25(4), 581-595. Descargado de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/vonkonsky.html>
- [9] UCL (2011) *Lecturecast FAQ.* Descargado de <http://www.ucl.ac.uk/isd/staff/e-learning/tools/lecturecast/faq> accessed 11 June 2011]
- [10] Young, C.P.L and Meldgaard H. (2006) *Top ten uses of video in education, eStream.* Conference keynote, Patras, Greece.
- [11] Bergmann, J. and Sams A. (2010) *Flipped-Mastery Classroom.* Descargado de <http://flippedclassroom.org/video/flippedmastery-classroom>.

LA WEB 2.0 COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LAS ÉTICAS APLICADAS¹

GONZÁLEZ, ELSA; CALVO, PATRICI

Departamento de Filosofía y Sociología
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
esteban@fis.uji.es; calvop@fis.uji.es

RESUMEN: A pesar de que el uso de la web 2.0 sigue siendo muy escaso entre los docentes, su accesibilidad, proximidad, bajo coste, facilidad de uso, capacidad comunicativa, creativa y motivacional convierten este recurso en una herramienta de innovación y mejora educativa especialmente interesante.

En el caso concreto de la educación superior, los blogs, los agregadores de noticias, las redes sociales –como Facebook, Google+, Twitter o Tuenti– las wikis, las aulas virtual, los marcadores sociales, gestores de fotografías y vídeos, las plataformas educativas, los webquest, los mapas conceptuales y demás recursos 2.0 ofrecen la posibilidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de evaluación de la comprensión y asimilación de los contenidos didácticos por parte del alumnado. Sin embargo, incluso muchas de las universidades más modernas, innovadoras e informatizadas mantienen un déficit importante en el uso y aplicación de estos recursos en la docencia de grado y postgrado.

Con la idea de intentar ofrecer una respuesta concreta a este nuevo reto para la enseñanza superior, desde el área de filosofía moral de la Universitat Jaume I se ha llevado a cabo un Proyecto de Innovación Educativa supervisado por la Unitat de Suport Educatiu de la UJI: “Aplicación y uso de la web 2.0 como herramienta educativa para la asignatura *Ética y Deontología Profesional*”. Utilizando una metodología de enseñanza centrada en el alumnado, es decir, expositiva y participativa al mismo tiempo, el principal objetivo de este proyecto ha consistido en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la asignatura *Ética y Deontología Profesional* mediante la complementación de las lecciones magistrales en el aula con la utilización de diferentes recursos 2.0 en el desarrollo de los ejercicios prácticos. Para tal fin, y partiendo siempre del aula virtual como espacio vertebrador y evaluador tanto

1. Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Educativa UJI – Curso 2012/2013: “Aplicación y uso de la web 2.0 como herramienta educativa en la asignatura *Ética y Deontología Profesional*”.

de los contenidos didácticos como de las actividades prácticas, se han integrado otras tres webs 2.0 relacionadas específicamente con las éticas aplicadas para fomentar y motivar el estudio y la participación del alumnado tanto interna como externamente: una red social (*Comunidad ÉTNOR*), un blog (*Ética y responsabilidad social*) y una cuenta Twitter (*Ética y RSE*).

Durante su exposición, el proyecto ha ofrecido excelentes resultados. Por un lado, porque la valoración final del alumnado respecto a la utilización de este tipo de recursos para el desarrollo de la asignatura ha sido muy positiva, percibiéndose un aumento significativo de la motivación e implicación general en comparación con otros años. Y por otra parte, porque la capacidad de estas webs participativas para comunicar, coordinar y/o evaluar los contenidos teórico-prácticos de la asignatura, han facilitado las distintas tareas del profesorado y el aprendizaje del alumnado.

En este sentido, el objetivo de la comunicación será mostrar cómo se ha desarrollado el proyecto. Con este fin, se atenderá la metodología empleada, los resultados alcanzados, las debilidades detectadas, y las posibilidades de mejora.

El presente artículo pretende mostrar cómo se ha desarrollado este proyecto y cuáles han sido sus resultados. Para ello, en un primer momento se ofrecerá una descripción de los objetivos y la metodología empleada en la asignatura Ética y Deontología profesional que ha servido de base para el Proyecto de Innovación Educativa. En un segundo momento se mostrarán las diferentes webs 2.0 que se han utilizado para intentar mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se repasarán tanto los logros del proyecto como las potencialidades y debilidades observadas y los nuevos retos abiertos.

1. ASIGNATURA ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL: OBJETIVO Y METODOLOGÍA

Ética y Deontología Profesional es una asignatura que se imparte en el grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I de Castellón desde el área de filosofía moral. Ésta pertenece al campo de estudio de las éticas aplicadas, y se ocupa de la reflexión e implementación de la ética en las organizaciones y/o empresas. Su objetivo es, por un lado, mostrar cómo la ética es un activo empresarial cuyo conocimiento y gestión repercute positivamente en la maximización del beneficio tanto económico como social y humano, y, por otro lado, capacitar al alumnado de los conocimientos sobre la materia y de las habilidades necesarias para aplicarlos e implementarlos en una praxis empresarial concreta como la comunicación audiovisual.

Para su correcto desempeño, la asignatura ha contado con unos contenidos tanto teóricos como prácticos que, distribuidos alrededor de tres grandes bloques –(1) La perspectiva ética; (2) Ética de la comunicación; y (3) La gestión ética en la comunicación– y diez unidades temáticas que han intentado mejorar tanto los conocimientos teóricos del alumnado como potenciar su pensamiento crítico y sus habilidades en la resolución de conflictos dentro de las organizaciones y/o empresas.

La metodología utilizada para la satisfacción de tales objetivos ha consistido en centrar la atención sobre el alumnado, siendo expositiva y participativa al mismo tiempo. En primer lugar, la presentación de los temas a cargo del profesorado se ha llevado a cabo durante las clases presenciales, donde se introducían los puntos y aspectos básicos para su comprensión y estudio. Y en segundo lugar, cada una de las partes temáticas era acompañada de una actividad práctica que debía ser elaborada durante el transcurso de la semana y presentada en el Aula virtual antes de la siguiente clase presencial. Cada una de estas actividades tenía la finalidad de profundizar de manera práctica y con ejemplos reales y actuales sobre los temas expuestos.

Con todo ello, se ha intentado que el alumno pudiera conocer y llegar a obtener tanto una comprensión de los diferentes contenidos de la materia como las capacidades necesarias para poder ser capaz de aplicar e implementar todos estos conocimientos en su praxis profesional concreta, desarrollando un pensamiento crítico y unas habilidades

capaces de afrontar la resolución de problemas de carácter ético en las organizaciones y empresas.

Finalmente, la valoración del rendimiento académico del alumnado se ha realizado de acuerdo con la metodología activa de las clases, y ha constado de un examen tipo ensayo, en el que se podía poner de manifiesto tanto los conocimientos adquiridos como el pensamiento crítico desarrollado acerca los temas trabajados en la parte práctica, y de la media de las puntuación obtenidas en los diez ejercicios prácticos realizados durante el desarrollo de la asignatura.

2. WEBS 2.0 Y LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El Proyecto de Innovación Educativa desarrollado ha consistido, precisamente, en la aplicación e implementación de diferentes herramientas 2.0 como forma de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura *Ética y Deontología Profesional* del grado en *Comunicación Audiovisual* de la Universitat Jaume I. Para ello, dentro de la extensa variedad de herramientas de este tipo disponibles, tales como las wikis, las plataformas educativas, los buscadores, los agregadores de noticias, los marcadores sociales o los gestores de archivos visuales, se seleccionaron tres por las posibilidades que aparentemente ofrecían para el objetivo marcado: aula virtual, blog y red social.

Cada una de éstas con una finalidad concreta en el desarrollo del proyecto. A continuación se describirá el propósito, uso y repercusión de cada una de ellas durante el desarrollo de la asignatura.

a) Aula virtual:

La introducción y uso del aula virtual pretendía ser el lugar de integración de los contenidos y prácticas de la asignatura, así como de control, orientación y evaluación continuada del trabajo y progresos del alumnado. Por un lado, todos los contenidos teóricos y recursos necesarios iban siendo introducidos secuencialmente en el aula virtual para el correcto seguimiento de la asignatura. Por otro lado, cada semana se activaban las prácticas correspondientes a las diferentes unidades temáticas. El alumnado debía realizarlas y adjuntarlas en su lugar correspondiente dentro del aula virtual para su control, registro, evaluación, feedback y posible mejora. Finalmente, algunas de las prácticas se realizaban a través del aula virtual, como, por ejemplo, controles tipo test sobre el nivel de asimilación de los contenidos de la asignatura.

b) Blog:

Para fomentar la participación y mejorar la información relacionada y capacidades comunicativas del alumnado, se introdujo un blog de éticas aplicadas y responsabilidad social gestionado por el área de Filosofía moral de la Universitat Jaume I (*Ética y responsabilidad social*) para la realización de alguno de los ejercicios prácticos de la asignatura. A través de ésta, el alumnado no sólo tenía acceso a artículos específicos y noticias e información actual sobre las diferentes unidades temáticas de la asignatura, más allá de lo exigible para superar cada una de ellas. Además se le brindaba la posibilidad de poder mostrar su opinión crítica e inquietudes a través de los diferentes canales abiertos en el blog responder debidamente a tal fin.

c) Redes sociales:

El uso de las redes sociales ha sido posiblemente uno de los grandes retos de la asignatura. Como en el caso del blog, éstas han servido para promover la participación del alumnado y mejorar sus habilidades comunicativas, pero, sobre todo, para que éste pudiera aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas a través de debates con algunos de los más importantes teóricos de la materia. Para ello, por un lado se ha introducido al alumnado en la *Comunidad ÉTNOR*, una red social de éticas aplicadas que, gestionada por la Fundación ÉTNOR (Fundación para la Ética de los Negocios y las Organizaciones), busca ser un punto de reunión para que los diferentes interesados en este tipo de cuestiones puedan intercambiar opiniones y generar sinergias positivas entre los implicados. Por otra parte, se ha fomentado el uso de una cuenta Twitter específica de ética y responsabilidad social y gestionada por el área de Filosofía moral de la Universitat Jaume I (*Ética y RSE*) para involucra al alumnado en los procesos de construcción de opinión pública.

3. RESULTADOS Y NUEVOS RETOS EN EL USO DE LAS WEBS 2.0

Las diferentes herramientas 2.0 utilizadas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de *Ética y Deontología profesional* han sido muy bien recibidas por el alumnado y profesorado implicado. En los diferentes cuestionarios y debates informales realizados, éstos han destacado tanto una mejora sustancial en el control de las actividades prácticas, la coordinación de la asignatura y el seguimiento de los progresos del alumnado, como un aumento del interés por la asignatura y una mejora en la comprensión y asimilación de los contenidos básicos.

Pero si bien los resultados han estado a la altura de lo esperado, ni el uso ha sido el óptimo ni el reto queda zanjado con la aplicación e implementación de estas tres

herramientas 2.0. Durante el desarrollo del proyecto se ha podido observar como el potencial de estas herramientas virtuales es muy superior al experimentado, así como que la introducción de otras posibilidades 2.0 podría mejorar todavía más los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. De ahí que el proyecto queda abierto a un posible desarrollo a lo largo de los próximos años.

Finalmente, también se ha podido constatar durante el transcurso del proyecto un nuevo reto para enseñanza superior: la introducción y uso de aplicaciones como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Un nuevo reto que no tiene que correr un camino diferente al de las herramientas 2.0, sino complementario. Las aplicaciones para ordenadores, portátiles, tabletas y móviles, entre ellas las ofertadas dentro de la plataforma educativa iTunes-U, ofrecen innumerables posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje y asimilación de contenidos. Durante los próximos años será necesario trabajar en el análisis de sus posibilidades y su introducción en los procesos educativos, puesto que no se trata del futuro inmediato, sino del presente. Por consiguiente, a nuestro entender éste va a ser uno de los nuevos retos para la enseñanza superior durante los próximos años: la introducción y uso de las aplicaciones en la educación universitaria y su complementación con las webs 2.0.

BIBLIOGRAFÍA

- Amarrazo, José Miguel y Amorós, Lucía (2011): *Las nuevas Tecnologías de la enseñanza de las Ciencias*. MAD, Sevilla.
- Barba, Carme y otros (2010): *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. Editorial Grao, Barcelona.
- Casamayor, Gregorio y otros (2008): *La formación on-line: Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning, ...* Grao, Barcelona.
- Cabero, Julio y otros (2009): *La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0. Renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Mergablum, Sevilla.
- Brazuelo, Francisco y Gallego, Domingo J. (2011): *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. MAD, Sevilla.
- Castellanos, Jorge y otros (2011): *Las TIC en la educación*. Anaya, Madrid.
- Castaño, Carlos y otros (2008): *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Síntesis, Madrid.
- Fernández, Francisco (2011): *Comunicación interna 2.0. La gestión de los portales corporativos y las redes sociales*. Ediciones de las Ciencias Sociales, Madrid.
- Ferrete, Carmen (2009): "Educar para formar parte de la solución", en *VIII Congreso IDEA Ética del desarrollo humano y justicia global*, Valencia, Nau Llibres.
- Martín, J.P. (2011): "Servicios Google como herramienta educativa". Ediciones Anaya Multimedia, Madrid.

- Salinas, María Isabel y Viticcioni, Stella (2008): “Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial”, *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 20, <http://xurl.es/c04k4> (consultado el 20 de abril de 2013).
- Torre, Anibal de la (2006): “Web Educativa 2.0”, *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 20, <http://xurl.es/18c46> (consultado el 20 de abril de 2013).

LOS SENSORES CONDUCTIMÉTRICOS EN EL LABORATORIO DE QUÍMICA I

MONFERRER PONS, L;* RUIZ ÁNGEL, MARIA JOSÉ;**
ESTEVE ROMERO, JOSEP;* CARDA BROCH, SAMUEL*

* Departament de Química Física i Analítica
ESTCE. Universitat Jaume I
monfer@uji.es; estevej@uji.es; scarda@uji.es

** Departament de Química Analítica
Facultat de Química, Universitat de València. Burjassot
Maria.J.Ruiz@uv.es

Resumen. En los estándares UNESCO sobre competencia en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se habla de instrumentos sofisticados de recogida y análisis de datos. Así, se ha observado que los estudiantes que utilizan sistemas de recogida de datos en sus experimentos, entre otros:

- Invierten mucho más tiempo hablando de lo que está sucediendo y especulando sobre lo que probablemente pasará.
- Desarrollan habilidades para interpretar gráficos en un contexto significativo.
- Evalúan la información y desarrollan su comprensión de la ciencia.
- Adquieren destrezas en el manejo de datos. Calculan medianas y sumas totales, crean gráficos, diagramas y dibujos.

En nuestros laboratorios hemos utilizado la experimentación asistida por ordenador (EXAO) para comprobar las ventajas que aportan estas técnicas al aprendizaje de la química por parte del estudiante. La práctica de laboratorio escogida ha sido la “Valoración conductimétrica del ácido acetilsalicílico en aspirina” incluida en el tercer curso de la Licenciatura en Química de la Universitat Jaume I.

Los componentes básicos de EXAO han sido el software DataStudio, un sensor de conductividad para la toma de datos y un adaptador “USB-Link” como interfaz de conexión todos ellos fabricados por PASCO y comercializados en España por la casa de equipamiento didáctico PRODEL.

Para realizar la evaluación del trabajo y observar si se consiguieron los objetivos planteados, se solicitó la opinión de los propios alumnos.

Se puede concluir que las técnicas experimentales asistidas por ordenador ayudan a una mejor comprensión de los conceptos, siendo su uso no demasiado complicado y además no supone ruptura alguna con la metodología tradicional de trabajo ya que se siguen realizando los clásicos montajes experimentales.

Palabras clave: Sensores, laboratorio químico, EXAO.

1. INTRODUCCIÓN

Según los estándares UNESCO en competencia en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en un contexto educativo sólido las experiencias enriquecidas con TIC deben ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias por llegar a ser:

1. Competentes por utilizar tecnologías de la información.
2. Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
3. Capaces de solucionar problemas y tomar de decisiones.
4. Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad.
5. Comunicadores, colaboradores, productores y,
6. Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Entre otros, la UNESCO, habla de los instrumentos sofisticados de recogida y análisis de datos. Así, se ha observado que los estudiantes que utilizan sistemas de recogida de datos en sus experimentos, entre otros:

1. Invierten mucho más tiempo hablando de lo que está ocurriendo y especulando sobre lo que probablemente ocurrirá.
2. Desarrollan habilidades para interpretar gráficos en un contexto significativo. Evalúan la información y desarrollan su comprensión de la ciencia.
3. Adquieren destrezas en el manejo de datos. Calculan medias y sumas totales, crean gráficos, diagramas y dibujos.

La recogida de datos requiere tres componentes principales: el software, los sensores de toma de datos y la interfaz de conexión (Figura 1).

Este trabajo se ha realizado gracias a la colaboración con el IES Profesor Broch y Llop de Vila-real. Este centro ha proporcionado el software DataStudio, un sensor de conductividad y un adaptador “USB-Link”, como hardware, todos ellos fabricados por PASCO [1] y comercializados por la casa de equipamiento didáctico PRODEL [2].

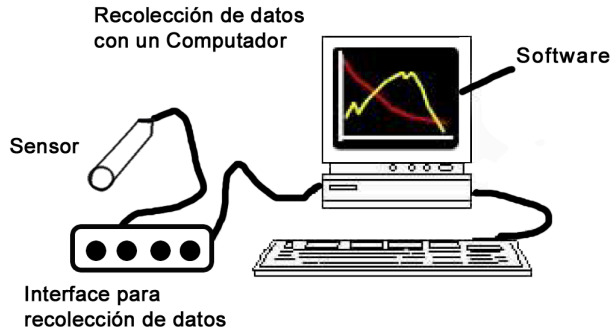


Figura 1. Esquema del material EXAO

2. PARTE EXPERIMENTAL

Para la realización de la experiencia “Valoración conductimétrica de ácido acetilsalicílico en aspirina” [3] asistida por ordenador hay que realizar unas operaciones simples iniciales con el objetivo de configurar el software. En primer lugar, debe calibrarse el sensor de conductividad (Figura 2) tal y como si hiciéramos uso del método tradicional. Seguidamente, debe configurarse el DataStudio para monitorizar el volumen de valorante, ya que éste, a diferencia del valor de la conductividad, no queda recogido directamente por el sensor.

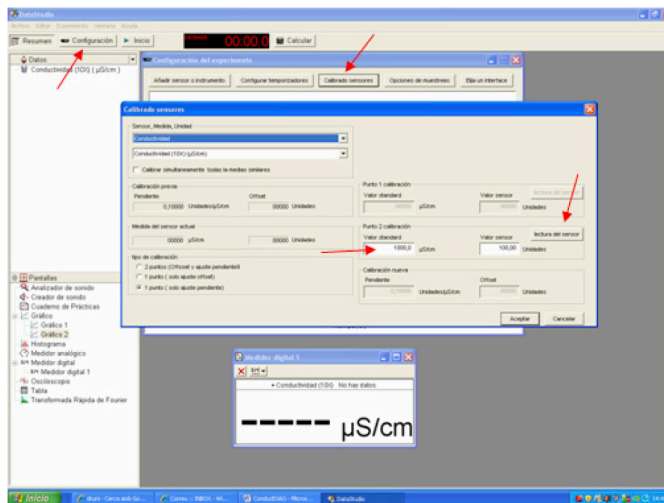


Figura 2. Calibrado del sensor de conductividad

Una vez realizadas estas operaciones ya se puede preparar la pantalla de trabajo de DataStudio (Figura 3). En esta figura se muestra la pantalla sobre la que se irá dibujando el gráfico de la conductividad vs. volumen de NaOH que servirá por seguir la valoración a tiempo real. También aparece una ventana más pequeña donde habrá que añadir, a través del teclado, el volumen de valorante añadido en cada operación.

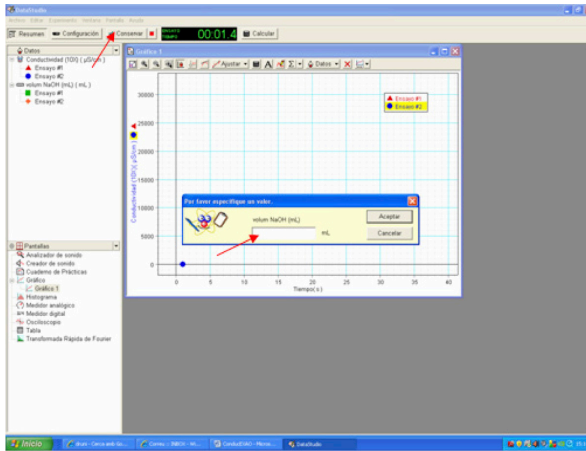


Figura 3. Detalle de la pantalla de trabajo de DataStudio

Un de las gran ventajas que introduce EXAO es la posibilidad de visualizar paso a paso las curvas de valoración. Otra ventaja del equipo es la posibilidad de realizar cálculos sobre las mismas curvas de valoración, lo cual agiliza el trabajo y mejora el proceso de aprendizaje. En las Figuras 4 y 5 se muestran un momento del proceso experimental y la curva final de la valoración así como un ajuste lineal de una de las partes de esta curva necesaria para conocer el volumen del punto final, respectivamente.



Figura 4. Detalle del trabajo en el laboratorio

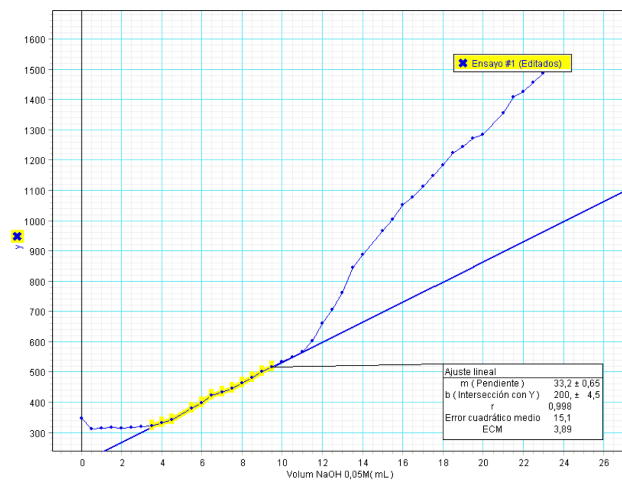


Figura 5. Curva final de la valoración conductimétrica y ajuste lineal de una parte de la curva

2.1. Resultados

Una vez finalizado el trabajo al laboratorio se pasará a comparar los valores experimentales obtenidos con el procedimiento EXAO y el procedimiento tradicional. En la Tabla 1 se muestran los datos obtenidos de la recuperación del ácido acetilsalicílico (AAS) por seis parejas de alumnos de las que dos de ellas han seguido el EXAO.

Valoración	Vpunto final, mL	AAS, mg	Recuperación AAS, %
Tradicional 1	10.4	487.4	97.5
Tradicional 2	10.6	498.9	99.8
Tradicional 3	11.6	528.3	105.7
Tradicional 4	11.6	526.2	105.2
EXAO 1	11.8	485.6	97.1
EXAO 2	11.05	497.25	99.5

Tabla 1. Comparación de los resultados experimentales

3. CONCLUSIONES

Se puede concluir que las técnicas experimentales asistidas por ordenador:

1. Favorecen la comprensión de los conceptos, por lo que se mejora el proceso de aprendizaje.
2. Resulta muy fácil y facilita el trabajo.
3. Su uso no resulta demasiado complicado y no supone ninguna ruptura con los métodos tradicionales de trabajo ya que siguen realizándose los clásicos montajes experimentales.

REFERENCIAS

- [1] <http://www.pasco.es>
- [2] <http://www.prodel.es>
- [3] Manual de prácticas de la asignatura IA28 (Laboratorio Avanzado en Química II, 4º curso, Licenciatura en Química, Universitat Jaume I).

LOS GRADOS DE LUJO EN TIEMPOS DE CRISIS: PROPUESTA PARA LA REVISIÓN RACIONAL DE LA ASIGNATURA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN EL GRADO EN MEDICINA

COLTELL SIMÓN, ÓSCAR;* TOSCA SEGURA, RICARDO;** - *** GRANELL ZAFRA, XIMO;****
LIZÁN TUDELA, LUÍS VICENTE;**-*****, LATORRE CARMONA, PEDRO;*
SÁNCHEZ GARRETA, JOSÉ SALVADOR*

*Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos
Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales. Universitat Jaume I
{oscar.coltell, latorre, salvador.sanchez}@uji.es; <http://www.lsi.uji.es>

**Unidad Pre-departamental de Medicina
Facultad de Ciencias de la Salud. Universitat Jaume I
tosca@upim.uji.es; lizan@eco.uji.es; <http://www.fcs.uji.es>

***Servicio de Pediatría
Hospital General de Castelló. Conselleria de Salut. Generalitat Valenciana
tosca@upim.uji.es; [http:// http://www.castello.san.gva.es/exp/hgcs/index.html](http://http://www.castello.san.gva.es/exp/hgcs/index.html)

****Departamento de Traducción y Comunicación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I
granell@trad.uji.es; <http://www.fchs.uji.es>

*****Agencia Valenciana de Salut. Direcció Territorial de Castelló
Conselleria de Salut. Generalitat Valenciana
lizan@eco.uji.es; [http:// http://www.san.gva.es/](http://http://www.san.gva.es/)

Resumen. En la Universitat Jaume I (UJI), el grado de Medicina se empezó a impartir en el año académico 2011/2012, y en el actual, 2012-2013, coexisten el primer y segundo cursos. El diseño del grado empezó años antes a cargo de la Comisión Académica Interna (CAI) de Medicina. El diseño se basó en las directrices generales de los EEES del Plan de Bolonia, en el libro blanco del grado de Medicina y en las directrices del Ministerio de Educación y de la UJI vigentes en esa época. Por tanto, la mayor parte de las asignaturas incluyen en su ficha VERIFICA casi todo el catálogo de actividades presenciales estándar del plan docente. Por otra parte, el enfoque de las asignaturas en el grado es sistémico aplicando el modelo curricular integrado, es decir, cada asignatura básica integra diversos enfoques para estudiar el cuerpo humano como un conjunto de subsistemas (sistema nervioso, aparato digestivo, aparato respiratorio, etc.). Este modelo también se traslada a las asignaturas no médicas, donde el contenido y desarrollo es responsabilidad de dos o más áreas de conocimiento diferentes.

Este es el caso de la asignatura “(MD1112) Recursos informáticos y documentación” (6 créditos ECTS; primer semestre del segundo curso), asignada en VERIFICA a cinco áreas de conocimiento distintas: Lenguajes y Sistemas Informáticos (LSI), Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial (CCIA), Arquitectura de Ordenadores (AO), Biblioteconomía y Documentación (BID) y Medicina (MED). MD1112 es la única asignatura en el grado que integra el método científico, la generación y tratamiento de la documentación científica, la medicina basada en la evidencia y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). La carga horaria presencial de esta asignatura se distribuye en las siguientes actividades: teoría (20 h.), problemas (6 h.), laboratorio (25 h.), seminario (6 h.) y tutorías (1 h.); totalizando 60 h. Las 90 h. restantes son de trabajo personal del alumno y completan las 150 h. totales correspondientes a los 6 créditos ECTS.

MD1112 se puso en marcha simplificando la asignación a tres áreas, BID, LSI y MED, con seis profesores adscritos a las mismas. Aun así, la distribución de profesores por actividades y su ubicación en el calendario de clases de semestre supuso un esfuerzo de coordinación y organización enorme. Además, la distribución de contenidos en las actividades incrementó el nivel de complejidad en la ejecución, dando problemas de sincronización. Por otra parte, la diversificación de actividades (común en el resto de asignaturas), dio lugar a confusión en los estudiantes durante el semestre (queja planteada por sus representantes en la Comisión de Gestión de Grado). Dado que prácticamente todas las actividades se realizan con soporte informático, se diluye la diferencia entre problemas y laboratorio y se dificulta la introducción del método científico en seminarios y tutorías.

Se propone una revisión de la estructura aligerando el número de actividades, revisando la carga académica presencial de las mismas, reubicando los contenidos y adaptando la metodología docente. Esto se ha sometido a la dirección de titulación para su incorporación en MODIFICA.

Palabras clave: Grado de Medicina, VERIFICA de ANECA, Enfoque sistémico de las asignaturas, modelo curricular integrado, Complejidad estructural, Revisión curricular, MODIFICA.

1. INTRODUCCIÓN

En la Universitat Jaume I (UJI), el grado de Medicina se empezó a impartir en el año académico 2011/2012, y en el actual, 2012-2013, coexisten el primer y segundo cursos. El diseño del grado empezó años antes a cargo de la Comisión Académica Interna (CAI) de Medicina. El diseño se basó en las directrices generales de los EEES del Plan de Bolonia, en el libro blanco del grado de Medicina [1] y en las directrices del Ministerio de Educación [2] y de la UJI vigentes en esa época. Por tanto, la mayor parte de las asignaturas incluyen en su ficha VERIFICA [2] casi todo el catálogo de actividades presenciales estándar del plan docente. Por otra parte, el enfoque de las asignaturas en el grado es sistémico aplicando el modelo curricular integrado [1], es decir, cada asignatura básica integra diversos enfoques para estudiar el cuerpo humano como un conjunto de subsistemas (sistema nervioso, aparato digestivo, aparato respiratorio, etc.). Este modelo también se traslada a las asignaturas no médicas, donde el contenido y desarrollo es responsabilidad de dos o más áreas de conocimiento diferentes.

Este es el caso de la asignatura “(MD1112) Recursos informáticos y documentación” (6 créditos ECTS correspondientes a 150 horas; primer semestre del segundo curso), asignada en VERIFICA a cinco áreas de conocimiento distintas: Lenguajes y Sistemas Informáticos (LSI, Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos), Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial (CCIA, Departamento de Ingeniería y Ciencias de la Computación), Arquitectura de Ordenadores (AO, Departamento de Ingeniería y Ciencias de la Computación), Biblioteconomía y Documentación (BID, Departamento de Traducción y Comunicación) y Medicina (MED, Unidad Pre-departamental de Medicina). MD1112 es la única asignatura en el grado que integra el método científico, la generación y tratamiento de la documentación científica, la medicina basada en la evidencia y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). La carga horaria presencial de esta asignatura se distribuye en las siguientes actividades: teoría (20 h.), problemas (6 h.), laboratorio (25 h.), seminario (6 h.) y tutorías (1 h.); totalizando 60 h. Las 90 horas restantes corresponden al trabajo personal del alumno. MD1112 se puso en marcha simplificando la asignación a tres áreas, BID, LSI y MED, mediante un acuerdo de cesión de carga docente entre los departamentos de Lenguajes y Sistemas

Informáticos e Ingeniería y Ciencias de la Computación. Así, los profesores asignados están adscritos a las áreas de conocimiento mencionadas: 1 de BID; 3 de LSI y 2 de MED.

La estructura y distribución en MD1112 descrita, que no es de las más complejas en el grado, comportaba a priori un riesgo de ocurrencia de problemas de organización y coordinación más elevado que en asignaturas con un diseño más clásico, común en casi todo el resto de grados. Además, en el proceso de organización de la asignatura antes de que empezara a impartirse, la distribución de profesores por actividades y su ubicación en el calendario de clases de semestre supuso un esfuerzo de coordinación y organización enorme; y la distribución de contenidos en las actividades incrementó el nivel de complejidad en la ejecución, dando problemas de sincronización. Por otra parte, la diversificación de actividades (común en el resto de asignaturas), dio lugar a confusión en los estudiantes durante el semestre (queja planteada por sus representantes en la Comisión de Gestión de Grado). Dado que prácticamente todas las actividades se realizan con soporte informático, se diluía la diferencia entre problemas y laboratorio y se dificulta la introducción del método científico en seminarios y tutorías.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es una propuesta para la revisión de la estructura aligerando el número de actividades, revisando la carga académica presencial de las mismas, reubicando los contenidos y adaptando la metodología docente. Esto se ha sometido a la dirección de titulación para su incorporación a MONITOR [3].

2. REVISIÓN DE LA FICHA VERIFICA

Aparte de la complejidad en la coordinación, que ha sido manejada por medio de la aplicación de estrategias y recursos en línea, la experiencia real al haber impartido la asignatura MD1112 nos ha conducido a pensar que es necesario revisar determinados apartados de la ficha VERIFICA de la asignatura, para la generación de MODIFICA, así como otros apartados de la guía docente. Con respecto a VERIFICA, los apartados a revisar son Contenidos y Actividades. Con respecto a la guía docente, el apartado principal es el temario. En esta sección se describirá la revisión de VERIFICA y la guía docente en distintas subsecciones.

2.1. Revisión de contenidos en VERIFICA

En el apartado “II.13.Recursos informáticos y documentación (Informática)” de la ficha VERIFICA de MD1112 se describen los contenidos en la forma siguiente:

“Tipos de conocimiento. Inducción y deducción. Introducción al método científico. Etapas del método científico.

Observación y experimentación. Elaboración y comprobación de hipótesis. Construcción de leyes, teorías y modelos.

Estudios experimentales. Ensayo clínico. Medicina basada en la evidencia. Decisión clínica. Técnicas de revisiones sistemáticas y manejo de bases de datos bibliográficas. Introducción al manejo de los programas informáticos más usados: EXCEL, ACCESS, SPSS. Telemedicina.”

Estos descriptores son demasiado escuetos para reflejar el verdadero marco en el que se debe enfocar esta asignatura, la investigación biomédica, y no sólo investigación médica. Además, algunos descriptores corresponden a contenidos que ya se han introducido en la asignatura de Bioestadística de primer curso. Y finalmente, la referencia a los recursos informáticos peca de parcial, al olvidar aspectos de computación y sistemas de información que actualmente intervienen como apoyo a la investigación biomédica; y de inconveniente al mencionar marcas específicas de productos informáticos cuando existen otras ofertas en el mercado y todo un catálogo de productos en el entorno del Open Source Software o Software Libre [4]. Por tanto, la propuesta de modificación que se quiere elevar a MODIFICA es la siguiente:

- “Introducción a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y su aplicación en la práctica médica y en la investigación biomédica. Uso de herramientas de productividad en la gestión de la información médica y biomédica.
- La investigación biomédica: principios, métodos y procedimientos. Tipos de conocimiento. Inducción y deducción. Introducción al método científico. Etapas del método científico. Observación y experimentación. Elaboración y comprobación de hipótesis. Construcción de leyes, teorías y modelos. Estudios experimentales. Ensayo clínico. Uso y gestión de bibliografía. Publicación y difusión de trabajos científicos.
- Documentación e información biomédica y sanitaria: bases de datos bibliográficas biomédicas, fuentes electrónicas de información especializada, diseño y recuperación de información, estandarización y codificación de información biomédica. Sistemas de información clínica y sanitaria, manejo electrónico de información confidencial.
- Medicina basada en la evidencia. Decisión clínica. Técnicas de revisiones sistemáticas y manejo de bases de datos bibliográficas. Análisis crítico de la literatura científica. Aplicabilidad de los estudios a nuestra realidad clínica. Sistemas computacionales de ayuda a la toma de decisiones.
- Aplicación de las TIC en la práctica médica y en la investigación biomédica. Principios y ejemplos de telemedicina y teleasistencia. Manejo y explotación computacional de imágenes biomédicas. Modelado y simulación.”

Parte de esta propuesta está basada en la asignatura “Informática Biomédica” incluida en el plan de estudios del Grado en Medicina de la Universidad Pompeu Fabra [5]. Otra parte en la experiencia en investigación y experiencia docente previa de los profesores.

2.2. Revisión de actividades en VERIFICA

Entre todas las actividades presenciales posibles incluidas en el sistema ECTS, MD1112 incorporó en la ficha VERIFICA las que se muestran en la Tabla 1, con un total de 60 horas. En la misma tabla se muestra la planificación vigente en los cursos 2012-2013 y 2013-2014 de acuerdo con la distribución de sostenibilidad de la ficha, con un total de 122 horas de carga docente. En la Tabla 2 se muestra el resumen de créditos y horas de la asignatura. Hay que destacar que el total de horas presenciales está en el extremo superior de la horquilla establecida en la UJI para la asignación de presencialidad (entre 30 y 60 horas).

Actividades	Horas Presenciales Alumno	Tasa H. Presenciales / ECTS (25h)	Subgrupos	Total de Horas
Distribución ajustada para cada área				
Enseñanzas teóricas	20,00	0,80	1	20,00
Enseñanzas prácticas (problemas)	06,00	0,24	4	24,00
Enseñanzas prácticas (laboratorio)	25,00	1,00	2	50,00
Seminarios	06,00	0,24	4	24,00
Tutorías	01,00	0,04	2	2,00
Evaluación	02,00	0,08	1	2,00
Total Horas Presenciales	60,00			122,00

Tabla 1. Distribución de actividades y horas presenciales vigente

Hora/crédito ECTS: 25,0	Créditos	Horas	% Créditos	% Horas
Total asignatura	6,0	150	100,0	100,0
Total presencialidad	2,4	60	40,0	40,0
Total trabajo alumno	3,6	90	60,0	60,0

Tabla 2. Carga docente para el alumnado

La diversidad de la distribución en MD1112, dada su naturaleza, ha contribuido en parte a generar problemas de sincronización entre actividades y sus respectivos contenidos, a duplicidades entre actividades, y a forzar la realización de actividades con contenidos artificiales. Dado que el objetivo principal de la asignatura es la introducción a las TIC y su aplicación en la práctica médica y en la investigación biomédica y medicina basada en la evidencia, la forma esencial de operar en la asignatura es aprendiendo y usando técnicas de investigación y TIC en el laboratorio informático, con un suplemento de trabajo teórico, por supuesto, donde estudiar los principios y fundamentos.

Por tanto, a pesar de haber debatido ampliamente la metodología de las actividades de problemas y laboratorio, antes de poner en marcha la asignatura, la experiencia en su desarrollo pronto nos hizo observar que, prácticamente problemas y laboratorio se podían equiparar operativamente y que era difícil discernir los correspondientes contenidos. Además, también se comprobó que la distribución de grupos entre problemas (4 grupos) y laboratorio (2 grupos), daba lugar a problemas de sincronización y de descompensación. Por una parte, no se podía establecer una línea clara de trabajo que integrara problemas y laboratorio, es decir, plantear y estudiar un caso en problemas y resolverlo en laboratorio dado que no había correspondencia total entre los alumnos que componían los grupos de problemas y los de laboratorio. Esto no sería problema si en la distribución de horarios todos los grupos hubieran tenido sesión en todas las semanas lectivas. Sin embargo, los horarios en el curso 2012-2013 obligaron a establecer una alternancia semanal entre grupos de problemas (PRn, n = 1..4) y grupos de laboratorio (LAN, n = 1,2) (y una alteración de secuencialidad entre dichos grupos) para poder ajustar a todas las asignaturas implicadas en primer semestre de segundo curso con la escasez de recursos aularios, es decir, por ejemplo en la primera semana tenían clase los grupos LA1 y LA2, en la segunda semana los grupos LA1, LA2, PR1 y PR4, en la tercera semana los grupos LA1, LA2, PR2 y PR3, etc., con alteraciones puntuales por festivos entre lunes y viernes. La situación es algo más compleja porque las sesiones hay que repartirlas entre los profesores de las tres áreas, cada uno de ellos trabajando con casos, técnicas y tecnologías distintas. Otra cuestión es que no es eficiente manejar grupos de prácticas numerosos. En la UJI el módulo estandarizado es de 30 alumnos/aula, que ya es un poco elevado. Los grupos de laboratorio en MD1112 son de 42 alumnos, con lo que su gestión es complicada, aparte de que merma la calidad de atención al estudiante, esencial en este tipo de actividades.

Por otra parte, aunque los seminarios han sido una actividad válida para desarrollar la creación de posters y sus correspondientes presentaciones, también han contribuido a elevar la complejidad de coordinación por parte de los profesores y de seguimiento por parte de los alumnos. Hay que recordar que el resto de las asignaturas del semestre también presentan la misma distribución de actividades, algunas incluso con más actividades, presentando un calendario semestral de actividades demasiado denso y ex-

tenso en horario (8:00 a 19:30), sin prácticamente huecos para que el alumnado pueda despejarse o revisar su jornada. Esto ha sido objeto de queja repetida por parte de los alumnos de segundo, a lo largo del curso 2012-2013, en los distintos foros formales e informales de la titulación.

2.3. Propuesta para la reducción de actividades y modificación de carga presencial en VERIFICA

Teniendo en cuenta lo expuesto en la subsección anterior y la propia experiencia docente en la asignatura, los profesores de la misma estiman que se debe reducir la complejidad estructural en la asignatura, lo que además reduciría en parte la complejidad en el horario del semestre. Y si el resto de asignaturas aplicara una propuesta similar, la reducción general de la complejidad sería muy patente.

Se plantearon varias alternativas descartando algunas actividades e intentando conservar la carga de las restantes, o modificándolas ligeramente y aumentando el número de grupos. Por ejemplo, el módulo de las sesiones de laboratorio es de dos horas, por lo que los 25 créditos que tiene asignados laboratorio vienen a ser o 12 o 13 sesiones, ya que no tiene objeto hacer media sesión para ajustarse al 100%. En todas esas alternativas se producía la disminución de presencialidad para el alumnado pero el aumento de carga docente para los departamentos con respecto a la mostrada en la Tabla 1. Dado que el grado de Medicina tiene asignados el máximo de créditos según la sostenibilidad de cada una de las asignaturas, a corto plazo no será posible aumentar la carga docente y, por tanto, la propuesta que se elaboró finalmente es la que se muestra en la Tabla 3.

Actividades	Horas Presenciales Alumno	Tasa H. Presenciales / ECTS (25h)	Subgrupos	Total de Horas
Distribución ajustada para cada área				
Enseñanzas teóricas	24,00	0,96	1	24,00
Enseñanzas prácticas (problemas)	00,00	0,00	0	0,00
Enseñanzas prácticas (laboratorio)	24,00	0,96	4	96,00
Seminarios	00,00	0,00	0	0,00
Tutorías	00,00	0,00	0	0,00
Evaluación	02,00	0,08	1	2,00
Total Horas Presenciales	50,00	2 ECTS		122,00
Trabajo Personal (no presencial)	100,00	4 ECTS		
Total Asignatura MD1112	150,00	6 ECTS		

Tabla 4. Propuesta para la reducción en la distribución de actividades

Lógicamente se aumenta el número de horas no presenciales lo que proporciona mayor margen de maniobra al alumnado para el estudio y preparación de actividades.

2.4. Revisión de la Guía Docente

La propuesta para la reducción de actividades y modificación de su carga en la ficha VERIFICA afecta a las secciones “9. Planificación de actividades” y “10. Sistema de evaluación” de la guía docente de MD1112, y dentro de esta última, a la distribución de pruebas de la subsección 10.1. En la Tabla 4 se muestra la situación vigente y la propuesta de revisión de pruebas.

Pruebas	Ponderación vigente %	Ponderación propuesta %
Elaboración de trabajos académicos	20	0
Examen escrito (test, desarrollo y/o problemas)	20	30
Memorias e informes de prácticas	20	30
Observación/ejecución de tareas y prácticas	20	20
Presentaciones orales y posters	20	20
Total Evaluación	100	100

Tabla 4. Revisión del peso de las pruebas según la reducción de actividades

Sin embargo, el efecto es mínimo porque las pruebas indicadas se pueden realizar igualmente con menos tipos de actividades. De hecho, en el curso 2012-2013 ya se aplicó una ligera revisión asumiendo como elaboración de trabajos académicos el esfuerzo aplicado en la realización de las distintas entregas en las memorias de prácticas y talleres. A pesar de la reordenación del peso de las pruebas, la proporción correspondiente a evaluación continua (todo lo que no es examen) solamente ha bajado del 80% al 70% del total de la asignatura.

3. CONCLUSIONES

- La complejidad estructural con la que se han diseñado las asignaturas del grado de Medicina ha dado lugar a diversos problemas de coordinación, gestión, sincronización y seguimiento, tanto entre profesores como alumnos.
- Se ha presentado el caso de la asignatura “(MD1112) Recursos informáticos y documentación”, que introduce la investigación biomédica y las TIC, teniendo

así una perspectiva distinta de las materias propias de medicina, planteando problemas comunes y específicos.

- Tomando como base la experiencia obtenida en el desarrollo de MD1112 en el curso 2012-2013, así como otras fuentes, se ha propuesto una revisión de la estructura, contenidos y evaluación de la asignatura. Por tanto, manteniendo la sostenibilidad actual, se reducen las actividades a teoría, laboratorio y evaluación, reduciendo también la presencialidad a 50 horas, pero se aumenta a 4 el número de grupos de laboratorio. Se revisa también la distribución de peso entre las pruebas de evaluación.
- Estimamos que esta propuesta solucionará bastantes problemas de coordinación, seguimiento y distribución horaria, no sólo de la asignatura, sino también respecto del resto de asignaturas. La propuesta se ha elevado a la dirección de titulación para su revisión e inclusión en MODIFICA.

REFERENCIAS

- [1] Peinado Herreros JM, *Libro Blanco del título de grado en Medicina*. 1ª edición, Madrid: (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005). 594 pp.: http://www.aneca.es/var/media/150312/libroblanco_medicina_def.pdf.
- [2] ANECA. Programa VERIFICA. <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>.
- [3] ANECA. Programa MONITOR. <http://www.aneca.es/Programas/MONITOR>.
- [4] The Open Source Initiative. <http://opensource.org/>.
- [5] Grado en Medicina. Plan de estudios. <http://www.upf.edu/biomed/es/medicina/pla/>.

EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS EMPRESARIALES EN EL ÁMBITO DEL PERIODISMO¹

CULLELL MARCH, CRISTINA

Departamento de Ciencias de la Comunicación
Universitat Jaume I
cullell@uji.es

Resumen: Fomentar el espíritu emprendedor entre el alumnado es un objetivo estratégico para los estudios de Periodismo de la Universitat Jaume I y para la asignatura de Empresa Periodística, en particular. El emprendimiento se trata de un proceso complejo compuesto por diferentes fases de evolución que abarcan ámbitos disciplinares distintos. La fase inicial y embrionaria del proceso emprendedor consiste en la gestación de ideas nuevas, genuinas y originales para posteriormente llevarlas a cabo.

Los objetivos que persigue esta comunicación son, por un lado, exponer y analizar las técnicas de fomento del pensamiento creativo entre el alumnado de 3º de Periodismo y, por otro, demostrar que la creatividad no es una cualidad exclusiva de los artistas sino que se trata de una habilidad que, en mayor o menor grado, todo el mundo puede desarrollar.

La metodología utilizada para fomentar el pensamiento creativo entre el alumnado de Empresa Periodística ha sido la técnica de los 6 sombreros de Edward de Bono. En base a esta metodología, se ha agrupado el alumnado en seis grupos de siete personas y cada una de ellas ha presentado una idea de forma individual. A este fin, todas las ideas individuales presentadas han sido sometidas a la técnica de los seis sombreros de De Bono. Los resultados obtenidos destacar que, a través de la metodología empleada, el alumnado de Empresa Periodística ha desarrollado el pensamiento creativo dando lugar a infinidad de ideas que, a su vez, han sido replan-

1. Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa concedido por la Unitat de Serveis Educatius de la Universitat Jaume I. Ref. 2654/12.

teadas, reformuladas e, incluso, enriquecidas con la ayuda de los demás compañeros. Este proceso les ha capacitado para comenzar a plantear la puesta en práctica de un eventual proyecto profesional en el ámbito del periodismo.

Palabras clave: creatividad, Periodismo, innovación, emprendimiento.

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de la gente tiene una percepción muy limitada de sus propias capacidades naturales. Los niños empiezan el colegio con una imaginación brillante, una mente fértil y predisposición correr el riesgo de expresar lo que piensan. Se supone que la educación debe desarrollar nuestras habilidades naturales y capacitarnos para que nos abramos paso en la vida pero los sistemas actuales fijan unos límites estrictos que agotan sistemáticamente la capacidad de los niños y la mayoría de los estudiantes nunca llega a explorar sus capacidades e intereses. El planteamiento actual de la educación coarta una de las habilidades que más se necesitan para abrirse paso en el cambiante mundo del siglo XXI: el pensamiento creativo (Robinson, 2012: 33)

El sistema educativo actual está orientado al crecimiento económico y a la competitividad y busca colocar a los estudiantes en el mercado laboral. Sin embargo, en el siglo XXI los empleos y la competitividad dependen totalmente de otras cualidades que los sistemas educativos se están viendo obligados a reducir. Las empresas afirman que necesitan personas creativas, capaces de pensar por sí mismas porque el mundo nunca había cambiado tan rápido como hasta ahora. La educación debe propagar una nueva dimensión de la existencia humana, cultivar el talento y comprender que éste se expresa de forma diferente en cada individuo. Todos nacemos con una capacidad extraordinaria para la imaginación, la intuición y la creatividad.

Tomando como punto de partida las tesis del profesor Ken Robinson los principales objetivos que persigue esta comunicación son, por un lado, exponer y analizar las técnicas de fomento del pensamiento creativo, a nivel individual y grupal, entre el alumnado de 3er curso del grado de Periodismo y, por otro, demostrar que la creatividad no es una cualidad exclusiva de los artistas sino que se trata de una habilidad que, en mayor o menor grado, todo el mundo puede desarrollar.

2. EL EMPRENDIMIENTO: LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS PERIODÍSTICOS EMPRESARIALES

El contexto empresarial e industrial en el cual está inmerso el sector periodístico tiene un efecto directo sobre los estudios de Periodismo, en general, y sobre la asignatura de empresa Periodística, en particular. Esta disciplina estudia los aspectos económicos

de los medios de comunicación atendiendo a las particularidades del sector (Albarran, 2010; Picard, 1989; Doyle, 2002). Sin pasar por alto los aspectos organizativos, empresariales y financieros del campo de conocimiento de la empresa de comunicación y periodística, desde los estudios de Periodismo de la Universitat Jaume I creemos que el ámbito docente de esta disciplina debe adaptarse al contexto descrito con anterioridad y ello supone, en definitiva, ajustar los estudios curriculares al escenario profesional del periodismo. Fomentar el espíritu emprendedor entre el alumnado es un objetivo estratégico para la asignatura de Empresa Periodística.

La cualidad de emprendedor no es inherente a las personas sino que se trata de una capacidad que puede ser adquirida y desarrollada (Colette *et. al*, 2005). En este sentido, el sistema educativo no solamente puede ayudar a alcanzar esta capacidad sino que también debe contribuir a reducir los obstáculos a la iniciativa emprendedora. A fin de crear una consciencia general favorable a las actividades de emprendimiento y creación de empresas es necesario redefinir las actitudes de los miembros de la sociedad y aumentar las oportunidades de crear una empresa, para ello se requiere de esfuerzos continuados y el sistema educativo debe focalizar su actuación en la introducción de cambios en los conocimientos, las actitudes y los comportamientos sociales (Lladós, 2008). La figura del emprendedor y la creación de nuevas empresas se está potenciando desde diferentes instituciones como principal vía de salida de la crisis económica, hasta el punto que el emprendedor representa la máxima expresión del hombre moderno, y la promoción del emprendimiento puede ser esencial para el éxito de la sociedad actual (Audretsch, 2007). La globalización y el capitalismo han favorecido el desarrollo de esta figura (Pfeilsletter, 2011). Poco a poco, desde mediados de los años 90, los estudios del emprendimiento se han consolidado como área de investigación interdisciplinar.

A lo largo del período de formación universitaria el espíritu de riesgo, la voluntad de independencia, la realización personal o la aplicación práctica y autónoma de ideas propias deben ser estimuladas. El sistema educativo no sólo tiene que formar personas que puedan observar, describir y analizar la realidad sino que también tiene que poder crear personas con iniciativa, capaces de detectar una necesidad, una oportunidad, innovar y al mismo tiempo asumir la responsabilidad de hacerlo posible a través de acciones concretas que cambien la realidad (Kirby, 2008). Las universidades juegan un papel clave en el desarrollo de actitudes de emprendimiento sobre el estudiante, y la formación sobre estas competencias tendrá un efecto directo en el desarrollo de actividades emprendedoras (Berggren, 2009). Hoy se espera que las universidades adopten un rol activo, no sólo como creadoras de capital social, sino también como impulsoras de la comercialización del conocimiento y que ejerzan un auténtico rol de vivero de empresas. En este sentido, son muchas las universidades en el mundo que han adoptado el emprendimiento y la innovación como ejes de su acción (Politis *et al.*, 2010).

En este contexto, entre los objetivos específicos de la asignatura Empresa Periodística destaca la incorporación del emprendimiento como competencia docente y formativa en este ámbito. Con esta finalidad, se han diseñado metodologías y estrategias docentes para incentivar el emprendimiento y motivar al alumnado hacia el autoempleo. El objetivo de aprender a emprender se ha fijado como uno de los principales de la asignatura, y la consecución de este objetivo pasa por la elaboración de un proyecto profesional; el simple hecho de diseñar, desarrollar y ejecutar un proyecto propio aumenta sustancialmente la implicación y la motivación del alumnado hacia la asignatura (Harmeling, 2011).

3. LA CREATIVIDAD: LA GÉNESIS DEL EMPRENDIMIENTO

El emprendimiento es un proceso complejo compuesto por diferentes fases de evolución que abarcan ámbitos disciplinares distintos. La fase inicial y embrionaria del proceso emprendedor consiste en la gestación de ideas nuevas, genuinas y originales para posteriormente llevarlas a cabo. Por ello, desde la asignatura de Empresa Periodística se pretende fomentar el pensamiento lateral o creativo como germen imprescindible de cualquier proceso de emprendimiento.

La creatividad es la capacidad de imaginar lo que no ha existido nunca. A pesar de que debemos partir de la base que todo viaje creativo se inicia con un sentimiento de frustración esencial en el proceso creativo (Lehrer, 2012) y que existen determinantes ambientales sociales o culturales a este fenómeno (Simonton, 1998), la creatividad es una cualidad potencial de todos y cada uno de nosotros y puede aprenderse como se aprende a leer (Robinson, 2010). Asimismo, también se ha asumido, erróneamente, que la creatividad no puede ser alterada y que las personas creativas pueden producir trabajos creativos en cualquier momento y sin esfuerzo alguno (Vecina, 2006) sino que antes de que se pueda llegar a una solución creativa debe existir un bloqueo y requiere de esfuerzo para superarlo (Lehrer, op.cit).

El desarrollo del pensamiento creativo es esencial para cualquier proceso de emprendimiento, por ello, la generación de ideas de potenciales proyectos empresariales en el ámbito del Periodismo ha sido una de las prioridades que se ha fijado en la asignatura de Empresa Periodística. La metodología utilizada para fomentar este pensamiento entre el alumnado ha sido la técnica de los *seis sombreros* de Edward De Bono.

3.1. El fomento del pensamiento creativo: la técnica de los seis sombreros

La técnica de los *seis sombreros* de Edward de Bono (De Bono, 1985) es una metodología que fomenta el pensamiento lateral o creativo tomando como base seis sombre-

ros distintos para pensar, cada uno de los cuales representa una actitud o posición vital ante una adversidad.¹ En gran medida el desarrollo del pensamiento creativo consiste en favorecer un cambio de actitud a la hora de aproximarse a los problemas, una forma de liberarse de las ideas antiguas preconcebidas y estimular otras de nuevas (De Bono, 1970). El fomento del pensamiento creativo entre el alumnado de Empresa Periodística destinado a la elaboración de proyectos periodísticos innovadores se ha organizado en dos fases. La primera de ellas ha tenido lugar en grupos reducidos de siete personas; cada uno de los integrantes del grupo ha aportado una idea que ha expuesto a sus compañeros de trabajo la cual ha sido sometida al análisis y evaluación de los otros seis alumnos restantes a partir de la metodología de los *seis sombreros*. En este sentido, en base a una ficha de trabajo de cada sesión (ver anexo) la aportación a la idea original expuesta por uno de los alumnos ha sido evaluada en base a la perspectiva de cada uno de los sombreros propuestos por Edward De Bono; por ejemplo, a aquel alumnado que ha interpretado el sombrero negro ha analizado la idea tomando en consideración los elementos negativos de ella, el que ha interpretado el sombrero verde se ha acercado a la idea según una perspectiva de creatividad y aportando mejoras a la idea original. En esta primera fase, y a lo largo de siete sesiones, cada uno de los integrantes del grupo de trabajo ha expuesto su idea la cual ha sido analizada, mejorada, complementada y contrastada desde las diferentes perspectivas de los *seis sombreros* interpretadas por el resto de integrantes del grupo de trabajo. Antes de dar comienzo a la segunda fase, de entre las siete ideas analizadas cada grupo de trabajo ha seleccionado una para posteriormente pasar a exponerla ante la totalidad de sus compañeros.

Una vez cada uno de los siete grupos ha seleccionado una idea que representa al grupo de trabajo a la cual se le han introducido las mejoras aportadas por todos los miembros del grupo; posteriormente, cada una de las ideas seleccionadas ha sido analizada nuevamente por la totalidad del grupo según la metodología propuesta de los *seis sombreros*. No obstante, en esta segunda fase, cada uno de los grupos de trabajo ha interpretado uno de los *seis sombreros* enriqueciendo así colectivamente las aportaciones de cada sombrero a la idea seleccionada de cada grupo. De esta forma, la idea original planteada ha sido complementada desde una doble dimensión. A nivel *micro*, en el marco del grupo de trabajo formado integrado por siete alumnos en que se han recogido aportaciones de mejora propuestas individualmente por cada uno de los miembros del

2. Edward De Bono propone seis sombreros para pensar de forma distinta. El sombrero blanco que se cierra a los hechos y encara los puntos de vista de manera factual; el negro que hace juicios negativos pero constructivos; el rojo que despierta la visión más emocional y sentimental; el sombrero amarillo manifiesta un juicio positivo al identificar los beneficios de una determinada cuestión; el sombrero verde se abre a los nuevos pensamientos creativos y, finalmente, el sombrero azul que consiste en el proceso de control, define los objetivos y la forma como llevarlos a cabo.

grupo. Y a nivel *macro*, es decir, cada uno de los grupos de trabajo interpretando uno de los *seis sombreros* enriqueciendo así, las aportaciones de cada sombrero con la suma de las individualidades que lo integran.

Como resultado, las ideas individuales seleccionadas en cada grupo de trabajo han sido evaluadas, mejoradas y complementadas tanto por individualidades como por la totalidad del grupo ofreciendo una amplia perspectiva crítica y mejorada de la idea original y se ha desarrollado el pensamiento creativo no solo a nivel individual sino también y, sobre todo, a nivel grupal.

Finalmente, al igual que la fase anterior, en esta última fase de desarrollo de pensamiento creativo la totalidad del grupo ha seleccionado un par de ideas para ser expuestas en el seminario de la asignatura a cargo de la experta consultora en comunicación Cristina Aced cuyos conocimientos profesionales han añadido un inestimable valor a las ideas seleccionadas por el grupo.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos de la introducción de la metodología de los seis sombreros entre los estudiantes de 3º de Periodismo destaca el desarrollado del pensamiento creativo dando lugar a infinidad de ideas que, a su vez, han sido replanteadas, reformuladas e, incluso, enriquecidas con la ayuda de los demás compañeros. A su vez, se ha capacitado al alumnado para hacer críticas rigurosas de las ideas expuestas por sus compañeros tomando como marco metodológico los seis sombreros de Edward De Bono, ello les ha permitido acercarse a cada idea desde una amplia perspectiva de análisis. En definitiva, el diseño de las sesiones de desarrollo de pensamiento creativo en el marco de la asignatura de Empresa Periodística ha capacitado al alumnado para comenzar a plantear la puesta en práctica de un eventual trabajo de fin de grado consistente en el desarrollo de un proyecto profesional.

REFERENCIAS

- Audretsch, D. *The entrepreneurial society*. Oxford University Press. New York: 2007. ISBN 9780195183504.
- Albarran, Alan B. *The Media Economy*. Routledge. New York: 2010. ISBN 203927710.
- Berggren, E. *Student entrepreneurs: The influence of university, entrepreneurship education and research*. Tesis Doctoral, Chalmers University of Technology: 2009.
- Carrier, C. Strategies for teaching entrepreneurship what else beyond lectures, case studies and business plans. En Fayolle, A. (ed.) *Handbook of research in entrepreneurship education*. Edward Elgar .Cheltenham: 2008. ISBN 9781848440968.

- Colette, H., Frances H., Claire, L. Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught?, *Education + Training*, 2005, 47, 98 - 111.
- De Bono, E. *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company. Estados Unidos: 1985. ISBN 0316177911.
- De Bono, E. *Lateral Thinking*. Penguin. Estados Unidos: 1970. ISBN 9780140137798.
- Doyle, G. *Understanding Media Economics*. SAGE Londres: 2002. ISBN 0761968741.
- Hamerling, S. Re-storying an entrepreneurial identity: education, experience and self-narrative. *Education + Training*: 2011, 53, 741 – 749.
- Lladós, Josep. Educar per a l'emprenedoria: talent, innovació i risc. *Paradigmes*, 2008 1, 69-75.
- Kirby, D. Changing the entrepreneurship education paradigm. En Fayolle, A. (ed.) *Handbook of research in entrepreneurship education*. Edward Elgar. Cheltenham: 2008. ISBN 9781848440968.
- Lehrer, J. *Imaginar. Cómo funciona la creatividad*. RBA. Barcelona: 2012. ISBN 9788490062890.
- Picard, R. *Media Economics: concepts and issues*. SAGE. Londres: 1989. ISBN 0803935013.
- Politis, D.; Winborg, J. y Lindholm, A. Exploring the resource logic of student entrepreneurs. *International Small Business Journal*: 2010. 30, 659-683.
- Pfeilstetter, R. El emprendedor. Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales del concepto. *Gazeta de Antropología*: 2011 27, 54-67.
- Robinson, K. *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Conecta. Barcelona 2012. ISBN 9788415431213.
- Robinson, K. Entrevista a La Vanguardia 3-11-2010 <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20101103/54063818455/la-creatividad-se-aprende-igual-que-se-aprende-a-leer.html#.UWO-lbtbcc1.twitter>.
- Simonton, D. Achieved eminence in minority and majority cultures: Convergence vs. Divergence in the assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, 74, 804-817.
- Vecina, M.L. *Creatividad*. Papeles del Psicólogo, 2006, 27, 31-39.







ANEXO I

FITXA SESSIÓ DE TREBALL DEL PROJECTE PERIODÍSTIC INNOVADOR

Grup:

Alumne/a que exposa la idea:

Idea exposada:

Barret	Responsable	Observacions
 <p>BLANC Pràctic. Objectiu. Aporta arguments en base a números i dades reals.</p>		
 <p>NEGRE Lògic i pessimista. Veu els problemes que poden sorgir.</p>		
 <p>VERMEL Emocional. Impulsiu. Expressa les opinions en primera persona i a base d'estímuls sentimentals.</p>		
 <p>GROC Lògic positiu. Optimista. Esperançat. Assenyala els beneficis sempre positius del projecte</p>		
 <p>BLAU Líder. Observador i organitzador. Exposar els objectius i conclusions del projecte</p>		
 <p>VERD Creatiu. Estimulador. Ingeniós. Aporta alternatives i idees als problemes que van sorgint.</p>		

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS FORMATIVAS MEDIANTE LA SIMULACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO PERIODÍSTICO. LA EXPERIENCIA DE LEVANTE DE CASTELLÓN¹

DOMÉNECH FABREGAT, HUGO,* PARDO BALDEÓN, RAMÓN**

*Departament de Ciències de la Comunicació
Facultat de Ciències Humanes i Socials
Universitat Jaume I
hdomenec@uji.es

**Departament de Ciències de la Comunicació
Facultat de Ciències Humanes i Socials
Universitat Jaume I
pardor@uji.es

Resumen. Los estudios de Periodismo en la Universitat Jaume I (UJI) privilegian el ejercicio práctico de los procesos de elaboración de contenidos relacionados con el ámbito de la redacción periodística. Desde la titulación se comprende que las asignaturas del Módulo de Redacción Periodística se encuentran en conexión directa con la adquisición de importantes competencias profesionales.

En esta línea se ha puesto en marcha una iniciativa de simulación profesional que parte de la firma de un convenio de colaboración entre la UJI y el diario Levante de Castelló. Con este acuerdo de acción conjunta entre ambas entidades se pretende que el alumnado disfrute de la posibilidad de conocer de primera mano la realidad de los medios de comunicación y culmina semanalmente con la publicación de los textos de los estudiantes en las páginas del este periódico de referencia. Además, esta iniciativa de simulación profesional aspira a establecer una conexión directa con el sector periodístico al entender como fundamental el intercambio de conocimientos entre la Universidad y el ámbito profesional.

Plantear esta experiencia de simulación complementaria a la docencia, representa una acción innovadora dentro de las titulaciones en periodismo de nuestro país y pretende que el alumnado del Grado en Periodismo de la UJI adquiera y asiente unas competencias formativas que le capaciten para la elaboración de productos periodísticos

1. Esta comunicación se integra dentro del Proyecto de Innovación Educativa “Evaluación de las competencias profesionales del Grado en Periodismo” con referencia 10G136/385, desarrollado por el Grupo de Innovación Educativa (GIE) en Periodismo de la Universitat Jaume I, que tiene como investigador principal al profesor Dr. Andreu Casero-Ripollés.

con un estándar de calidad profesional. Teniendo en cuenta que la esencia del desarrollo de las competencias debe radicar en que los conocimientos adquiridos en el aula puedan ser trasladados a la práctica profesional, el objetivo vertebrador de este trabajo es describir los protocolos y acuerdos que definen la iniciativa educativa implementada, así como valorar su repercusión sobre la formación del alumnado.

Palabras clave: Grado Periodismo, competencias formativas, simulación profesional, redacción periodística, Universidad y empresa.

1. INTRODUCCIÓN. LA PRÁCTICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN EL MARCO DEL EEES

La implantación del Plan Bolonia, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supone una renovación de los planes de estudio de Periodismo [1] y requiere la actualización de las estrategias docentes. Este reajuste tiene como pilar básico la formación del alumno en competencias [2]. Así pues, el objetivo vertebrador en este nuevo entorno será promover el desarrollo de la capacidad real del alumnado para el desempeño de las tareas propias de una actividad profesional que beneficie su efectiva incorporación al entorno laboral [3]. El logro de las competencias profesionales planificadas se relaciona directamente con la implementación de las herramientas metodológicas óptimas para que los estudiantes, tras la adquisición de los conocimientos pertinentes, transfieran sus saberes a los “haceres” [4].

Si bien es cierto que los nuevos estudios de grado tienen el objetivo de equilibrar la teoría y la práctica [5], es importante resaltar que la experiencia práctica tutelada se muestra como una de las estrategias de formación más poderosas para optimizar la calidad de este proceso, aspecto que queda reflejado en articulado estatutario de la Universitat Jaume I (UJI) al resaltar como una de las finalidades de la entidad “sobresalir en la preparación para el ejercicio de actividades profesionales” [6].

En este sentido, el plan de estudios del Grado en Periodismo de la UJI propone una coordinación efectiva entre el conjunto de asignaturas vinculadas a la redacción periodística apostando por una metodología práctica y progresiva que capacite al estudiante tanto en la selección y valoración de hechos informativos como en la redacción del mensaje periodístico. Estas materias comunes que conforman el *Módulo de Redacción Periodística* [7] y que se sitúan en los cursos centrales del grado implican de forma estricta a las asignaturas *Géneros Periodísticos*, *Géneros Periodísticos II*, *Géneros Periodísticos de Análisis y Opinión* y *Periodismo Especializado*. El *Módulo de Redacción Periodística*, representa uno de los ejes centrales dentro del plan de estudios por su relación directa con importantes competencias profesionales y capacidades vinculadas a la elaboración de un discurso periodístico en su diversidad de géneros o modalidades [8].

2. LA EXPERIENCIA DE *LEVANTE DE CASTELLÓ*. LA SIMULACIÓN PROFESIONAL EN EL MÓDULO DE REDACCIÓN

Los programas de formación universitaria dirigidos a la educación en competencias, según los preceptos de la EEES, deben ofrecer estrategias pedagógicas innovadoras que se ajusten a las necesidades empresariales vigentes y encaminadas a adquirir destrezas de producción en las diferentes etapas del proceso [9].

Tras comprobar la importancia de que los estudiantes del Grado en Periodismo experimenten una primera toma de contacto con la realidad profesional en los cursos medulares, que les incentive y les conciencie de las destrezas necesarias para el desarrollo de una tarea en el ámbito periodístico real, desde el Área de Periodismo se decidió articular un acuerdo de colaboración entre la Universitat Jaume I y el periódico *Levante de Castelló* que cristaliza semanalmente con la publicación de una página en dicho diario con los artículos propuestos por los alumnos. Dicha experiencia, rubricada bilateralmente por la institución y la empresa periodística en el curso 2011-12, germinó con el objetivo prioritario de promover un proceso de aprendizaje secuencial y práctico que favoreciera la adquisición de ciertas competencias fundamentales propias de la profesión.

El proyecto que aquí se presenta defiende la simulación profesional como herramienta educativa efectiva para los estudios de periodismo y expone el caso concreto de una plataforma educativa que, puesta en marcha hace dos cursos académicos en el Grado de Periodismo de la UJI, se valora de interés para potenciar las capacidades del alumno en el campo de la redacción periodística.

Para alcanzar este reto el alumno deberá mostrar una actitud proactiva que le lleve más allá de los mínimos docentes exigidos así como poner en práctica los conocimientos que ha adquirido durante su formación. Por lo tanto, debe mostrar una actitud creativa para resolver los problemas de forma original y, por supuesto, una actitud profesional que le lleve a superar los requisitos establecidos para lograr el objetivo final de ver su pieza publicada en las páginas de *Levante*. Sin embargo, la puesta en marcha de este proyecto formativo, además de favorecer la participación activa del alumnado, valora la potencialidad de estrechar lazos entre los intereses de la Universidad y del sector empresarial. En definitiva, la originalidad de este recurso didáctico se basa en implicar al alumno en un proceso de aprendizaje tutelado desde la Universidad y desde la empresa que simula en tiempo y forma las rutinas profesionales del periodismo [10].

3. CRITERIOS Y FASES BÁSICAS DE PUESTA EN MARCHA DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Este marco de colaboración supone el consenso de una dinámica de funcionamiento y de un protocolo de criterios básicos, tanto académicos como periodísticos, a los que

se deben ceñir los estudiantes para entrar a formar parte de la plataforma de aprendizaje y publicar sus textos. El decálogo de derechos y obligaciones o normas de funcionamiento esenciales está a disposición de los alumnos del grado desde la firma del acuerdo:

1. Los textos propuestos por los alumnos estarán vinculados preferentemente a las asignaturas del *Módulo de Redacción Periodística* o bien serán propuestas individuales o colectivas que deben ser autorizadas previamente por los responsables académicos.
2. Los criterios de selección de los temas o piezas finalizadas se ajustan a un acuerdo entre el profesor de la asignatura, el tutor de la titulación y el coordinador de periódico *Levante de Castelló*.
3. Los textos han de atenerse a contenidos informativos, interpretativos u opinativos siguiendo las características particulares de cada uno de géneros periodísticos.
4. Se valorará la noticiabilidad, proximidad, inmediatez y la propuesta de imágenes periodísticas de interés. Se privilegiarán aquellas piezas que traten temas originales y con un enfoque creativo.
5. Aquellos textos con una redacción, estilo, ortografía o puntuación deficiente serán rechazados.
6. Las piezas serán publicadas con la firma del autor o autores. Los alumnos no recibirán remuneración alguna por los textos o fotografías publicados bajo este convenio de colaboración.
7. Se primará la diversidad temática, de géneros y de alumnos colaboradores, con la intención de abrir la participación al mayor número de autores.
8. Los textos enviados deben seguir las características formales de extensión y redacción fijadas, así como cumplir con los plazos y correcta identificación para su selección. Si un trabajo se rechaza en primera instancia por parte de los responsables, el alumno deberá efectuar las modificaciones oportunas para proponer de nuevo su publicación.
9. El alumno se compromete y se hace responsable de la veracidad, rigor y exactitud de las informaciones publicadas y del buen uso de las fuentes informativas. La pieza a publicar deberá ser original y no existirá compromiso de publicación con otros diarios o revistas. A posteriori, no podrán presentar dichos textos a otras publicaciones sin consulta previa con los responsables del proyecto de colaboración quienes estimarán dicha posibilidad.
10. Los responsables del proyecto se reservan el derecho de editar los textos y/o fotografías para que se ajusten a las características formales y editoriales de *Levante de Castelló*, siempre sin alterar significados relevantes.

Las fases del protocolo de actuación y coordinación de la experiencia se resumen en las siguiente etapas:

1. Los alumnos proponen y defienden sus textos frente a los profesores de las asignaturas del *Módulo de Redacción Periodística* o bien directamente ante el coordinador académico.
2. Los profesores vinculados a esta experiencia y el coordinador se reúnen y aprueban la pertinencia de los temas y textos planteados.
3. Posteriormente, se realizan tutorías individualizadas para revisar los textos y corregir los errores susceptibles de mejora.
4. El profesor coordinador se reúne con el coordinador de *Levante de Castelló* para valorar las posibles piezas para su publicación semanal, antes de hacer llegar al director los textos seleccionados para su aprobación definitiva.
5. Finalmente, comienza el proceso de edición de los textos y puesta en página previo a su publicación.

4. VALORACIÓN DE LA COMPETENCIAS FORMATIVAS TRABAJADAS POR LOS ALUMNOS

El proyecto pedagógico que aquí se expone tiene una trayectoria de dos cursos académicos, más de 40 páginas completas del diario y cerca de 70 alumnos que han participado de la experiencia de forma voluntaria. Esta plataforma formativa que sigue los preceptos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está demostrando su utilidad para contribuir activamente a complementar las necesidades de formación en competencias propias del Grado en Periodismo de la UJI. Constatamos semanalmente que la calidad de los contenidos publicados ha ido mejorando y los alumnos implicados valoran positivamente los beneficios que suponen este primer contacto con el mundo profesional, resaltando la oportunidad que ha supuesto para ellos aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas durante el seguimiento de las diferentes asignaturas vinculadas al *Módulo de Redacción Periodística*.

Por otra parte, los profesores y coordinadores del proyecto significan que los errores y las virtudes detectadas durante la tutorización previa a la publicación de las piezas periodísticas contribuye eficientemente al replanteamiento de los ejercicios propuestos en las diferentes asignaturas y, consecuentemente, a reforzar los puntos débiles en la adquisición de competencias relativas a las materias vinculadas a la redacción periodística, así como a optimizar la integración futura del graduado en un contexto de trabajo. Por otra parte, la evaluación global por parte de los docentes y profesionales implicados

durante los dos cursos académicos que opera esta experiencia piloto también apuntan a que esta acción innovadora tiene un carácter fundamental para alcanzar una docencia de calidad y tender puentes entre los profesionales del sector y el alumnado.

Los dos cursos de recorrido de la experiencia permite realizar una primera valoración sobre las competencias trabajadas y la adquisición de habilidades por parte de los alumnos. En este sentido, y de forma gradual en función de la participación e implicación de los estudiantes, se verifica el asentamiento y mejora de las siguientes competencias formativas generales: aprendizaje autónomo, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de gestión de la información, motivación por la calidad y razonamiento crítico.

Por otra parte, entre las competencias específicas trabajadas y vinculadas a una mejora en el aprendizaje de las asignaturas propias del *Módulo de Redacción* resaltamos las encaminadas a:

- 1) Dominar los registros y las modalidades de expresión específicas del periodismo.
- 2) Elaborar productos periodísticos en las diferentes modalidades de expresión periodística propias de cada uno de los géneros informativos, interpretativos y de opinión.
- 3) Conocer, dominar y elaborar en la práctica los métodos de trabajo que se aplican en la producción de productos periodísticos en sus diferentes géneros o modalidades.

5. CONCLUSIONES

El reto de poner en marcha una plataforma formativa de este tipo se considera como una garantía de la calidad de la enseñanza y una acción complementaria que beneficia el aprendizaje universitario. Así pues, y al suponer una participación activa tanto de estudiantes como de profesionales, esta herramienta se puede calificar como un útil eficaz en la mejora de la calidad formativa de los estudios de Grado en Periodismo, al generar sinergias entre las asignaturas relacionadas con la redacción periodística y lograr unos resultados satisfactorios en relación a las competencias profesionales planteadas. Por lo tanto, se entiende que este valioso recurso puede aportar diferencias de calidad entre los alumnos vinculados a la propuesta pedagógica y con respecto a otras universidades, al complementar la formación integral de los estudiantes.

En definitiva, el enfoque eminentemente práctico de la propuesta formativa y su relación directa con la adquisición de competencias profesionales, convierten a esta

herramienta de simulación profesional en una propuesta eficaz, válida y complementaria para la formación de los estudiantes de periodismo en el contexto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

REFERENCIAS

- [1] Sierra, J., *Competencias profesionales y empleo en el futuro periodista: el caso de los estudiantes de periodismo de la Universidad San Pablo CEU*. Revista Icono 14, nº 2, 2010.
- [2] Armañanzas, E., *Docencia del ciberperiodismo: estrategias para una simulación eficaz*. Estudios sobre el mensaje periodístico. Vol. 18, núm. especial octubre. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 2012.
- [3] García, J.A. y Martínez, O., *Competencias en la formación universitaria a través de nuevas tecnologías*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Miguel Hernández. Vol 1, nº 4, 2009.
- [4] Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A., *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México DF: Pearson, 2010.
- [5] Haug, G., *Legislación europea y legislaciones nacionales*. Revista de Educación, nº extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2008.
- [6] Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (DOG), nº 6344 / 31.08.2010. Conselleria de Educación.
- [7] Doménech, H. y López, P., *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 en Periodismo*. Revista Vivat Academia, nº especial, 2012.
- [8] Armentia, J.I. y Caminos, J.M., *Redacción informativa en prensa*. Barcelona; Ariel, 2009.
- [9] Fernández, M^a.J., *La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas*. Educación XXI, nº 8. Facultad de Educación. Madrid, UNED, 2005.
- [10] De la Torre, S. et al., *Estrategias de simulación*. Barcelona: Octaedro, 1997.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y HERRAMIENTAS DE APOYO PARA LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS

ESCRIG TENA, ANA BELÉN; SEGARRA CIPRÉS, MERCEDES;
BELTRÁN MARTÍN, INMACULADA; ROCA PUIG, VICENTE; BOU LLUSAR, JUAN CARLOS;
LÓPEZ NAVARRO, MIGUEL ANGEL

Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas
Universitat Jaume I
escrigt@uji.es, msegarra@uji.es, ibeltran@uji.es, roca@uji.es, bou@uji.es, mlopez@uji.es

Resumen. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la comunicación oral y escrita son consideradas competencias genéricas de carácter instrumental. En asignaturas del ámbito de la Dirección de Empresas el estudiantado trabaja estas competencias en base a la metodología basada en proyectos, desarrollando trabajos, habitualmente en equipo, a lo largo del semestre que exponen al final del curso. Consideramos que la metodología docente de estas asignaturas requiere del estudiantado un uso adecuado del lenguaje y el dominio de la escritura académica a fin de elaborar un trabajo final acorde a los objetivos del mismo y coherente con la terminología y estándares propios de cada asignatura y titulación. El objetivo de esta comunicación es mostrar una propuesta de docencia para asignaturas del ámbito de la Dirección de Empresas. El trabajo expone una metodología de aprendizaje activo que se ha aplicado en diversas asignaturas impartidas por profesorado del área de Organización de Empresas de la Universitat Jaume I. El propósito de esta metodología es reforzar la competencia de comunicación escrita y oral. Para ello, les ofrecemos recursos y herramientas útiles para mejorar su expresión en el entorno académico a través de la realización de seminarios sobre expresión oral y escritura académica. Estos seminarios ofrecen un apoyo al estudiantado sobre cómo se debe redactar y presentar un trabajo académico. Completamos estos seminarios con el uso de herramientas que clarifican el tipo de contenido que deben tener los trabajos y que ofrecen recursos prácticos a utilizar en el desarrollo de los mismos, como las WebQuest o las rúbricas de evaluación. El resultado esperado es que los participantes en los seminarios adquieran un mayor conocimiento del lenguaje, realizando exposiciones orales y generando textos escritos que sean coherentes, cohesionados y adecuados a los objetivos de aprendizaje propuestos en las diferentes asignaturas.

Palabras clave: Comunicación oral y escrita, seminarios de apoyo, WebQuest, rúbricas de evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo EEES ha comportado la puesta en marcha de estrategias docentes dirigidas a trabajar las diferentes competencias definidas en las asignaturas. La competencia de comunicación oral y escrita es considerada como una competencia genérica en muchas asignaturas del ámbito de la Dirección de Empresas.

El acceso del estudiantado a la universidad implica, por una parte, que ha desarrollado unas competencias orales y escritas básicas en las etapas formativas previas a su ingreso universitario y supone, a la vez, una necesidad de seguir desarrollándolas a fin de que se adapte a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento, propias del contexto universitario y de su especialidad formativa. Sin embargo, una vez pasado el periodo de integración en la etapa universitaria, siguen detectándose debilidades en las competencias de comunicación oral y escrita del estudiantado. Por una parte, observamos carencias en la comunicación oral del estudiantado en el aula, tanto en su competencia para comunicar sus ideas oralmente con seguridad, precisión y propiedad, como para escuchar de forma activa, prestando atención y teniendo en cuenta los argumentos y opiniones de sus interlocutores. Por otra parte, una parte significativa del alumnado muestra cierta debilidad formativa en cuanto a la expresión escrita, con dificultades para producir textos académicos con rigor. Al corregir los exámenes y los trabajos presentados hemos identificado significativos errores de sintaxis y de ortografía, incluso en estudiantes con buenos resultados académicos. En definitiva, observamos que el estudiantado no presenta un dominio adecuado de la competencia para la escritura académica y la expresión oral, situación que en opinión de [1] puede llegar a retrasar el proceso de aprendizaje y disminuir la autonomía del estudiantado en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación.

El propósito de este trabajo es presentar una propuesta para trabajar la competencia de comunicación escrita y oral en asignaturas del ámbito de la Dirección de Empresas. En algunas asignaturas de este ámbito estas competencias son trabajadas en base a la metodología basada en proyectos, desarrollando trabajos en equipo a lo largo del semestre que se exponen al final del curso. La elaboración de dichos proyectos se estructura en torno al trabajo en equipo, formándose equipos de trabajo de aproximadamente 4-5 personas para la realización del proyecto y la presentación del informe final.

Asimismo, se requiere una adecuada exposición pública de las ideas y conclusiones del proyecto desarrollado.

De este modo, para desarrollar esas competencias de comunicación oral y escrita este trabajo ofrece una propuesta dirigida a abordar la mejora de la realización y presentación de trabajos académicos por parte del estudiantado. Esta propuesta se apoya en la realización de seminarios de refuerzo para mejorar las competencias de escritura y presentación de trabajos. Estos seminarios ofrecen un apoyo al estudiantado sobre cómo se debe redactar y presentar un trabajo académico. Asimismo, estos seminarios se complementan con el uso de herramientas que clarifican el propósito de los trabajos y que ofrecen recursos prácticos a utilizar en el desarrollo de los mismos, como las WebQuest o las rúbricas de evaluación.

2. DISEÑO PROPUESTO PARA MEJORAR EL DESARROLLO DE TRABAJOS ACADÉMICOS

Tal como se ha expuesto en la introducción, el propósito de este trabajo es realizar una propuesta para trabajar la competencia genérica de comunicación escrita y oral. De acuerdo con [2] se trata de una competencia genérica instrumental, esto es, tienen una función de medio; es una capacidad cognitiva que posibilita la competencia profesional. De acuerdo con los anteriores autores, el dominio de la competencia de comunicación escrita comporta la capacidad de transmitir ideas, información y sentimientos a través de escritos bien organizados, claridad en el vocabulario, en la construcción de las frases y el uso de los signos de puntuación, así como usar tablas y gráficos para complementar el texto y sintetizar lo que solo con palabras podría ser demasiado complejo. Por su parte, el dominio de “la competencia de comunicación oral implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra tanto en situaciones conversacionales y en actividades grupales como en presentaciones públicas ante audiencias más o menos numerosas” ([2], pp. 183). Esta competencia de comunicación oral y escrita puede desarrollarse siguiendo instrucciones o imitando modelos a los que podamos tener acceso. Así, la propuesta presentada en este trabajo se apoya en el uso de seminarios de refuerzo para la mejora de la escritura y la exposición de trabajos, el uso de las WebQuest y de las rúbricas de evaluación como herramientas de ayuda para trabajar estas competencias.

En este apartado se detalla la propuesta de utilización de estas herramientas para asignaturas del ámbito de la Dirección de Empresas, con el propósito de lograr una mayor participación y control del alumnado sobre su propio aprendizaje. En concreto se trata de una propuesta metodológica que se ha venido utilizando desde el curso 2009-2010 en asignaturas impartidas en la Universitat Jaume I, como son Gestión de

Calidad y Recursos Humanos, Gestión de la Calidad en Empresas Turísticas, Dirección Estratégica, Implantación de Estrategias Empresariales, Gestión de la Innovación, y Proyecto Fin de Master dentro del Master Interuniversitario en Gestión de la Calidad, solventando las carencias que el estudiantado presenta a la hora de expresarse oralmente y por escrito.

2.1. Seminarios de refuerzo sobre comunicación escrita y oral

Ante la relevancia del lenguaje en la educación superior, se ha comenzado a hablar durante los últimos años de la llamada “alfabetización académica”, que pretende reforzar en el estudiantado el conocimiento acerca de una serie de estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento [1]. Algunos autores consideran que la alfabetización académica debe comenzar a ser una prioridad en las universidades, ya que la producción escrita es un proceso cognitivo de elaboración del conocimiento y de reelaboración del pensamiento ([3],[4]). En esta misma línea, consideramos que en la enseñanza superior es imprescindible que se refuerce en el estudiantado un buen uso del lenguaje para lograr su formación integral. De entre todas las manifestaciones del lenguaje, nos preocupa en el presente trabajo el papel de la producción escrita y de la expresión oral en el ámbito académico. De hecho, en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la comunicación oral y escrita es considerada una competencia genérica de carácter instrumental. Estas competencias, además, son transversales (ya que son independientes de las asignaturas concretas) y para toda la vida (al tener como propósito la autonomía y autorregulación del proceso de aprendizaje).

Para el refuerzo de la competencia de comunicación escrita se propone la realización de seminarios de refuerzo durante las primeras semanas del curso. Los seminarios se basan en una metodología participativa, donde se plantean una serie de actividades para reforzar la concepción de la escritura como un proceso y como un modo de interacción social sujeto a una serie de normas y convenciones. Para la realización de estos seminarios el profesorado integrante recopila algunos de los errores más comunes en la redacción de los informes elaborados por el estudiantado durante cursos pasados. También se analizan textos que sirvan de modelo a los asistentes. Se trata de trabajar los métodos de citación, la utilización de la primera o de la tercera persona, los recursos para transmitir objetividad, el uso de conectores y la manera de realizar citas internas... Se dan a conocer los géneros académicos y la importancia de organizar el texto de acuerdo con éstos. Se diferencian, además, las diferentes partes que los componen (abstract, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía, elementos gráficos, etc.). Se insistirá en la necesidad de crear textos con las características propias del discurso académico y profesional. Según 5 estas características son la concisión, la poca re-

dundancia, la despersonalización, el léxico técnico o el uso de elementos gráficos. Así pues, se intentarán identificar aquellos defectos de redacción que son consecuencia de la simple transposición del discurso oral (errores de concordancia, enunciados excesivamente largos, redundancias, imitación del discurso periodístico...). Se propondrá una corrección gramatical sistemática atendiendo a los diferentes niveles del lenguaje (errores ortográficos, morfológicos y sintácticos).

El enfoque didáctico, por tanto, no se puede limitar a concebir el texto como un producto, sino como un proceso social de interacción que consta de diferentes etapas para su creación. En concreto, partimos de cuatro etapas: preescritura, composición, revisión y edición. La competencia escrita en cualquier lengua no se limita, pues, a la corrección gramatical. La creación de textos es un proceso que demuestra, como ningún otro, la creatividad del estudiantado, su habilidad en la búsqueda y gestión de la información, su pensamiento crítico y analítico, sus capacidades argumentativas y su comprensión de los contenidos académicos, así como sus capacidades de organización y gestión del tiempo.

En cuanto a la competencia de comunicación oral, estos seminarios utilizan una metodología basada en reforzar el procesamiento de la información por parte del estudiantado y cómo esta información se debe transmitir de la forma más adecuada en función del canal. Esta parte de los seminarios tiene un carácter práctico y se trabaja en grupos reducidos. El profesorado expone las instrucciones y a continuación el estudiantado intenta ponerlas en práctica a través de breves exposiciones y presentaciones.

Los seminarios, pues, se basan en una metodología participativa, donde se plantean una serie de actividades para reforzar la concepción de la escritura y la expresión oral como un proceso y como un modo de interacción social sujeto a una serie de normas y convenciones. En cursos anteriores hemos podido contar con la participación de profesorado especialista en escritura académica y en la realización de presentaciones eficaces, que impartían los seminarios de apoyo con un total de 9 horas de duración. En el presente curso 2012-13, ha sido el propio profesorado de las asignaturas el que ha liderado la realización de los seminarios dentro de su propio tiempo de clase.

2.2. WEBQUEST

De acuerdo con [6] una WebQuest es un tipo de actividad didáctica basada en presupuestos constructivistas del aprendizaje y la enseñanza que se basa en técnicas de trabajo en grupo por proyectos y en la investigación como actividades básicas de enseñanza/aprendizaje. Su mecánica es relativamente simple y nos remite a prácticas bien conocidas y asentadas de trabajo en el aula. En una WebQuest se divide al alumnado en grupos, se le asigna a cada uno un rol diferente y se les propone realizar conjuntamente una tarea, que culminará en un producto con características bien definidas. Para ello se-

guirán un proceso a través de varios pasos o fases, planificado previamente por el profesorado, durante el cual el alumnado realizará una amplia gama de actividades como leer, comprender y sintetizar información seleccionada de la Internet o de otras fuentes, organizar la información recopilada, elaborar hipótesis, valorar y enjuiciar ideas y conceptos, producir textos, dibujos, presentaciones multimedia, objetos físicos, manejar aparatos diversos, entrevistar a sus vecinos, etc. Durante el proceso, el profesorado propone el uso de diversos recursos, generalmente accesibles a través de Internet, comunes a todos los miembros del grupo y/o específicos al rol desempeñado en el grupo y, cuando sea necesario, una serie de ayudas o andamios de recepción, transformación y producción de información que les ayudarán a asimilar y acomodar la nueva información y a elaborar el producto final. Además, el alumnado conocerá de antemano las pautas o rúbrica mediante la cual será evaluado su trabajo, tanto el producto final como el proceso de su elaboración. Una WebQuest se concreta en una estructura de páginas web (documentos HTML) accesibles al alumnado y a cualquier persona a través de Internet. El uso de las WebQuest en las asignaturas antes comentadas se ha operativizado en un enlace en el aula virtual de la asignatura en la que el estudiantado encuentra toda la información relativa al trabajo a realizar y una serie de recursos de ayuda que se pueden descargar. Una WebQuest, según [7] se compone de seis partes esenciales: Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión (véase figura 1 en la que se observa un extracto de la WebQuest elaborada en una de las asignaturas).

Proyecto de Evaluación de la GC

Una WebQuest elaborada para la asignatura de Gestión de la Calidad
Licenciatura en Ciencias del Trabajo. Enero 2013
Diseñada por Ana Belén Eserig Tena
(eserigt@emp.uji.es)



Introducción | Tarea | Proceso | Evaluación | Conclusión | Créditos

Introducción

¿Sabes cómo puedes mejorar tus conocimientos y habilidades para comprender e implementar una iniciativa de gestión de la calidad (GC)? Una manera eficaz de practicar como experto en gestión de la calidad es abordar un caso real de una empresa y analizar las actividades que esa empresa está realizando para

*Figura 1. WebQuest para la elaboración del trabajo en equipo
en la asignatura Gestión de la Calidad*

La INTRODUCCIÓN ofrece al alumnado la información y orientaciones necesarias sobre el tema o problema sobre el que tiene que trabajar. La meta de la introducción es

hacer la actividad atractiva de tal manera que motive al estudiantado y mantenga este interés a lo largo de la actividad.

La TAREA es una descripción formal de algo realizable e interesante que el estudiantado deberá haber llevado a cabo al final de la WebQuest. En nuestro caso, se propone la realización de un trabajo académico en el que el estudiantado, además de trabajar los objetivos específicos de la asignatura va a trabajar las competencias de comunicación escrita y oral. La tarea propuesta para la asignatura Gestión de la Calidad puede observarse en la figura 2.



Tarea

Ponte en el siguiente escenario: el consejo de administración de una conocida empresa ha considerado la necesidad de realizar una autoevaluación de su organización, con el objetivo de mejorar su gestión en relación con los objetivos de gestión de la calidad, y garantizar su viabilidad en el futuro. Se ha decidido crear un **equipo de mejora** para que participe en el proceso de autoevaluación, formado por personal de diferentes áreas y niveles de la organización. Paralelamente se ha decidido contar con un **grupo de consultores externos**, expertos en GC, para realizar dicho trabajo. El consejo de administración de la empresa contacta contigo y otros compañeros para que participéis como consultores externos y propongas un plan de mejora para garantizar el futuro de la empresa. ¿Te animas a participar en el proceso de evaluación de la gestión de la calidad? ¿Te sientes capaz? Si aceptas el reto, en las **últimas semanas del curso** deberás realizar un trabajo que consistirá en la realización de una **EVALUACIÓN** de la GC y la posterior elaboración de un **PLAN DE MEJORA** en el ámbito de la introducción de una iniciativa de gestión de la calidad.

Deberás **trabajar en equipo** con otros compañeros (equipos formados por 3-4 alumnos) y actuaréis como "consultores junior" con el objetivo de diseñar un plan de mejora en una empresa u organización de vuestra elección. Junto con vuestro equipo elaborareis un **INFORME** sobre el trabajo realizado, que será expuesto durante la última semana del curso.

Figura 2. Tarea propuesta en la WebQuest de la asignatura Gestión de la Calidad

El PROCESO describe los pasos que el estudiantado debe seguir para llevar a cabo la tarea, con los enlaces de ayuda incluidos en cada paso. Entre estos enlaces de ayuda se facilita información sobre cómo escribir un trabajo académico o realizar las exposiciones orales, con la intención de ampliar los conocimientos y habilidades adquiridos en los seminarios realizados a comienzo del curso. Uno de los enlaces facilitados es el de una página con recursos útiles para trabajar la competencia de comunicación oral y escrita:

<http://ocwitic.epsem.upc.edu/assignatures/tc1/comunicacio-eficac-oral-i-escrita>

Los RECURSOS consisten en una lista de sitios Web que el profesorado ha localizado para ayudar al estudiantado a completar la tarea. Estos son seleccionados pre-

viamente para que el estudiantado pueda enfocar su atención en el tema en lugar de navegar a la deriva. No necesariamente todos los recursos deben estar en Internet y la mayoría de las WebQuest más recientes incluyen los recursos en la sección correspondiente al Proceso.

La EVALUACIÓN es añadido reciente en el modelo de las WebQuests. Una forma de evaluar el trabajo de del estudiantado es mediante una plantilla o rúbrica de evaluación, que se describirá en el siguiente apartado.

Por último, la CONCLUSIÓN resume la experiencia y estimula la reflexión acerca del proceso de tal manera que extienda y generalice lo aprendido.

2.3. Rúbricas de evaluación

La evaluación ocupa un lugar central y estratégico en el nuevo escenario y en el nuevo modelo educativo para la formación universitaria. El desarrollo de una formación orientada al desarrollo de competencias exige la revisión de las prácticas de evaluación tradicional hacia una evaluación formativa. Las rúbricas de evaluación se presentan como una herramienta de evaluación formativa, pues se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje. Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de del estudiantado que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumnado, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback ([8],[9],[10]). Pretenden transmitir al estudiantado lo que el profesorado espera de ellos en sus actividades de aprendizaje e incluso que puedan autoevaluarse apreciando su propio desempeño. Así, presentan algunas ventajas para el alumnado puesto que le ayudan a comprender mejor lo que el profesorado espera de ellos y pueden autoevaluarse apreciando su propio desempeño. Del mismo modo, para el profesorado, permiten una mayor objetividad en la evaluación del desempeño del estudiantado al explicitar los criterios con los cuales se va a valorar el aprendizaje. La rúbrica es dada al estudiantado al mismo tiempo que se solicita el trabajo, con el propósito de clarificar con qué criterios será evaluado. Las rúbricas de evaluación se insertan dentro de la propia WebQuest explicativa del trabajo académico que deben desarrollar. La tabla 1 muestra, a modo de ejemplo, una de las rúbricas utilizada para la exposición oral del trabajo.

3. CONCLUSIONES

En esta comunicación se ha presentado una propuesta metodológica para trabajar la competencia de comunicación escrita y oral, consistente en la asistencia del estudian-

tado a seminarios de refuerzo para mejorar las habilidades en la escritura de trabajos académicos y en la exposición de los mismos. Estos seminarios se complementan con el uso de las WebQuest como herramienta de ayuda para explicitar las tareas y el proceso a seguir por el estudiantado para realizar dicho trabajo académico y presentar un informe final. Finalmente, nuestra propuesta incluye el uso de las rúbricas de evaluación como un medio para explicitar qué se espera del estudiantado y cuáles son los criterios con los que se van a calificar el informe escrito y la presentación del trabajo; es un medio para eliminar la incertidumbre del alumnado sobre la forma de desarrollar el trabajo y de la evaluación que se va a realizar del mismo.

Áreas a valorar	Insuficiente	Suficiente	Ejemplar
Estructura	La presentación tiene una estructura incoherente muy difícil de seguir. No tiene orden lógico ni un hilo conductor.	La presentación posee una estructura coherente, con un hilo conductor identificable pero no demasiado fácil de seguir.	La presentación sigue una estructura coherente, con introducción, desarrollo y conclusiones. Sigue un hilo argumental bien cuidado que ayuda al oyente a situarse en los distintos momentos de la presentación
Material audio-visual	Trasparencias demasiado recargadas de letra. Falta de ortografía. Escaso uso de elementos visuales y tablas resumen. Tipo, color o tamaño de la letra no se aprecian bien.	Trasparencias poco recargadas y sin faltas de ortografía. Tipo, color y tamaño de letra legibles. Uso parcialmente adecuado de gráficos y tablas	Trasparencias con formato atractivo, no recargadas de letra. No existen faltas de ortografía. El tipo, tamaño y color de la letra las hacen fácilmente legibles. Uso de imágenes, tablas resumen, gráficos, citas bibliográficas.
Adecuación al tiempo establecido	No se adapta al tiempo establecido. No dedica el tiempo adecuado a cada punto de la presentación según su importancia. Tras advertir que se ha sobrepasado del tiempo, el moderador debe cortar la presentación por excederse del tiempo.	Dedica generalmente el tiempo adecuado a cada punto de la presentación según su importancia. Se es capaz de acabar la presentación correctamente, tras una advertencia del moderador.	Se ajusta al tiempo establecido. Dedicar el tiempo adecuado a cada punto de la presentación según su importancia.
Claridad expositiva del contenido de la presentación	No especifica los objetivos de la presentación. Presenta las ideas desordenadamente. No remarca las buenas prácticas de GC, ni los principales PF ni AM. Explicación desordenada del plan de mejora. No se dedica tiempo a cerrar exponiendo ideas clave y conclusiones.	Especifica los objetivos de la presentación. Contenido generalmente adecuado a la audiencia y a los objetivos. Se remarcan las principales buenas prácticas de GC, los principales PF y AM y se realiza una síntesis de la propuesta de mejora. Se dedica tiempo a cerrar la exposición presentando las ideas clave y conclusiones.	Especifica los objetivos de la presentación. Contenido adecuado a la audiencia y a los objetivos. Se remarcan las principales buenas prácticas de GC, los principales PF y AM y se realiza una síntesis de la propuesta de mejora. Apoya las explicaciones con el uso de ejemplos e ilustraciones prácticas. No confunde términos y conceptos clave. Se cierra la presentación resaltando las ideas clave y conclusiones. Transmite al oyente una buena síntesis del trabajo realizado
Expresión verbal	Velocidad excesivamente rápida o lenta. Uso de una entonación monótona. Aburre al oyente y no transmite entusiasmo por el tema. Utiliza en exceso “muletillas”. Uso de vocabulario poco adecuado al contexto, ningún uso de vocabulario específico.	Vocaliza y tiene un tono de voz suficientemente alto para que se le escuche sin dificultad. No se habla ni demasiado deprisa ni demasiado lento. Usa vocabulario adecuado al contexto. Uso puntual de “muletillas”.	Tono de voz adecuado, la entonación cambia en función de la importancia de la idea, velocidad adecuada. Capacidad de mantener la atención de la audiencia. Uso de vocabulario y terminología específica del tema presentado. Lenguaje claro y conciso. No utiliza “muletillas”.
Comunicación no verbal	Gesticulación excesiva. Postura demasiado relajada o demasiado rígida. Lee las transparencias y no se dirige a la audiencia	Gesticulación generalmente adecuada. Postura generalmente adecuada. Aunque lee las transparencias, se dirige a la audiencia de vez en cuando y mantiene la atención.	Además de no gesticular en exceso y mantener una postura adecuada, no lee las transparencias y mantiene un contacto visual con toda la audiencia.
Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas	Se esquivan las preguntas realizadas tras la presentación, demostrando un pobre conocimiento del tema	Responde a las preguntas correctamente pero no es capaz de poner ejemplos o documentar sus respuestas	Se responde de manera precisa y documentada a las preguntas formuladas. Muestra dominio del tema

Tabla 1. Rúbrica de evaluación utilizada en la exposición oral del trabajo

El uso de este tipo de herramientas de refuerzo ha permitido mejorar la calidad de los trabajos presentados durante los últimos años, y ha contribuido a reforzar la excelencia en la escritura y expresión oral del estudiantado, la cual constituye una importante herramienta intelectual, cuya relevancia se extiende más allá de comunicar y evaluar el conocimiento aprendido, pues la escritura y la comunicación oral encierran un enorme potencial para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado.

Finalmente queremos realizar una reflexión sobre la dificultad del uso de estas metodologías en grupos numerosos y en los que es necesaria la aplicación coordinada en distintos grupos. Su utilización en estos contextos supone un gran esfuerzo por parte del profesorado y del propio alumnado.

REFERENCIAS

- [1] Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007), *Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos*, *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, abril-junio, vol.11, nº 037, pp. 247-255.
- [2] Villa, A. y Poblete, M. (2007), *Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ed. Mensajero, Bilbao.
- [3] Carlino, P. (2005), *Leer, escribir y aprender en la Universidad*, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- [4] Serrano de Moreno, S. (2001), *La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente*, *Lectura y Vida*, vol.22, nº4, pp.26-37.
- [5] Cassany, D. (2007), *Esmolar l'eina: guia de redacció per a professionals*, Biblioteca Universal Empúries, Barcelona.
- [6] Adell, J. (2004), *Internet en el aula: las WebQuest*. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº. 17/Marzo 04, http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm
- [7] Dodge, B. (1995), *Some Thoughts About WebQuest*. [Online] 11 de septiembre de 2003 <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquest.html>.
- [8] Andrade, H. G. (2000), *Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. Educational Leadership*, Vol.57, nº5, <http://www.smallschoolsproject.org/PDFS/coho103/using-rubrics.pdf>.
- [9] Blanco, A. (2008), *Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias*. En Prieto, L. (Coord.), Blanco, A., Morales, P. Y Torre, J.C. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- [10] Navarro, J.P.; Ortells, M.J. y Martí, M. (2009). *Las "Rúbricas de evaluación" como instrumento de aprendizaje entre pares*. IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente. Almería.

ELABORACIÓN DE SESIONES PRÁCTICAS DE LABORATORIO EN QUÍMICA: TÉCNICAS DE CARACTERIZACIÓN DE COMPUESTOS ORGÁNICOS

BURGUETE AZCÁRATE, MARÍA ISABEL; FABREGAT TENA, VÍCTOR

Departamento de Química Inorgánica y Orgánica
Escola Superior de Tecnologia i Ciències Experimentals
Universitat Jaume I
burguete@uji.es; www.quimicasostenible.uji.es

Resumen. La asignatura QU0930 – Química Orgánica IV (3º Curso de Grado en Química, segundo semestre, 6 créditos) completa el estudio iniciado en Química Orgánica III sobre los métodos de síntesis más utilizados en química orgánica y los mecanismos de reacción implicados en estos procesos. La síntesis orgánica, definida como la obtención de compuestos orgánicos complejos a partir de otros más simples, es una rama fundamental de la química orgánica, y es uno de los pilares sobre los que se basa la industria química destinada a la producción de fármacos y otros compuestos químicos de alto valor añadido.

La asignatura posee un doble carácter teórico y práctico (problemas y laboratorio). Las prácticas de laboratorio (2 créditos) se dividen en cinco sesiones, en las cuales se aplican parte de los conocimientos adquiridos en el curso, especialmente en cuanto a estrategias sintéticas en química orgánica. No obstante, un aspecto para completar dichas sesiones es la aplicación práctica y experimental de diferentes técnicas espectroscópicas para la elucidación de la estructura molecular de los compuestos orgánicos sintetizados, especialmente la Espectroscopia de Infrarrojo de Transformada de Fourier (FT-IR) y la Espectroscopia de Resonancia Magnética Nuclear (RMN).

En el contexto de la reforma educativa en que nos encontramos actualmente, resulta cada vez más importante el planteamiento y la resolución de problemas reales en las aulas universitarias. Por ese motivo se ha planificado una actividad para que los estudiantes trabajen directamente con los equipos disponibles en la Universidad Jaume I y aprendan el proceso real de caracterización de los compuestos orgánicos. Esta metodología innovadora se ha desarrollado mediante un proyecto de mejora educativa.

El proyecto pretende completar las sesiones de laboratorio con una actividad específica consistente en la caracterización de los compuestos previamente sintetizados, utilizando las técnicas usuales en la determinación de una estructura orgánica: FT-IR y RMN en las sesiones prácticas de laboratorio.

Palabras clave: Química orgánica, laboratorio químico, técnicas de caracterización, técnicas espectroscópicas.

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura QU0930 – Química Orgánica IV (3º Curso de Grado en Química, segundo semestre, 6 créditos) completa el estudio iniciado en Química Orgánica III sobre los métodos de síntesis más utilizados en química orgánica y los mecanismos de reacción implicados en estos procesos. Además, se incluyen conceptos básicos referentes al análisis retrosintético, el cual permite la transformación de una molécula objetivo en otra, u otras más simples y fácilmente accesibles, mediante la aplicación de una secuencia de operaciones denominadas desconexiones. La síntesis orgánica, definida como la obtención de compuestos orgánicos complejos a partir de otros más simples, es una rama fundamental de la química orgánica, y es uno de los pilares sobre los que se basa la industria química destinada a la producción de fármacos y otros compuestos químicos de alto valor añadido.

La asignatura posee un doble carácter teórico y práctico. De los 6 créditos, 2 corresponden a enseñanzas teóricas, 0'5 a sesiones de tutorías, 1'5 a sesiones de problemas y 2 a sesiones prácticas de laboratorio. El objetivo de las sesiones prácticas (problemas y laboratorio) es la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Para una buena comprensión y asimilación de los contenidos de la asignatura, es fundamental dedicar una parte muy importante del tiempo al segundo aspecto, la resolución de problemas y las prácticas de laboratorio. En este proyecto de mejora educativa se ha abordado este último punto, las prácticas de laboratorio.

Las prácticas de laboratorio (2 créditos) se dividen en cinco sesiones, en las cuales se aplican parte de los conocimientos adquiridos en el curso. El guion de prácticas está perfectamente explicado y adaptado, además de estar editado en tres idiomas, valenciano, castellano e inglés. A pesar de todo, en las sesiones de prácticas de laboratorio se echa en falta la aplicación práctica y experimental de los fundamentos de diferentes técnicas espectroscópicas para la elucidación de la estructura molecular de los compuestos orgánicos, especialmente FT-IR y RMN.

En el contexto de reforma educativa en que nos encontramos actualmente, resulta cada vez más importante el planteamiento y la resolución de problemas reales en las aulas universitarias. Por ese motivo, nos parece de especial relevancia planificar una actividad en la que los estudiantes puedan conocer los equipos disponibles en la Universidad Jaume I y aprender el proceso real de caracterización de los compuestos orgánicos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales del presente proyecto son los siguientes:

- Mejorar la calidad educativa de una asignatura concreta, en este caso, la asignatura QU0930 – Química Orgánica IV.
- Mejorar la calidad educativa de la titulación, en este caso Grado en Química.
- Mejorar los resultados académicos en Grado en Química.
- Adquirir experiencia en la preparación de nuevos materiales docentes y en la mejora educativa.
- Dar soporte a los órganos y comisiones docentes en la implantación de mejoras educativas.
- Mejorar el aprendizaje del estudiante.
- Promocionar una formación integral del estudiante.

Por su parte, el objetivo global del presente proyecto es introducir al alumnado en la utilización de algunos de los equipos más utilizados en Química Orgánica para la caracterización de los compuestos químicos, el espectrógrafo de infrarrojo mediante transformada de Fourier (FT-IR) y la resonancia magnética nuclear (RMN).

3. METODOLOGÍA

El presente proyecto pretende completar las sesiones de laboratorio con un último apartado que se corresponde con la caracterización de los compuestos previamente sintetizados utilizando las técnicas usuales en la determinación de una estructura orgánica IR y RMN. El desarrollo del proyecto se ha llevado a cabo en el segundo semestre del curso 2012-13, que es cuando está asignada la docencia de la asignatura. La realización de los experimentos propuestos se ha llevado a cabo en los Servicios Centrales de Instrumentación Científica (SCIC) que es donde están ubicados los equipos a utilizar.

A continuación se enumeran las cinco sesiones de prácticas de laboratorio y los compuestos químicos que se han sintetizado en cada una de ellas, los cuales han sido objetivo de caracterización:

1. Preparación del *trans*-1,2-ciclohexanodiol a partir de ciclohexeno. (Oxidación con ácido peroxifórmico generado in situ).
2. Preparación de 1-ciclopenteno-1-carbaldehído a partir de *trans*-1,2-ciclohexanodiol. (Oxidación con periodato seguido por condensación aldólica intramolecular).

3. Preparación de trifenilmetanol a partir de benzofenona. (Adición nucleofílica de un reactivo de Grignard a una cetona).
4. Introducción a la cromatografía (capa fina y columna). Separación de los compuestos ferroceno acetilferroceno y verde de bromocresol.
5. Preparación de paracetamol a partir de 4-aminofenol. (Acetilación Quimioselectiva).

Con esta metodología se pretende aprovechar las sesiones de prácticas al máximo en sus cuatro horas de extensión y aplicar los conocimientos fundamentales de las técnicas espectroscópicas más usuales para la determinación estructural de los compuestos orgánicos.

3.1. Fases de ejecución del proyecto

1. Fase I: Introducción a las técnicas espectroscópicas más usuales (FT-IR y RMN) de caracterización de compuestos orgánicos. Se ha realizado en la parte de enseñanzas teóricas.
2. Fase II: Realización de las sesiones prácticas de laboratorio con la actividad de caracterización de los compuestos mediante RMN y FT-IR. Durante la parte experimental se ha explicado al alumno las medidas de seguridad, preparación de muestras y manejo de equipos.
3. Fase IV: Entrega de las memorias de prácticas.
4. Fase V: Evaluación de las memorias.
5. Fase VI: Evaluación de la actividad específica por parte de los estudiantes. Se ha asignado un cuestionario a los estudiantes para conocer su opinión sobre la actividad y poder introducir modificaciones y mejoras en cursos sucesivos.

3.2. Sistema de evaluación del proyecto

El sistema de seguimiento contempla la evaluación de la actividad por parte de los estudiantes. Para ello se ha diseñado un cuestionario en el que los alumnos han estimado la mejora en el proceso enseñanza/aprendizaje de la asignatura QU0930. El cuestionario consta de 8 preguntas las cuales se valoran 1 a 4 puntos siendo: 4 muy satisfecho, 3 satisfecho, 2 no muy satisfecho y 1 nada satisfecho.

1. ¿Crees que la actividad consistente en la caracterización de los compuestos mediante RMN y FT-IR se adapta al nivel de la asignatura y a los contenidos estudiados?

2. ¿La actividad realizada facilita la asimilación de los conceptos? ¿Crees que es una buena idea?
3. ¿La asignación inicial del nivel de dificultad por parte del profesor ha sido adecuada?
4. ¿El diseño de la nueva actividad te motiva para estudiar la asignatura?
5. ¿Te resulta útil aprender “in situ” como se realizan los experimentos espectroscópicos?
6. ¿La realización de las prácticas te ha facilitado la asimilación de aquellos aspectos teóricos de la asignatura que te resultan más difíciles o complicados?
7. ¿Te ha resultado interesante la actividad?
8. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con la actividad?

Durante esta fase se analizaron las encuestas de los estudiantes y se redactó la presente memoria. A partir de los resultados de las encuestas, se obtuvo la valoración de los alumnos sobre el proyecto de mejora propuesto y se pudo obtener información que indicó el impacto que ha tenido el proyecto sobre los estudiantes, y sobre todo si les ha sido útil para entender mejor la asignatura.

4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

El sistema de evaluación de la propuesta docente por parte de los estudiantes consiste en un informe sobre diferentes aspectos relacionados con el proceso, interés y la motivación que ha tenido para los alumnos la realización de la actividad propuesta. En la *figura 1* se presenta un gráfico en el que se muestran los resultados obtenidos para la evaluación (entre 1 y 4), la encuesta se realizó a 9 alumnos del grupo LA3.

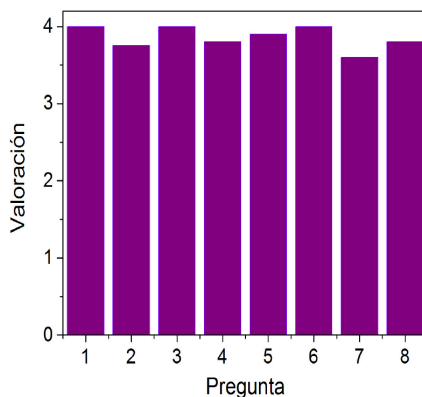


Figura 1. Resultados de las preguntas del cuestionario contestadas por los alumnos

Como se puede observar en el gráfico, en la evaluación de todas las cuestiones se obtuvieron calificaciones superiores a 4'6. Estos resultados sugieren que se han cumplido los objetivos del proyecto. Asimismo se puede considerar que el impacto obtenido sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje ha sido bueno. Finalmente, dada la buena aceptación de esta actividad específica realizada por parte de los alumnos, se sugiere continuar con la misma metodología en cursos posteriores.

4. CONCLUSIONES

1. Los alumnos han realizado la actividad práctica de caracterización de los productos sintetizados mediante técnicas de determinación estructural de compuestos orgánicos de espectroscopia de infrarrojo (IR) y la resonancia magnética nuclear (RMN).
2. Se ha conseguido que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos de la asignatura en la actividad práctica descrita, así se ha fortalecido la visión de los diferentes métodos de caracterización que se estudian en la parte teórica de QU0930 – Química Orgànica IV.
3. En general, los alumnos han mostrado un alto nivel de satisfacción con la nueva actividad de acuerdo con el resultado del cuestionario de evaluación.
4. Se ha conseguido una mejora de la calidad educativa de la asignatura, QU0930 – Química Orgànica IV que lleva también a la mejora de la calidad educativa de la titulación, y por tanto, de los resultados académicos de ésta.

AGRADECIMIENTOS

Universitat Jaume I (Projecte d'Innovació Educativa – PIE 10G136-326)

REFERENCIAS

- [1] <http://goo.gl/DPT1y> (accedido 21 de marzo de 2013).
- [2] MILLS, N. S. (1996). Complete Assignment of Proton Chemical Shifts in Terpenes. An Experiment Combining 2D NMR Spectroscopy with Molecular Modeling, *Journal of Chemical Education*, 73, 1990–1992.
- [3] SILVERSTEIN, R. M. Y WEBSTER, F. X. (2005). *Spectrometric Identification of Organic Compounds*. United States: Wiley.

EL APRENDIZAJE DE LA “ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL” DE LA PUBLICIDAD A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO: AUTOCONTROL¹

FEENSTRA, RAMÓN A; GONZÁLEZ ESTEBAN, ELSA; GARCÍA MARZÁ, DOMINGO

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Filosofía y Sociología
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
feenstra@uji.es; esteban@uji.es; garmar@uji.es

Resumen. La materia de “Ética y deontología profesional” en el ámbito de la actividad publicitaria se presenta como una disciplina rica en cuanto a ejemplos de campañas polémicas, de publicidad con mensaje social, de anuncios basados en la promoción de valores morales, etc. que hacen evidente la estrecha relación existente entre la ética y la publicidad. Una relación estrecha pero que no siempre parece clara para el alumnado de grado ya que requiere de la adquisición de unos conocimientos teóricos y prácticos básicos. De esta manera, se convierte en un objetivo principal de la asignatura de “Ética y deontología” la promoción de un proceso de aprendizaje autónomo y crítico del estudiante donde se muestre que la moral no es algo ajeno al desarrollo profesional que ejercerá en el futuro.

La materia de ética y deontología profesional se enfrenta, por tanto, a un reto fundamental que consiste en promover un conocimiento multidisciplinar capaz de explicitar dicha relación entre la ética y la publicidad ofreciendo un marco teórico que integre: los principios y teorías éticas básicas, los conocimientos propios del ámbito de la comunicación publicitaria y los estudios sobre los códigos éticos y otros mecanismos de autorregulación. De esta manera, la “Ética y deontología profesional” exige que se aúnen la perspectiva ética y la deontológica, de manera que no nos limitemos a una “ética de la comunicación” ni tampoco a una “deontología de la comunicación, y se logre, en definitiva, una completa “Ética y deontología de la comunicación publicitaria”².

-
1. Esta propuesta se enmarca dentro de Proyecto de Innovación Educativa UJI - Curso 2012/2013: “Elaboración de material didáctico para la asignatura Ética y Deontología Profesional en los grados de Publicidad y RR.PP, Periodismo y Comunicación Audiovisual (Referencia 2568/12).
 2. Antonio Linde, *El periodista moral. Dilemas de la información y la comunicación*, Comunicar Ediciones, Huelva, 2007, p. 22, ISBN: 978-84-937316-0-1.

Sin duda, la consecución de este objetivo se enfrenta, por un lado, a numerosos obstáculos debido a la complejidad que entraña pero, por otro lado, no cabe desestimar la oportunidad que brinda la comunicación publicitaria en cuanto al abundante material que presenta y que bien puede emplearse con fines pedagógicos. De este modo, se propondrá el método de casos como una metodología capaz de estimular un aprendizaje autónomo y participativo de algunas de las temáticas más complejas de la materia debido a su dimensión multidisciplinar. En concreto, se abordará el tema de la Asociación para la Autorregulación de la Actividad Comercial (Autocontrol) a través del análisis de una noticia sobre la actuación de dicha asociación respecto a la campaña publicitaria “Pilladas” realizada por el portal inmobiliario Idealista durante el 2012. Un análisis que permitirá relacionar a Autocontrol con toda una serie de temáticas: significado de autorregulación, dimensión ética de la publicidad y funcionamiento de Autocontrol. La propuesta de este método de caso se planteará como una forma de innovación educativa válida tanto para la promoción del interés del estudiantado en la materia como para la adquisición de unos conceptos que son básicos para todo estudiante del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas.

Palabras clave: Método del caso, ética de la publicidad, Autocontrol, aprendizaje activo.

1. INTRODUCCIÓN

La materia “Ética y deontología profesional”, impartida en los grados de comunicación social (Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas) tiene como reto básico el lograr aunar un fuerte componente teórico, sobre disciplinas éticas, con los problemas morales “prácticos” o dilemas que constantemente afectan a los diversos ámbitos de la comunicación. En este sentido, Fernández Fernández apunta que:

(...) la teoría ética abstracta, al margen de los “problemas reales” de la vida de los negocios y el ruido de la empresa, resulta poco práctica y excesivamente árida para este público objetivo, (mientras que) un “casuismo excesivo” sin complementarlo con un “armazón teórico-estructural” serio y riguroso, se queda inevitablemente corto y puede dar lugar a malos entendidos o a expectativas poco fundadas.³

La experiencia en la docencia de los últimos años en la materia de “Ética y deontología profesional” en la Universitat Jaume I nos hace conscientes de que especialmente en el tema de la autorregulación de la comunicación este reto se convierte en fundamental. Y es que cada nuevo curso se constata la dificultad que atraviesa el estudiantado para comprender la autorregulación como una forma de gestión ética de los problemas de comunicación (ya sea periodística o publicitaria). Problema al cual se suma la constante imprecisión teórica que se da entre el estudiantado alrededor de esta disciplina, confundida con otras como la regulación jurídica e incluso con la censura o la autocensura. Una confusión que afecta no solo al estudiantado, sino en general a partes de la opinión pública, y que lleva a plantearse la necesidad de abordar esta temática de forma diferente en la impartición de docencia.

3. José Luis Fernández Fernández, “El método de caso aplicado a la ética empresarial. Consideraciones en torno al *Seven Step Moral Reasoning Model*”, *ESIC MARKET*, 1995, Abril-Junio, pp. 9-26. ISSN: 0212-1867.

De esta manera, se pretende buscar complementar la clase magistral sobre dichos conceptos con un aprendizaje activo por parte del alumnado a través del método de caso. El propósito final es lograr una comprensión crítica, activa y profunda del tema de autorregulación por parte del estudiantado. Así, se introducirá el método de caso como una metodología que busca convertir a los estudiantes en actores activos del proceso de aprendizaje. Concretamente, la presente propuesta se centrará en el ámbito de la publicidad y, por tanto, explorará Autocontrol como organismo capaz de fomentar el debate y la reflexión sobre la dimensión moral de la actividad publicitaria.

El presente texto se dividirá en cinco puntos. En primer lugar, se introducirá algunos rasgos de la temática de Autocontrol así como las dificultades que plantea el aprendizaje de esta disciplina. En segundo lugar, se introducirán algunos de los rasgos básicos que caracteriza a la metodología de casos utilizada en sentido crítico y no meramente descriptivo. En tercer lugar, se presentarán las características esenciales de la campaña publicitaria “Pilladas” así como el material más interesante que ofrece para su empleo en la docencia. En cuarto lugar, se desarrollará la propuesta de análisis del caso que se pretende desarrollar en el aula. Una propuesta que pretende estimular la reflexión sobre una serie de aspectos: el significado de autorregulación, la dimensión ética de la publicidad y el funcionamiento de Autocontrol. Finalmente se plantearán unas breves conclusiones respecto al potencial del caso analizado.

2. AUTOCONTROL: LA APLICACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DE LA PUBLICIDAD

El modelo de autorregulación español actual nace en 1995 con la creación de la Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial -Autocontrol- cuya iniciativa surge bajo el paraguas de la European Advertising Standards Alliance (EASA); organización europea encargada de promover la difusión de estos organismos en los diferentes países de la Unión Europea. La asociación de Autocontrol aparece por iniciativa de agencias de publicidad, anunciantes y medios de comunicación que pretenden establecer unas reglas de juego capaces de promocionar una “publicidad veraz, legal, honesta y legal”⁴ (Autocontrol). De esta manera, se presenta como la respuesta de los actores publicitarios frente a la exigencia de la sociedad para que se den garantías que permitan confiar y creer en la publicidad. Su labor se entiende como un complemento útil para las leyes que regulan la actividad publicitaria, sin entenderse en ningún caso como un sustituto de estas.

4. Página web: <http://www.Autocontrol.es/>.

Organizaciones como Autocontrol se encargan del estudio de las reclamaciones que se plantean desde diversos colectivos (consumidores, competencia, otras agencias, etc.) respecto a anuncios considerados contrarios al código de conducta publicitario. Su labor final consiste en recoger dichas reclamaciones, examinarlas desde un punto de vista deontológico y elaborar informes y resoluciones de los casos en los cuales se aborda el escrutinio de los anuncios denunciados. Podemos decir desde el punto de vista de la ética organizacional que su labor está vinculada con la búsqueda de una gestión ética de la publicidad a través de mecanismos tales como un código deontológico y un jurado ético con los que pretenden garantizar que la publicidad cumpla con su responsabilidad moral y respete los principios de autenticidad, veracidad y dignidad.⁵

La implementación de la autorregulación publicitaria en el contexto español no ha estado ajena a una serie de limitaciones. Así, por ejemplo, España ha sido uno de los últimos países democráticos en incorporar uno de los instrumentos más básicos, y más simples de autorregulación, como son los códigos deontológicos.⁶ Y es que no hay que olvidar que los más de cuarenta años de censura franquista provocaron que los trabajadores del ámbito de la comunicación se “sintieran reacios a cualquier forma de autorregulación”.⁷ Una trayectoria que explica el porqué tradicionalmente cualquier medida que afectará al mundo de la comunicación era concebida como un límite a la libertad de información y no como una defensa la misma.

Los problemas que actualmente se dan a la hora de abordar el estudio de autorregulación publicitaria están muy vinculados, precisamente, a esta cuestión. Y es que el estudiantado identifica como sinónimos a la autorregulación, a la regulación y a la censura. Así, cualquier forma de decisión o medida que afecte al ámbito de la publicidad (y en general de la comunicación) queda interpretada como un límite a la libertad de expresión y como una injerencia externa. Es decir, como un acto de censura y no como una posible defensa constitucional de la libertad de expresión (regulación) o como una promoción voluntaria de los bienes internos de la comunicación (autorregulación). La confusión entre censura, regulación y autorregulación, y la consecuente percepción negativa de la autorregulación dificulta el entenderla como una disciplina que promueve la reflexión moral de la actividad publicitaria. De ahí la necesidad de promocionar una forma de aprendizaje activo del estudiantado basado en el método del caso.

5. Domingo García Marzá, “Ética de la publicidad”. En Conill, J. y Gozávez, V. (coord.), *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*, Gedisa, Barcelona, 2004, pp. 111-135. ISBN: 9788497840545

6. El primer código deontológico colectivo no fue aprobado hasta noviembre de 1992. Este primer código fue aprobado por el Colegio de Periodistas de Cataluña.

7. Hugo Aznar, *Comunicación responsable. La autorregulación de los medios*, Ariel, Barcelona, 2005, p. 43. ISBN: 9788434413061.

3. EL MÉTODO DEL CASO

El método del caso busca la participación activa del estudiantado. El objetivo es que el estudiante no se limite a ver y recibir la información que procede desde fuera (principalmente del profesorado) sino que construya en actor activo dentro del proceso de aprendizaje. Además, en los casos de ética y deontología de la publicidad el estudiante debe hacer un esfuerzo por ponerse en la piel de los personajes y por desgranar los diferentes valores en juego. Un ejercicio con el cual se pretende estimular la capacidad analítica y argumentativa. En suma, la metodología del caso pretende estimular “una discusión a partir de un problema real (o imaginario), en lugar de ofrecer a los alumnos una exposición meramente teórica y estrictamente magistral”.⁸

La metodología se entiende como un modo alternativo y complementario de transmitir información a los estudiantes que más que centrado en la aportación de exhaustivos “saberese”, se muestra preocupado por ahondar en la reflexión sobre la dimensión ética de la actividad publicitaria.⁹ La metodología del caso puede plantearse en diferentes modalidades, los casos pueden ser propios e inventados por el propio profesor, aspecto que permite dirigir con más facilidad la discusión por parte de este. Pero los casos también pueden estar inspirados de noticias de prensa o de reportaje, en este caso, con la ventaja de dar una mayor viveza y realismo al debate. En la presente propuesta se optará por un caso real vinculado a la campaña publicitaria desarrollada por Idealista. Como material se utilizarán varias noticias alrededor de dicha campaña así como la Resolución de Autocontrol de 18 de julio sobre la reclamación de particulares frente a la campaña mencionada.

4. NOTICIAS ALREDEDOR DE LA POLÉMICA CAMPAÑA DE 2012 DE PILLADAS. CARACTERÍSTICAS Y VENTAJAS DEL CASO

La campaña de “Pilladas” fue lanzada en junio de 2012 por Idealista. Esta campaña presenta elementos fundamentales para desarrollar un debate alrededor de sus provocadoras características. La campaña estaba basada en una serie de fotografías de jóvenes que eran “pillados” durante la noche en escenas variadas en las cuales se ve, o se deduce muy fácilmente, que están practicando relaciones sexuales. El anuncio acompañado de una letra que repite constantemente “Shut up and sleep with me...” terminaba con

8. José Luis Fernández Fernández, “El método de caso aplicado a la ética empresarial. Consideraciones en torno al *Seven Step Moral Reasoning Model*”, *ESIC MARKET*, 1995, Abril-Junio, pp. 9-26. ISSN: 0212-1867.

9. Roland Christensen, *Teaching and the case method*, Harvard Business School, Boston, 1987, pp. 10-11- ISBN: 0-87587-178-3.

un mensaje claro, “búscate una casa”, con el cual se recomendaba a la juventud a buscar una vivienda a través del portal inmobiliario del anunciante.

El material que deriva de esta campaña es interesante tanto por la abundancia como por la variedad del mismo: noticias de prensa, diversos *posts* en blogs de marketing y publicidad, debates en medios sociales y resoluciones de Autocontrol.

En el presente modelo de caso es evidente que la resolución de Autocontrol sobre la campaña adquiere un peso fundamental para el estudio de la autorregulación publicitaria. Sin embargo, el lenguaje tecnicista de este tipo de resoluciones recomienda complementarlo con otro material de manera que no cause un efecto contrario sobre la atención del estudiante. De ahí que se proponga complementar el ejercicio con la información que procede de varios blogs y periódicos que se hacen eco de la campaña y la polémica que suscita.

Concretamente, se utilizará como material básico dos post:

1. “Pilladas: la censura a una buena campaña de Idealista”. Perteneciente al blog *I Love Marketing*¹⁰
2. “Cómo la censura crea expectación y notoriedad: el caso Idealista”. Post del blog de *Signos. Comunicación y Marketing*¹¹

A ello se sumará la noticia de El País “No lo hagas en el coche, hazlo en casa”¹² así como la resolución de Autocontrol.

El motivo por el cual se pretende utilizar este material variado de *posts*, noticias de prensa y resolución de Autocontrol se explica por dos motivos. En primer lugar, permite incorporar una pluralidad de reflexiones éticas respecto a la campaña. En segundo lugar, posibilita la observación de un contradictorio lenguaje entre estas fuentes a la hora de analizar el caso y la resolución de Autocontrol.

Es relevante observar, en este sentido, como en los dos *posts* mencionados no se duda en denunciar la supuesta censura aplicada desde autocontrol. En el blog *I Love Marketing* se llega a afirmar que “este spot me parece (...) un claro ejemplo de éxito gracias a la censura. El morbo vende y si lleva aparejado la censura el éxito

10. Página web: <http://www.amorenocastillo.com/2012/06/pilladas-la-censura-una-buen-campana-de.html>.

11. Página web: <http://elblogdesignos.com/como-la-censura-crea-expectacion-y-notoriedad-el-caso-idealista/>.

12. Página web: http://cultura.elpais.com/cultura/2012/06/12/television/1339530989_468035.html.

puede ser descomunal”. Mientras que en el *blog de Signos* señala que “Evidentemente el anuncio ha sido censurado hasta las 22 horas”. Más adelante concluye señalando que “en mi humilde opinión, el anuncio te puede gustar o no, puede crear juicios de valor, etc... pero el caso es que se está hablando de la marca (...). Así que parece ser que el sexo y la censura aún siguen funcionando en el siglo XXI”. En general, el debate tanto en los blogs como en las redes sociales se centró precisamente sobre la “censura” sufrida por Idealista.¹³

No obstante, el análisis es diferente si se observa la noticia de El País donde no aparece en ningún momento el concepto de censura y donde se hace un análisis más detenido tanto por lo que respecta a la polémica que suscitó el anuncio para algunas televisiones como por lo que atañe a las sugerencias ofrecidas por Autocontrol. Finalmente, la Resolución de Autocontrol de 18 de julio sobre la reclamación de particulares frente campaña mencionada permite cerrar el círculo y conocer realmente cuáles fueron las polémicas suscitadas así como las decisiones tomadas por parte de Autocontrol, que contrariamente a lo expresado en los blogs y en los medios sociales no fue objeto de sanción o rectificación (y mucho menos de censura), pues resolvió que la “publicidad reclamada no infringía la norma 28 (Protección de niños y adolescentes) del Código de Conducta Publicitaria”.

5. ESTRUCTURA DEL ANÁLISIS DEL CASO EN EL AULA

Lo interesante del caso de la campaña “Pilladas” es doble para la materia de Ética y deontología profesional de la publicidad. Por un lado, plantea la clásica duda sobre los límites de las campañas publicitarias que utilizan el sexo como reclamo. Por otro lado, el caso introduce una cuestión teórica básica alrededor de conceptos como censura, regulación y autorregulación.

La experiencia docente de los últimos años nos ha mostrado que el desarrollo de debates alrededor de campañas publicitarias polémicas acaba derivando en una discusión sobre censura en lugar de promover un debate racional sobre los posibles valores morales en juego y lo conveniente desde un punto de vista deontológico de la publicidad. De ahí que la estructura de la práctica que se pretende plantear a los estudiantes alrededor de esta campaña debe centrarse en ambos aspectos: el teórico-conceptual y el debate ético.

13. Página web de Marketing directo. Portal del marketing, publicidad y medios. <http://www.marketingdirecto.com/actualidad/anunciantes/la-nueva-campana-de-idealista-com-es-de-alto-voltaje-sexual-y-llega-a-la-television-con-dos-rombos/>

El método del caso se dividirá por ello en varias partes.

- a) El estudiantado leerá la noticia de El País y los dos posts. El objetivo consistirá en identificar los hechos relevantes de la campaña y la polémica suscitada. Los estudiantes deberán ser capaces de explicar el caso y de identificar por escrito los problemas éticos que se plantean. Tras ello se realizará un debate breve guiado por el profesorado alrededor del caso. El profesorado prestará una especial atención al uso de conceptos por parte del estudiantado así como a las principales cuestiones éticas que deriven del debate.
Lectura del material: 10 minutos
Identificación de los problemas: 5 minutos
Debate: 10 minutos
- b) Tras el debate se introducirá una pregunta teórica: “Tras leer las noticias anteriores ¿crees que la campaña de Pilladas ha sido censurada? Justifica por escrito la respuesta y explica el significado de censura”. Antes de responder a esta cuestión el estudiantado deberá leer la resolución de Autocontrol del 18 de julio. Además, contará con el material teórico de la materia y concretamente del tema 7 (La autorregulación de la publicidad) para poder apoyar su contestación.
Lectura de la resolución: 5 minutos
Consulta del material teórico: 15 minutos
Elaboración de la respuesta: 15 minutos
- c) El siguiente paso consiste en poner en común en clase la respuesta. La lectura de la Resolución de Autocontrol mostrará que el caso es más complejo de lo que a primera vista parece. Además, ayudará a comprender la importancia de diferenciar bien teóricamente los conceptos de regulación, autorregulación y censura.
Puesta en común de la respuesta: 20 minutos
- d) Una vez se ha avanzado en el nivel conceptual del caso conviene centrarse en el segundo aspecto: el debate ético alrededor de la campaña. Así el final de la sesión se plantearán cuestiones tales como: ¿plantea la campaña algún problema moral? ¿Debe esta tener en cuenta algunos aspectos básicos a la hora de su publicación, como, por ejemplo, la protección de niños? ¿Habría alternativas para solucionar los posibles problemas éticos?
Debate sobre la dimensión moral del anuncio: últimos 20-30 minutos de clase.
- e) Como tarea final se encomendará a cada grupo de clase (de un máximo de cinco integrantes) a realizar un trabajo escrito que integre los siguientes aspectos:

1. Diferencia entre censura, regulación y autorregulación a partir de la campaña del Idealista “pilladas” (mínimo 4 páginas).
2. Identifica las diferentes discusiones éticas planteadas a raíz de la campaña y compáralas con otras posibles campañas publicitarias (mínimo 3 páginas).

6. CONCLUSIONES

La campaña Pilladas ofrece un material interesante para adentrarse tanto en la cuestión conceptual como en la dimensión ética de la autorregulación. El análisis del caso permite ver que la discusión que se genera tanto en los medios sociales como en la esfera blog gira más alrededor de la supuesta censura, que (aparentemente) sufre la campaña, que respecto a los valores morales del atrevido anuncio.

La campaña sirve para ver la complejidad conceptual alrededor de la autorregulación publicitaria, así como también para fomentar un debate crítico sobre la publicidad. Así el objetivo de lograr un acercamiento activo del estudiantado se hace más sencillo desde una campaña real y que ha generado un amplia discusión. Este ejercicio empuja al estudiante a ver el funcionamiento de Autocontrol, a diferenciar teóricamente conceptos claves así como adentrarse en los posibles problemas morales que desde diversos públicos pueden esgrimirse respecto a la campaña, especialmente por lo que respecta a la necesidad de asegurar la protección infantil.

EL USO DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

FORÉS JULIÁN, BEATRIZ; BORONAT NAVARRO, MONTSERRAT; PUIG DENIA, ALBA

Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Universitat Jaume I
bfores@uji.es; mboronat@uji.es; Alba.Puig@uji.es

Resumen. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado el diseño curricular en muchas universidades con el fin de adaptarse a sus nuevas directrices que enfatizan la importancia de introducir metodologías que permitan emplazar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Bajo este nuevo panorama docente, este estudio presenta diferentes recursos metodológicos que han sido administrados a través de entornos virtuales de aprendizaje en diferentes asignaturas relacionadas con la administración de empresas, así como también la experiencia en la adopción de las distintas herramientas que estos entornos virtuales ofrecen.

El uso de entornos virtuales ofrece muchas ventajas al proceso de enseñanza/aprendizaje. Entre ellas destaca su impulso a dos de los pilares fundamentales del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): el aprendizaje autónomo del estudiantado sobre la base de su propia experiencia, estructuras cognitivas e identidad social, y el desarrollo de habilidades de gestión de la información. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) permiten, pues, que el alumnado asuma un papel más activo en su proceso de aprendizaje, tomando un mayor control y responsabilidad en el desarrollo del mismo. Además, fomentan su capacidad de búsqueda, selección, organización y análisis de la información.

No obstante, las TIC no generan por si solas un aprendizaje autónomo por parte del estudiantado. El profesor debe involucrarse en el diseño de un entorno que estimule la integración del alumnado en el proceso de planificación, control y evaluación de su propio aprendizaje, es decir, en el desarrollo de las capacidades del alumnado para aprender a aprender.

Las asignaturas de administración de empresas, por su complejidad inherente a su naturaleza multi-disciplinar, requieren especialmente la introducción de metodologías participativas que inciten a la reflexión y crítica por parte del estudiantado, como la resolución de casos de empresas y el desarrollo de proyectos de investigación. Ambas

metodologías pueden implementarse en el aula y fuera de ella, a través del uso de las TIC.

Este estudio expone la experiencia en el uso de diferentes tipos de actividades prácticas que pueden ser administradas a través de entornos virtuales y que permiten, entre otras, desarrollar competencias de gestión de información, de crítica y reflexión, de cooperación, y conocimientos y competencias en el campo de la dirección de empresas. Finalmente, y con el objetivo de conocer la predisposición del alumnado hacia estas actividades y su valoración de la metodología y del uso de entornos virtuales para resolver este tipo de actividades, se realizó una encuesta anónima. Los resultados de esta encuesta nos han servido para poder extraer conclusiones más precisas sobre la capacidad de las TIC para incrementar la motivación, autonomía y competencias del estudiante en asignaturas relacionadas con la administración de empresas.

Palabras clave: Nuevas tecnologías de la información y la comunicación; entornos virtuales de aprendizaje; administración de empresas.

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad inherente a la naturaleza multi-disciplinar de las asignaturas relacionadas con la administración de empresas obliga a desarrollar competencias que permitan a los estudiantes gestionar de forma autónoma su proceso de aprendizaje, es decir, competencias para aprender a aprender. Este estudio propone diferentes tipos de actividades prácticas que pueden ser administradas a través de entornos virtuales de aprendizaje y que permiten, entre otras, desarrollar competencias de gestión de información (búsqueda, análisis, selección) [1], de crítica y reflexión, de cooperación, y conocimientos y competencias específicas en administración de empresas.

Dentro de la diversidad de enfoques de la administración de empresas, existen áreas de conocimiento dentro de la administración de empresas donde es más fácil acotar los problemas analizados y los diferentes factores que los causan y, por ende, el aprendizaje puede ser estructurado más fácilmente, como marketing, operaciones, innovación, gestión de la calidad, recursos humanos, los sistemas de información y nuevas tecnologías, etc. La dificultad para abordar los problemas de gestión explica la división del campo de la administración de empresas en una importante variedad de paradigmas o escuelas donde las organizaciones son estudiadas bajo ciertos puntos de vista o enfoques (Enfoque Basado en Recursos, Enfoque Basado en las Competencias, Enfoque Contingente, etc.).

Bajo estas circunstancias, se hace necesario introducir el método del caso y el aprendizaje basado en proyectos como metodologías docente en la administración de empresas [2]. Ambas metodologías permiten confrontar a los estudiantes con la complejidad de los problemas empresariales reales, incrementar su motivación, estimular la reflexión, la discusión, y el trabajo en equipo.

La metodología del estudio de casos puede implementarse y desarrollarse en el aula, adaptando el caso al horario disponible para su evaluación y posterior resolución. Sin embargo, existen casos cuya resolución implica la consideración de múltiples variables y factores, la identificación y valoración de los cuáles debe extenderse fuera de los límites físicos del aula. Del mismo modo la metodología basada en proyectos de aprendizaje se concibe para estimular la participación autónoma del estudiantado en la solución de casos reales que duran todo el curso [2].

Por tanto, se debe considerar que el desarrollo de la parte práctica vinculada a las asignaturas de administración de empresas puede realizarse tanto dentro del aula como fuera de ella. Es precisamente en este segundo entorno de trabajo donde juegan un papel fundamental las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

2. LA IMPORTANCIA DE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

El uso de entornos virtuales ofrece muchas ventajas al proceso de enseñanza/aprendizaje tanto de alumnos como de profesores. Entre ellas destaca su estímulo el aprendizaje autónomo del estudiante sobre la base de su propia experiencia, estructuras cognitivas e identidad social. Las TIC permiten que el alumno asuma, pues, un papel más activo en su proceso de aprendizaje, tomando un mayor control y responsabilidad en el desarrollo del mismo.

No obstante, tal y como destacan autores como Luzón y Ruiz-Madrid [3] las TIC no generan por sí solas un aprendizaje autónomo por parte del estudiante. El profesor debe involucrarse en el diseño de un entorno que estimule la integración del alumnado en el proceso de planificación, control y evaluación de su propio aprendizaje.

Como se ha remarcado anteriormente, las asignaturas de administración de empresas, por su complejidad y carácter multi-disciplinario, requieren la introducción de metodologías participativas que inciten a la reflexión y crítica por parte del estudiantado, como la resolución de casos de empresas y el desarrollo de proyectos de investigación. Ambas metodologías pueden implementarse en el aula y fuera de ella, a través del uso de las TIC.

Concretamente, en estas asignaturas relacionadas con la administración de empresas el profesorado pone a disposición del alumnado en el aula o entorno virtual diferentes materiales como el programa de la asignatura, las transparencias utilizadas para impartir cada unidad temática, junto con las referencias bibliográficas básicas para su desarrollo, así como distintos manuales de apoyo creados por el propio profesorado.

Además, estos entornos han permitido desarrollar evaluaciones diagnósticas iniciales de las competencias y conocimientos de los alumnos en el campo de la administración de empresas, a través de la administración y posterior evaluación de un cuestionario. Los resultados obtenidos mediante este tipo de evaluaciones han servido al docente para ajustar los contenidos a impartir y los recursos a utilizar.

En segundo lugar, los entornos virtuales han permitido trabajar con la resolución, individual y/o en grupo, de casos de empresas, conjugando una amplia variedad de recursos (recortes de prensa, clips de sonido, videos con películas, presentaciones y ponencias, imágenes, lecturas, diccionarios on-line, vocabularios, gramáticas, etc.). Este tipo de tareas permiten al alumnado desarrollar diferentes capacidades como su

capacidad de lectura de textos *on-line*, su capacidad de búsqueda, análisis y gestión de la información, su habilidad para conectar y sintetizar diferentes tipos de informaciones de diferentes fuentes y con diferentes perspectivas, su capacidad de crítica y análisis y su capacidad para trabajar en equipo.

Normalmente, este tipo de tareas cuenta con una parte de introducción a los objetivos de la actividad, el caso o problema empresarial a resolver mediante diferentes cuestiones abiertas, diferentes fuentes de información complementaria recabadas por el profesorado y necesarias para desarrollar las tareas, y la rúbrica de evaluación de la actividad. Debe dejarse libertad a los estudiantes para que busquen y evalúen fuentes de información alternativas que les ayuden a alcanzar los objetivos propuestos. Una vez entregada la práctica por los estudiantes en la propia tarea creada por el profesorado, se introduce un apartado de conclusiones que cierre la actividad y que permita reflexionar a los estudiantes sobre los principales resultados de la misma y sobre su proceso de aprendizaje.

Es importante que los alumnos aprendan a trabajar de forma cooperativa por lo que el uso de las TIC ayudaría a la resolución grupal y consensuada de los casos prácticos a través de las diferentes herramientas de comunicación que ofrecen. Las principales ventajas de los textos digitales reseñadas por autores como Villanueva et al. [4] y Merchant [5] son su mayor fluidez, al no estar limitados por restricciones de espacio, su mayor facilidad para introducir adaptaciones o actualizaciones, su posible inclusión de hipervínculos que el lector puede gestionar a su ritmo, su mayor integración del lector en su estructura y diseño, pues éste puede interactuar con el autor, añadiendo comentarios, reformulando ciertos contenidos, etc.

Por último, el profesorado ha utilizado la herramienta del foro para: reforzar los contenidos vistos a clase, introducir material o notas aclaratorias en el desarrollo de cierta actividad, recordar fechas de entrega de ejercicios, y para informar de eventos de interés (conferencias, congresos y seminarios) y de ofertas de ocupación (e.g. ofertas de prácticas de la Diputación). Las fechas importantes de entrega de trabajos y/o exámenes se han podido gestionar también a través de la herramienta calendario.

El alumnado también ha participado en esta herramienta del foro compartiendo con el resto de miembros participantes ejemplos, información y material complementario al introducido en clase para cada sesión teórica y/o práctica, e incluso enviando comentarios o preguntas a los foros abiertos por el profesorado. La resolución de las dudas y problemas de un alumno por parte del profesorado en el foro permite hacer extensible dicha resolución al resto de compañeros. Se establecieron diferentes normas con respecto al funcionamiento del foro por parte del alumnado. Concretamente, el material aportado podía presentarse directamente por escrito en el foro o adjuntar alguna imagen, enlace, vídeos, etc. Además, cuando alguien quería compartir material sobre un tema concreto debía iniciar un debate en el foro; si, posteriormente, alguien más quería compartir información sobre el mismo tema, debía continuar el debate. Por el contrario,

si se pretendía aportar información sobre un tema para el cual nadie había comentado nada aún, se iniciaba un nuevo debate. Esta actividad era voluntaria para los alumnos. El profesorado era el encargado de motivar a los alumnos en el ejercicio de esta práctica, a través de la concesión de puntos extra, y de filtrar y evaluar estos recursos. El alumnado también ha utilizado el aula virtual para enviar correos electrónicos de forma sincrónica tanto al profesorado como a sus compañeros de grupo.

Estas son sólo algunas de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales, pero hay muchos más. Por tanto, los entornos virtuales de aprendizaje se perfilan como herramientas clave e indispensables para afrontar los nuevos retos en la educación superior.

3. RESULTADOS

En este apartado presentamos algunos resultados en la valoración por parte del estudiantado de la introducción y uso de entornos virtuales en asignaturas relacionadas con la administración de empresas. Con el objetivo de conocer la predisposición del alumnado hacia estas actividades y su valoración de la metodología y del uso de entornos virtuales para resolver este tipo de actividades, debían también cumplimentar una encuesta anónima. Concretamente se utilizaron escala de valoración subjetivas tipo Likert con 5 puntos de diferencial semántico donde 1 = “Muy bajo” y 5= “Muy alto”. Los resultados de esta encuesta administrada a una muestra de 40 alumnos nos sirven para poder extraer conclusiones.

En primer lugar, los resultados relativos a cuestiones generales de las asignaturas relacionadas con la administración de empresas (Tabla 1) muestran un nivel de motivación medio del alumnado por asistir a la asignatura, mientras que su nivel de expectativas para superar con éxito las asignaturas se sitúa en un nivel alto. Otro dato que hemos considerado importante es que el alumnado califica la asignatura como altamente importante para el desarrollo de su carrera profesional.

Cuestiones generales	Puntuación media
1. Nivel de motivación por asistir a la asignatura	3,3
2. Nivel de expectativas de superar con éxito la asignatura	4,0
3. Utilidad de la asignatura para tu carrera profesional	3,5

Figura 1. Puntuación del nivel de motivación, expectativas y utilidad de las asignaturas relacionadas con la Administración de Empresas

Una vez planteadas estas cuestiones pasamos a analizar la valoración de los alumnos con respecto al uso del aula virtual (Tabla 2). Los alumnos indicaron que su nivel de conocimientos sobre el manejo del aula virtual excede la calificación de alto. Además, éstos consideran que el aula virtual también tiene una alta importancia para el desarrollo de la asignatura.

Cuestiones relativas al Aula Virtual	Puntuación media
1. Nivel de conocimientos sobre el manejo del Aula Virtual	4,2
2. Nivel de importancia del Aula Virtual para el desarrollo de la asignatura	3,9

Tabla 2. Puntuación del nivel de conocimientos sobre el Aula Virtual y su importancia

Una vez planteadas estas cuestiones más genéricas, se pasó a analizar el grado de acuerdo o desacuerdo de los alumnos con respecto a una serie de ítems también relacionados con el aula virtual (Tabla 3). Del análisis de estos resultados se desprende que el alumnado está de acuerdo en un nivel elevado en los ítems relacionados con la utilidad del aula virtual para el aprendizaje de la materia, su predisposición hacia la introducción/administración de materiales a través del aula virtual, la facilidad de aprender contenidos de la asignatura a través de la administración de materiales en el aula virtual, la utilidad de los materiales que comparten alumnos y profesores en el foro habilitado para ello. El alumnado muestra un nivel muy alto de acuerdo en la consideración del aula virtual como recurso importante para introducir y administrar materiales. Un nivel medio/alto de acuerdo es alcanzado en los ítems relativos al incremento de la motivación para aprender la asignatura a través del uso de las distintas herramientas del aula virtual, a la consideración de la utilidad de los materiales que comparten alumnos y profesores en el foro y a la lectura de las aportaciones que otros compañeros y profesores realizan en el foro. Niveles bajos de acuerdo se manifiestan en los ítems relativos a la participación activa del alumnado en el foro compartiendo material y comentando aportaciones de compañeros y profesores. Estas últimas calificaciones demuestran que el profesorado debe incidir en premiar las conductas tendentes a ello.

Grado de acuerdo/desacuerdo	Puntuación media
1. Considero que el Aula Virtual es un recurso útil para mi aprendizaje de la materia	4,3
2. Considero importante que se introduzcan/administren materiales a través del Aula Virtual	4,5
3. La utilización de las distintas herramientas que provee el Aula Virtual incrementan mi motivación para aprender la asignatura	3,4
4. Tengo una buena predisposición a que se administren materiales (lecturas, actividades, noticias, diapositivas, etc.) a través del Aula Virtual	4,2
5. La administración de materiales a través del Aula Virtual es una manera fácil de aprender contenidos de la Asignatura	4,2
6. Considero útiles los materiales que comparten los alumnos y los profesores en el foro habilitado para ello	3,6
7. Participo activamente en el foro compartiendo material	1,8
8. Participo activamente en el foro comentando aportaciones de compañeros/profesores	1,7
9. Leo las aportaciones que otros compañeros/profesores realizan el foro	3,2

Tabla 3. Ejemplo de construcción de una tabla

4. CONCLUSIONES

El nuevo EEES enfatiza la importancia de introducir metodologías que permitan emplazar al alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Este objetivo puede ser abordado por el profesor a través de la ayuda de las TIC. Las TIC incrementan la autonomía y capacidad del estudiante para enfrentarse a un mundo más dinámico, global e incierto, en el que las necesidades de información afloran continuamente. Los textos digitales y las herramientas que pueden ser administradas a través de un entorno virtual ofrecen múltiples oportunidades para la acción e interacción. En este sentido, los alumnos pueden ver videos, participar en foros de opiniones, compartir archivos y otros recursos, colaborar en la modificación de documentos, etc.

Nuestra experiencia de la introducción de estas actividades en entornos virtuales en asignaturas de administración de empresas ofrece valoraciones muy positivas por parte del estudiantado. De forma general, podemos concluir que este tipo de activida-

des promueven la comunicación y el debate y estimulan el espíritu crítico y reflexivo. La intención de los entornos virtuales de aprendizaje es que los estudiantes vivan las actividades como una experiencia agradable y provechosa, así como una interesante oportunidad para mejorar sus habilidades empresariales y de información y las pongan en práctica en el ámbito de los negocios. Por todo ello, es necesario que el profesorado entienda su importante labor para construir y guiar este proceso de enseñanza, mostrando a los alumnos las potencialidades que los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen.

REFERENCIAS

- [1] Evensen, D.H. y Hmelo, C.E. (Eds.) (2000). *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. ISBN-10: 0805826459.
- [2] Devece, C., Palacios, D., Forés, B. y Puig, A. (2011). "New Methodologies to adapt business management studies to the Bologna Requirements". *INTED 2011 - International Technology, Education and Development Conference*, ISBN: 777-784.
- [3] Luzón, M.J. y Ruiz-Madrid, M.N. (2008). "Learning to learn in a digital context: language learning webtasks for an autonomising "wreading" competence". *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 2, 28-45. ISSN: 1988-1746.
- [4] Villanueva, M.L., Luzón, M.J. y Ruiz-Madrid, M.N. (2008). "Understanding digital genres as semiotic artefacts: meaning and cognition beyond standardised genres". *Computers and Composition Online Journal*, Spring 2008, Pub. by Elsevier.
- [5] Merchant, G. (2007). "Writing the future in the digital ace". *Literacy*, 41(3), 118-128. ISSN: 1741-4369.

CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SISTEMA DE PUBLICACIÓN DIGITAL PARA FUTUROS CIBERPERIODISTAS¹

GONZÁLEZ MOLINA, SONIA; CASERO RIPOLLÉS, ANDREU

Departamento de Ciencias de la Comunicación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I
smolina@uji.es; casero@uji.es

Resumen. Esta propuesta explica el proceso de implementación de un sistema de publicación digital para los alumnos de la asignatura de Ciberperiodismo del Grado en Periodismo de la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón que recree de manera fidedigna las rutinas profesionales de una redacción multimedia. El mecanismo escogido es el blog, que se ha adaptado específicamente a las necesidades de aprendizaje del alumnado y a los objetivos docentes de la asignatura. El texto se articula a partir de tres dimensiones, que tienen que ver a) con los aspectos de la planificación del uso de la herramienta, b) con los resultados de aprendizaje del alumnado en relación con los objetivos generales de la asignatura, y c) con las propuestas de mejora a llevar a cabo de cara al futuro. Los resultados sugieren que la herramienta escogida ayuda a dotar de sentido práctico los contenidos teóricos de la asignatura al mismo tiempo que les hacen tomar consciencia de sus responsabilidades en un entorno de trabajo en grupo. Además, los alumnos se vuelven más polivalentes, al asumir varias funciones y perfiles en su trabajo. Por último, se incentiva su iniciativa y espíritu emprendedor al plantearseles la obligación de crear desde cero y mantener un cibermedio en condiciones reales.

Palabras clave: sistema de publicación digital, Ciberperiodismo, blog, convergencia, polivalencia, emprendeduría.

1. Este trabajo se enmarca dentro de las actividades del Grupo de Investigación Educativa (GIE) en Periodismo para el curso 2012/2013.

INTRODUCCIÓN

El periodismo se encuentra un proceso de transformación que está sacudiendo sus bases industriales, profesionales y expresivas por los procesos de digitalización y convergencia que actualmente afectan el mundo de la comunicación [1]. Las coordenadas de este nuevo contexto vienen definidas por la hipertextualidad, multimedialidad e interactividad, tres características que modifican el entorno en el que trabajan unos periodistas cada vez más versátiles y polivalentes [2]. Resulta altamente pertinente para el futuro de los egresados recrear, en la medida de lo posible, estas condiciones de trabajo para formar a los futuros profesionales. Una de las asignaturas de las que mejor se puede abordar esta exigencia es Ciberperiodismo, ya que sus contenidos teórico-prácticos abordan, precisamente, estos aspectos que acabamos de enunciar. Esta propuesta se centra en una iniciativa desarrollada en esta asignatura, consistente en la creación y puesta en marcha de un sistema de publicación digital diseñado y gestionado desde cero por el propio alumnado. Se inicia con una explicación de las características más relevantes de la información digital en el contexto genérico de la transformación del periodismo como consecuencia de los procesos de digitalización y convergencia para, a continuación, explicar el trabajo de campo desarrollado a través de tres ejes: cómo se planificó el uso de la herramienta en Ciberperiodismo, qué aprendieron los alumnos y qué propuestas de mejora se pueden realizar.

Esta comunicación se inscribe en el programa de innovación educativa UJI (línea de noveles) para el curso 2012/2013 y en las actividades del Grupo de Investigación Educativa en Periodismo para el mismo período.

1. INFORMACIÓN DIGITAL Y CONVERGENCIA

Internet ha provocado un cambio de amplias consecuencias en los medios de comunicación y redacciones informativas que se explica a partir de las características fundamentales y propias del entorno digital: hipertextualidad, multimedialidad e interactividad [3]. Tres propiedades lo suficientemente significativas como para revolucionar el

ejercicio del periodismo tradicional [4] hasta el punto de transformar las rutinas propias del oficio. Por hipertextualidad, nos referimos a la construcción de textos informativos a partir de nodos, enlaces y anclajes, lo que permite la aparición de nuevas estructuras narrativas [5] de gran complejidad como es el caso de los reportajes multimedia [6]. La multimedialidad alude a la combinación de texto, imágenes fijas o en movimiento, audios, gráficos o animaciones en la construcción del discurso informativo [7]. Finalmente, la interactividad alude a la capacidad del usuario para seleccionar los contenidos que quiere consumir, interactuar con terceros o bien aportar contenidos propios [8], lo que se traduce en la aparición de mayores espacios de participación y en la cada vez mayor socialización de las noticias [9]. Todo ello confluye en un nuevo lenguaje narrativo con una gramática propia para el periodismo digital [10].

La convergencia comunicativa proporciona el marco teórico adecuado para articular estas transformaciones alrededor de las cuatro áreas que definen la actividad periodística, también denominadas dimensiones; a saber: profesionales, de contenidos, tecnológicas y empresariales [11]. El nuevo ambiente informativo en el que se mueven los medios y el público que los consume comporta una serie de desafíos en relación a las propiedades y servicios digitales de los contenidos periodísticos [12]. Una información más hipertextual, multimedia e interactiva que, además, es susceptible de ser distribuida a través de diversas plataformas comunicativas también implica cambios en el perfil profesional de los periodistas. Necesariamente, se vuelven más polivalentes al asumir nuevas y variadas funciones, cubrir variedad de temas y/o encargarse de todo el proceso productivo de una información [13]. Todo ello desemboca en una mayor exigencia para las universidades que forman a los futuros profesionales que ejercerán el oficio en el futuro. Especialmente, en un contexto en que el ámbito del periodismo digital experimenta un fuerte crecimiento.

2. CIBERPERIODISMO EN LA UJI

Ciberperiodismo es una asignatura obligatoria que se imparte en el segundo semestre del tercer curso del Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón. Los objetivos principales de esta materia son a) analizar los rasgos básicos del periodismo digital, b) identificar las principales características de las diversas producciones y c) capacitar a los alumnos para que elaboren producciones informativas digitales. Ciberperiodismo se divide en una parte teórica, con clases expositivas de dos horas de duración, y otra práctica, con sesiones en este sentido, más un seminario obligatorio relacionado con el contenido de la asignatura. Se trata de un planteamiento típico en la enseñanza de contenidos digitales en el entorno universitario [14] que, a su vez, se identifica plenamente con la necesidad

de que los estudiantes tengan capacidad y habilidad para comunicar en el lenguaje propio de los cada uno de los medios de comunicación, incluyendo los digitales [15].

Los contenidos teóricos de Ciberperiodismo se articulan alrededor de tres bloques, en los que se introduce al alumnado en los fundamentos de la asignatura, se le explica los aspectos más directamente relacionados con la producción informativa en el entorno digital y se le enseña otros aspectos complementarios de los contenidos anteriormente explicados. Paralelamente, se programan una serie de prácticas en las que se obliga a los alumnos a confeccionar sus propias producciones digitales, como por ejemplo noticias, entrevistas o reportajes. Una de ellas, la última de todas, es la que consiste en crear desde cero y gestionar una publicación digital propia, lo que implica usar un sistema de publicación específico para Ciberperiodismo. Este será el centro de interés de esta propuesta, que se ocupa de explicar de qué manera se ha diseñado la práctica que acabamos de anunciar.

3. LA PUBLICACIÓN DIGITAL

Como se acaba de comentar, la práctica relativa a la creación y mantenimiento de una publicación digital propia es la última programada para los alumnos de Ciberperiodismo. Previamente, han elaborado una reflexión teórica sobre la evolución de la figura del periodista en el entorno digital, una descripción crítica sobre las características de los cibermedios y han creado un reportaje multimedia que les ha servido de entrenamiento. La publicación digital es una práctica compleja, que se divide en tres actividades complementarias. La primera de ellas consiste en presentar su proyecto de cibermedio, la segunda en crearlo y mantenerlo, y la tercera en presentarlo públicamente. Los alumnos desarrollan la práctica durante un mes.

Los objetivos de esta actividad son, por un lado, que sean capaces de elaborar producciones informativas con estándares de calidad y, por otro, que aprendan las rutinas propias de su oficio. Ambos están recogidos en la guía docente de la asignatura y en la memoria del Grado. De todas las prácticas que tienen que hacer los alumnos de Ciberperiodismo, esta es la que intenta recrear de una manera más clara el trabajo una redacción multimedia, con sus dinámicas y condicionantes. Para ello, se sirve de los sistemas de gestión de contenido (*content management system*, CMS en sus siglas en inglés) como plataforma de publicación; en este caso concreto, utiliza los blogs, una opción escogida por su sencillez, versatilidad y facilidad de uso. Estas herramientas permiten a los alumnos tomar consciencia de su propio aprendizaje [16] al mismo tiempo que les obliga a experimentar con formatos en Red similares a los que encontrará en su futuro trabajo [17] sin apenas coste económico [18]. A continuación, explicamos el proceso

para crear y poner en marcha los cibermedios de los estudiantes así como para valorar su pertinencia y proponer mejoras de cara al futuro.

3.1. Planificación del uso del CMS en Ciberperiodismo

La idea de utilizar un CMS no es nueva sino que procede del curso anterior, cuando se impartió por primera vez la asignatura de Ciberperiodismo en el Grado de Periodismo de la UJI. En aquella ocasión, no se pidió a los alumnos que crearan su propia publicación pero sí que abriesen un blog para que colgar los diferentes trabajos (noticias, entrevistas, reportajes...) que elaboraban. Ante la buena acogida, se optó por dar un paso más y, en el segundo año de impartición de la materia, se pensó en usar esta plataforma para que los alumnos creasen sus propuestas de cibermedios desde cero. Es esta una manera de introducirles en las rutinas profesionales de su profesión de una manera autónoma, estimulando su iniciativa y creatividad. Al mismo tiempo que se les forma no sólo en contenidos vinculados con la asignatura que estudian sino también con las nuevas tecnologías.

En este proceso, no han estado solos, sino que han contado en todo momento con la guía del profesor de prácticas de la asignatura, que les ha orientado a la hora de pensar su proyecto, planificar el trabajo y ponerlo en práctica. En total, los alumnos, divididos en grupos de hasta seis personas, elaboraron 12 propuestas, realizadas mayoritariamente con la plataforma wordpress (10) aunque también con Blogspot (1) y Tumblr (1). Son todas ellas publicaciones especializadas, centradas mayoritariamente en temas culturales (7), sociales (2), educación (2) y comercio (1). La cobertura geográfica es la Comunidad Valenciana.

La planificación de esta práctica se llevó a cabo a lo largo del primer semestre de este curso 2012/213 cuando se pensó en a) la manera más adecuada de introducción esta herramienta tecnológica entre los alumnos, y b) en la creación de la práctica y de los mecanismos para su evaluación posterior tanto por parte de los estudiantes como del profesorado de Ciberperiodismo. Para facilitar la labor docente de los dos profesores encargados de la materia e incorporar de manera satisfactoria la actividad en el marco más genérico de la asignatura, lo primero que se hizo fue elaborar un cronograma para armonizar las actividades de las sesiones prácticas de la asignatura con los contenidos de las sesiones teóricas. De esta manera, el profesor encargado de la parte práctica podía estar al tanto de la teoría que su compañera impartía al alumnado y modular así sus exigencias. Para facilitar la ejecución de la publicación digital, se decidió diseñar una práctica previa en la que los alumnos debían usar el blog para que se familiarizasen previamente con la plataforma. Esta actividad, que consistió en la realización de un reportaje multimedia, permitía resolver dudas y profundizar en el uso de la herramienta escogida para la publicación, el blog.

El segundo cometido fue más complejo, ya que consistió en diseñar la práctica en sí que, como se ha comentado al principio, constaba de tres partes: la elaboración de un proyecto de cibermedio, su creación y mantenimiento, y una presentación pública. En el primer caso, se pide a los estudiantes que piensen en aspectos relacionados con el título/cabecera, ámbito (general o especializado), cobertura geográfica, competencia, secciones, temas y valor añadido de su propuesta. A continuación, se pensó en los requerimientos que deberían tener tanto las publicaciones propias que iban a elaborar los alumnos como la presentación y, además, se diseñó la rúbrica de evaluación del cibermedio.

Los requisitos que se establecieron para el cibermedio son los siguientes: que hubiese variedad de géneros periodísticos, que se publicasen informaciones de manera regular y que las piezas y recursos textuales y audiovisuales (vídeos, audios o gráficos) hayan sido mayoritariamente elaborados por los propios alumnos. La rúbrica de evaluación tiene en cuenta tanto la capacidad de elaborar producciones informativas con estándares de calidad (elección adecuada de temas, enfoque, uso correcto de las fuentes informativas, etc.) como la de aplicar las propiedades de la información digital a los contenidos de su publicación (hipertextualidad, multimedialidad e interactividad). En la exposición, se valora especialmente su habilidad para poner de relieve los puntos fuertes de la publicación y el valor añadido que aporta respecto de otras propuestas similares. Esto es así porque se le pide que esta publicación digital sea una simulación de una real, es decir, como si fuera a funcionar de verdad. Por ello, es necesario que contemplen aspectos como qué hace la competencia, qué aportan de novedoso con respecto a ella, cómo pueden destacarse, etc.

3.2 Resultados de aprendizaje del alumno

Desde el punto de vista del profesorado, la decisión de planificar una práctica centrada en la elaboración de una publicación digital obedecía a una razón fundamental: que los alumnos experimentasen la profesión periodística de la manera más cercana a la realidad laboral. Es por ello que se decidió recrear una redacción multimedia en la que pudiesen llevar a la práctica no sólo lo aprendido en Ciberperiodismo sino también en el resto de sus estudios. Esta decisión les permitía además adquirir otras habilidades más relacionadas con el dominio de las tecnologías directamente relacionadas con el manejo de los gestores de contenidos. A continuación, sistematizamos lo que han aprendido los alumnos en relación a los contenidos teóricos de la asignatura, las competencias tecnológicas y otras competencias del Grado de Periodismo tomando como referencia tanto la opinión de los docentes como de los propios estudiantes, a los que se encuestó:

- Los contenidos teóricos de la asignatura: esta práctica ha permitido a los alumnos experimentar de manera real las propiedades de la información digital (hipertextualidad, multimedialidad e interactividad) en diversos géneros (reportajes, noticias, entrevistas...). Las propuestas planteadas por los alumnos tuvieron en cuenta además otros aspectos relacionados con el diseño y la usabilidad que, junto con la exigencia de confeccionar informaciones variadas, hacían de la práctica el instrumento idóneo para refrescar los contenidos de otras asignaturas (Diseño, Géneros periodísticos, Producción y Edición de Programas Informativos en Radio y Televisión, etc.).
- Las habilidades técnicas de los estudiantes: el hecho de tener que abrir y mantener un blog de manera regular les ha obligado a mejorar sus competencias tecnológicas, ya que muchos de ellos no se habían encontrado nunca en esta situación. Si bien suelen tener perfiles en redes sociales (90% de los encuestados), son escasos los habituados a usar blogs (3,2%) por lo que durante las sesiones prácticas las dudas fueron frecuentes. Con todo, el haber programado una práctica anteriormente en la que se les exigía el uso de esta herramienta permitió solventar muchas de ellas que en caso de la publicación digital fueron muy específicas: no saber incrustar correctamente los vídeos, cómo crear menús con categorías, cómo instalar los *plug-in* de las redes sociales, etc. Aún así, desde el profesorado se detectó que el nivel de los alumnos en este ámbito era bastante desigual, por lo que la mayor parte del tiempo de las sesiones prácticas destinadas a la publicación se centraron en explicar cómo resolver estos aspectos técnicos. Las respuestas de los alumnos en la encuesta va en este sentido, ya que un 87,09% indicó que lo que más le había costado había sido precisamente la parte técnica de la creación del CMS.
- Otras competencias asociadas a Ciberperiodismo, de carácter transversal: Al obligar a los alumnos a crear desde cero y mantener una publicación ellos solos, por extensión se incentivaron otras competencias no directamente vinculadas a la asignatura pero sí de carácter transversal. Las más destacadas son la polivalencia, ya que se vieron obligados a crear sus propias fotografías, vídeos o piezas de audio, para complementar las piezas escritas, lo que les animó a demostrar su pericia y habilidad en varios campos (redacción, montaje de vídeo, audio). Además, al trabajar en grupo, los alumnos tuvieron que acostumbrarse a funcionar de manera coordinada para completar el trabajo a tiempo y en condiciones óptimas. Finalmente, esta experiencia estimuló su iniciativa y espíritu emprendedor al simular la puesta en marcha de una publicación digital entendida como un proyecto periodístico empresarial propio.

En líneas generales, los alumnos valoran satisfactoriamente esta iniciativa. Más de la mitad (58%) reconocen que el crear y mantener una publicación propia les ayuda tanto a desarrollar sus habilidades tecnológicas como a refrescar lo aprendido en otras asignaturas. En una escala de 1 al 5 (de menos a más útil), un 25,80% y un 62,29% de los alumnos encuestados valoraron con un 5 y un 4, respectivamente, la utilidad de la práctica en relación a los estudios de Periodismo. Además, un 35,48% y un 45,16% la calificaron con la misma puntuación en relación a la adecuación a los contenidos teóricos de la asignatura.

3.1. Propuestas de mejora

Para las propuestas de mejora, se ha recurrido a elaborar un análisis DAFO con la voluntad de diagnosticar los puntos fuertes pero también los débiles de la experiencia de utilizar un gestor de contenidos para crear una publicación digital.

Desde el punto de vista interno, la principal debilidad detectada tiene que ver con la falta de competencias tecnológicas que dificultan el correcto manejo de la herramienta seleccionada para elaborar la publicación. En ocasiones, el propio desconocimiento de las características de la plataforma hace que elijan la menos apropiada para sus intereses, como es el caso del grupo que escogió el Tumblr desconociendo que limita la extensión de los mensajes con lo que los textos a escribir se ven seriamente condicionados. Otra debilidad tiene que ver con las habilidades relacionadas con el ejercicio del periodismo, ya que no siempre todos los alumnos titulan o redactan con propiedad. Por el contrario, la principal fortaleza tiene que ver con su capacidad de sobreponerse a estas cuestiones, ya que el hecho de crear y gestionar una publicación propia les hace más conscientes de las exigencias de la profesión que han elegido y estimula su iniciativa y su capacidad de resolver problemas. Se vuelven más imaginativos y preguntan con más insistencia para sortear los obstáculos que se les presentan, según el profesor de las sesiones prácticas.

Desde el punto de vista externo, la principal amenaza es la competencia que se crea entre las diversas publicaciones creadas por los alumnos, algunas de ellas muy similares en contenidos. En estos casos, la labor del docente consiste en detectar posibles copias de los textos o recursos audiovisuales utilizados. No obstante, la posibilidad de que, al menos durante un período determinado, los alumnos recreen las condiciones de trabajo de una redacción de un medio digital a través de una publicación propia compensa las dificultades técnicas, de redacción o de posibles plagios que puedan darse. Para los alumnos, representa una oportunidad de darse a conocer y hacer público su trabajo, ya que los blogs no tienen el acceso restringido.

A partir de lo expuesto y de cara al año siguiente, se propone para mejorar:

- Que los alumnos usen desde el primer momento el blog como CMS para evitar al máximo las dificultades que puedan surgir y mejorar sus habilidades tecnológicas.
- Vincular la publicación digital con las prácticas de otras asignaturas relacionadas con el Diseño o la Redacción Periodística para mejorar las competencias más directamente vinculadas con el Periodismo.

4. CONCLUSIONES

Los sistemas de gestión de contenidos (CMS) se han revelado como los instrumentos idóneos para solventar uno de los principales desafíos de la asignatura de Ciberperiodismo. A saber, encontrar la plataforma adecuada para alojar las producciones digitales de los alumnos, necesariamente hipertextuales, multimedia e interactivas. La facilidad de uso y la versatilidad hacen que los blogs sean la opción más adecuada. Los beneficios son claros: aprenden al lenguaje propio de los medios digitales de una manera práctica, aplicando la teoría aprendida, al mismo tiempo que estimula su polivalencia y su iniciativa emprendedora. Y, desde este punto de vista, su implantación, pues, en otras asignaturas en las que se requiera algún tipo de publicación de las prácticas de los alumnos en formatos alternativos a los tradicionales, lógica y posible.

REFERENCIAS

- [1] Casero-Ripollés, A. “Prensa en Internet: nuevos modelos de negocio en el escenario de la convergencia”. *El profesional de la información*, vol.19, nº 6, 2010, pp.595-601.
- [2] Micó, J. L. *Periodisme a la xarxa*. Vic: Eumo, 2006.
- [3] Masip, P. y otros. “Investigación internacional sobre ciberperiodismo: hipertexto, interactividad, multimedia y convergencia”. *El profesional de la información*, volumen 19, número 6, 2010, pp. 568-576.
- [4] Pavlik, J. *Journalism and new media*. New York: Columbia University Press, 2001. [5] Codina, L. “Hiperdocumentos: composición, estructura y evaluación”. En : Díaz Noci, J. y Salaverría, R. *Manual de Redacción Ciberperiodística*. Barcelona: Ariel, 2003, pp. 141-194.
- [6] Larrondo, A. La metamorfosis del reportaje en el ciberperiodismo: concepto y caracterización de un nuevo modelo narrativo. *Comunicación y sociedad*, vol. 22, nº 2, 2009, 59-88.

- [7] Salaverría, R. “Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental”. *Estudios del Mensaje Periodístico*, nº 7, 2001. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/period/Period_I/EMP/Numer_07/7-5-Inve/7-5-13.htm#articulo (Fecha de consulta: 15/04/2013)
- [8] Carpentier, N. *Media and Participation*. Bristol: Intellect, 2011.
- [9] Hermida, A. y otros. “Shared, like, recommend. Decoding the social media news consumer”. *Journalism Studies*, vol. 13, nº 5-6, 2012, 815-824.
- [10] Canavilhas, J. “Contribution to an Online Journalism Language: Multimedia Grammar”. En: Siapera, E. y Veglis, A. *The Handbook of Global Online Journalism*. Malden: Wiley-Blackwell, 2012, pp. 353-372.
- [11] Infotendencias Group. “Media Convergence”. En: Siapera, E. y Veglis, A. *The Handbook of Global Online Journalism*. Malden: Wiley-Blackwell, 2012, pp. 21-38.
- [12] Casero-Ripollés, A. “Contenidos periodísticos y nuevos modelos de negocio: evaluación de servicios digitales”. *El profesional de la información*, vol. 21, nº 4, pp. 341-346.
- [13] Micó, *opus cit.*
- [14] Red ICOD. *Comunicación Digital. Competencias profesionales y desafíos académicos*. Vic: Eumogràfic, 2006.
- [15] Aneca. *Libro blanco. Títulos de grado en Comunicación*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005.
- [16] Lara, Tíscar. “Blogs para educar. El uso de los blogs en una pedagogía constructivista”. *Telos*, número 65, 2005, pp. 86-93. ISSN: 0213-084X.
- [17] Noguera Vivo, José Manuel. *Redes y periodismo: cuando las noticias se socializan*. Barcelona: UOC, 2012. ISBN: 9788497889865
- [18] Meraz, Sharon. “Is There an Elite Hold? Traditional Media to Social Media Agenda Setting Influence in Blog Networks”. *Journal of Computer-Mediated Communication*, volumen 14, número 3, pp. 682-707.

LAS REDES SOCIALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS PARA SU INCLUSIÓN EN MATERIAS DE COMUNICACIÓN¹

IZQUIERDO CASTILLO, JESSICA

Departamento de Ciencias de la Comunicación
Universitat Jaume I
jizquier@uji.es

Resumen. Las redes sociales se están introduciendo como herramienta cada vez más frecuente en las metodologías docentes universitarias. La penetración social que poseen, especialmente entre la población de edad más joven, hacen casi obligatoria la necesidad de adaptar su uso a los procesos de aprendizaje.

Esta comunicación propone la introducción de la red de microblogging Twitter en materias relacionadas con la estructura del sistema comunicativo y sus contenidos. Para ello se desarrolla una metodología práctica relacionada con el trabajo cooperativo. El objetivo de esta comunicación es, a partir de la propuesta anterior, diseñar un estudio cuantitativo que permita calibrar las expectativas y valoración del alumnado de Ciencias de la Comunicación sobre la introducción de las redes sociales como herramienta de trabajo. Hasta ahora, el alumnado de las materias ha seguido la metodología tradicional de prácticas, que consiste en la preparación del trabajo de forma autónoma y su discusión en el aula, bajo los parámetros del debate. Por tanto, conocen las herramientas convencionales que se usan en el estudio de estas materias y están en disposición de valorar un cambio metodológico y sus efectos en el aprendizaje.

El resultado de este trabajo permite valorar las capacidades de éxito de la introducción de las redes sociales como herramienta de trabajo en el ámbito de la estructura de la comunicación. Además, esto permite potenciar la innovación y el uso de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria en el campo de la comunicación.

Palabras clave: Comunicación, Estructura, Debate, *Twitter*, Redes sociales, Práctica.

1. Esta comunicación se integra dentro del Proyecto de Innovación Educativa "Proyecto de tutorización curricular para el grado de Comunicación audiovisual" (2559/12), de la *Universitat Jaume I*, dirigido por el Dr. Emilio Sáez Soro.

1. INTRODUCCIÓN. LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA

La penetración social de las redes sociales, especialmente entre la población más joven, ha planteado su incursión en las metodologías docentes. Los estudios superiores, enmarcados en el espacio europeo, promocionan el trabajo autónomo del estudiantado, la individualidad en la atención y el aprendizaje colaborativo. Por tanto, la aplicación de este tipo de medios se presenta como una fórmula para ofrecer herramientas alternativas o integradas a los procesos metodológicos empleados en el proceso docente.

Esta comunicación plantea la introducción de las redes sociales en la metodología de carácter práctica, relacionada con el trabajo cooperativo. Diversos trabajos han señalado las múltiples ventajas que aporta la incorporación de herramientas digitales en el proceso de enseñanza [2][3][4][5][7]. La adecuación de las metodologías docentes a la realidad social del alumnado se presenta como la principal motivación que empuja a los estudios universitarios a introducir herramientas tecnológicas de comunicación social. En este sentido, los datos señalan una gran penetración de la red entre los jóvenes españoles, con un 70,7% en la franja de 14-19 años y un 69,3% entre los de 20-24 (EGM, 2012). Además, el uso de las redes sociales es una de las principales actividades que desarrollan los internautas.

Esta comunicación propone un diseño metodológico que incluye la incorporación de la red de *microblogging* *Twitter* en el programa docente de la asignatura *Estructura del sistema comunicativo*, presente en el plan de estudios de los tres grados que se imparten en el departamento de Ciencias de la Comunicación de la *Universitat Jaume I*: Comunicación audiovisual, Publicidad y relaciones públicas y Periodismo. La incorporación de *Twitter* supone una redefinición de la metodología práctica de la asignatura. Por eso, se considera necesario realizar una revisión de esa metodología, con el fin de marcar las pautas de incorporación de herramientas de comunicación virtual. Una de las fases relevantes de ese proceso de revisión corresponde a la consulta realizada a alumnos que ya han cursado la asignatura, de forma que conocen la metodología práctica aplicada hasta el momento y, por tanto, están en disposición de realizar la comparativa. Para ello, es necesario realizar un estudio cuantitativo que permita calibrar las expectativas y valoración del alumnado de Ciencias de la Comunicación sobre la introducción de

las redes sociales como herramienta de trabajo. Este cuestionario tendrá una utilidad fundamental para el diseño de la metodología práctica aplicada en la asignatura.

2. METODOLOGÍA

2.1. La docencia práctica de la asignatura

Estructura del sistema comunicativo: el uso de la técnica del debate

La asignatura *Estructura del sistema comunicativo* se ubica en el primer semestre del tercer curso en los tres grados que imparte el departamento de Ciencias de la Comunicación de la *Universitat Jaume I*. La asignatura estudia el sistema comunicativo desde un punto de vista estructural. Para ello, se utiliza un planteamiento de estudios de las lógicas y dinámicas que determinan el funcionamiento y la organización de los sectores comunicativos en la actualidad. La fundamentación teórica recoge el estudio de tres grandes dimensiones que influyen notablemente en la estructura del sistema comunicativo: la tecnología, la economía y la política. En este sentido, la asignatura requiere de una constante actualización de los contenidos, pues los ámbitos que enmarcan la estructura del sistema comunicativo se caracterizan por una naturaleza dinámica y en continua transformación [1].

Debido a estas consideraciones, la metodología práctica diseñada para la asignatura se basa en métodos de aprendizaje combinado, que requieren de una preparación individual pero, también, del aprendizaje colaborativo. La técnica empleada para ello es la del debate en el aula. El debate permite afianzar conocimientos y desarrollar habilidades comunicativas en el alumnado. La preparación requiere el uso crítico de fuentes y referencias bibliográficas y la discusión entre los miembros del equipo.

Por tanto, el debate como técnica de aprendizaje se ajusta a las competencias que la asignatura tiene recogidas para que sean adquiridas por el alumnado [6].

La asignatura *Estructura del sistema comunicativo* divide las competencias en específicas, centradas en el ámbito de conocimiento de la materia, y genéricas, relacionadas con el escenario del EEES.

La técnica del debate contribuye a la adquisición de las competencias específicas mediante la preparación y defensa de los temas. Estos temas se encuentran estrechamente vinculados a los contenidos teóricos, por lo que los debate en las clases prácticas contribuyen al trabajo de los conocimientos y su afianzamiento en el alumnado. Respecto a las competencias genéricas, el debate contribuye a su adquisición de la siguiente forma:

Competencias	Contribución del debate a la adquisición de las competencias
a) Razonamiento crítico	El alumnado debe adquirir la capacidad para elaborar sus opiniones y defenderlas en público
b) Aprendizaje autónomo	La preparación de los contenidos del debate debe realizarse de forma independiente y conjunta
c) Motivación por la calidad	Los argumentos deben estar documentados con referencias de calidad para contribuir al debate
d) Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	El debate requiere de la defensa de posturas que no necesariamente tienen que coincidir con las opiniones personales
e) Trabajo en equipo	La preparación de los contenidos del debate debe realizarse de forma independiente y conjunta
f) Capacidad de análisis y síntesis	La preparación del debate requiere de un concienzudo análisis de los datos y la información, que luego debe exponerse dentro de un turno de palabra limitado
g) Capacidad de gestión de la información	Vinculado a la preparación del debate
h) Adaptación a nuevas situaciones	El análisis de los temas sometidos a debate permite conocer la naturaleza cambiante de la estructura del sistema comunicativo

Por tanto, el debate es un instrumento que permite describir las dinámicas que condicionan la configuración y funcionamiento de los sectores comunicativos, evaluar las problemáticas y oportunidades del sistema, así como la identificación de las tendencias de los sectores.

2.2. Consideraciones para la aplicación de *Twitter* en metodología práctica de la asignatura

La elección de *Twitter* se encuentra motivada por tres razones principales. En primer lugar, por una tendencia en auge que vincula las redes sociales con la búsqueda de información. Un 59% de los internautas miembros de comunidades vinculadas a una temática concreta utilizan internet para conseguir información específica [8]. En este sentido, *Twitter* es la red que mayor vinculación presenta con la búsqueda de información: un 44% de los usuarios de *Twitter* utilizan su cuenta para estar informado de temas de su interés y un 35% para expresar sus ideas y opiniones; el tercer uso mayoritario de esta red está vinculado al seguimiento de personajes públicos (28%) [9]. Por tanto, esta vinculación de *Twitter* con la información es una de las principales razones de su elección para esta propuesta.

En segundo lugar, *Twitter* está relacionado con la movilidad, ya que es la red que mayor vinculación tiene con la comunicación móvil; un 52% de los usuarios se conectan a través de su dispositivo móvil [8].

En tercer lugar, *Twitter* permite una interactividad y diálogo atractivos en la búsqueda, discriminación y preparación de la información. El 77% de los usuarios siguen o leen *hashtags* centrados en un tema concreto y el 63% lo utiliza para comentar la actualidad. Además, los datos revelan que esta red no se utiliza tanto para publicar contenidos sino para consultar los publicados por los contactos (88%) y *retwittearlos* (79%) [8].

Por tanto, el uso de *Twitter* para el debate constituye una herramienta que integra el uso habitual instaurado en el alumnado con las competencias que debe adquirir vinculadas a la asignatura. No obstante, cabe señalar que esta red tiene ciertas limitaciones que deben ser consideradas en su aplicación a la docencia: la limitación de caracteres y la fugacidad del mensaje, principalmente. Estas limitaciones no impiden su aplicación en el proceso de búsqueda de información y discusión previa al debate presencial en el aula.

2.3. Diseño de la práctica

2.3.1. Definición de la práctica

El debate se articula en torno a tres grandes fases:

- Fase I: planteamiento del tema práctico y búsqueda de información
El alumnado, reunido en grupos de 5 personas, recibe el tema del debate y comienza la fase de preparación de la información, que tiene un periodo de una semana. En ese tiempo, el alumnado debe recoger todas las fuentes informativas y las referencias bibliográficas que necesiten para elaborar los argumentos que permitan defender una postura, por determinar, durante el debate; el alumnado debe preparar los argumentos a favor y en contra del tema de debate, pues no conoce la postura que debe defender hasta el día del debate.
- Fase II: tratamiento de la información
Cuando la recopilación de la información ha concluido, el grupo debe trabajar esa información y contrastarla.
- Fase III: debate en aula
Los grupos son asignados a la defensa de una postura. Una vez conocida, los grupos tienen 5 minutos para ordenar sus notas y preparar la defensa. La actividad está moderada por un grupo de alumnos, que ha realizado una preparación específica y planificada para desarrollar ese rol. De esta forma, el grupo moderador es el único que conoce, durante las fases anteriores, el papel que va a desempeñar en el debate.

2.3.2. Testeo de la propuesta metodológica. Elaboración del cuestionario

Antes de incorporar el uso de redes sociales en el trabajo práctico del alumnado, es preciso conocer su opinión. Para ello, se plantea el diseño de un cuestionario que recoja la postura del alumnado, lo que permite enriquecer la propuesta metodológica de prácticas de la asignatura.

El cuestionario se articula en torno a tres categorías:

- a) Datos generales. Permite identificar las características del/de la alumno/a.
- b) Conocimiento y uso de las redes sociales. Permite recoger el grado de conocimiento y destreza que el alumnado tiene de las redes sociales.
- c) Incorporación de las redes sociales y, particularmente de *Twitter*, en la metodología práctica de la asignatura. Permite calibrar la disposición del alumnado para introducir el uso de redes sociales en la metodología de aprendizaje, así como información que permita ajustar el diseño metodológico a las necesidades y demandas de los principales receptores.

2.3.3. Preparación del estudio cuantitativo: objetivos, muestra y fase de implementación

Para que la propuesta metodológica tenga efectividad sobre la dinámica del debate, ya probada en el aula, se considera como universo de la investigación el alumnado matriculado en la asignatura de *Estructura del sistema comunicativo* dentro de los grados de: comunicación audiovisual, publicidad y relaciones públicas y periodismo. La asignatura comenzó a impartirse en los grados en el curso 2011/12, por lo que el universo recoge a los/as alumnos/as matriculados/as en la asignatura en los cursos 2011/12 y 2012/13. Esto acumula un universo de aproximadamente 430 alumnos/as.

La muestra está compuesta por aquella parte del universo que cursó el itinerario presencial de la asignatura para las sesiones prácticas y, por lo tanto, realizó la preparación de los debates propuestos para cada tema.

3. RESULTADOS

El diseño de la práctica basada en el debate permite incorporar el uso de la red social *Twitter* en las dos primeras fases de la preparación. Durante la recopilación de información, *Twitter* permite conocer autores de referencia, páginas web y blogs especializados, seguir sus cuentas y compartir información. Por otro lado, la gestión de la información se ve enriquecida mediante el uso de *Twitter*, ya que permite demandar

réplica en la red y mantener un diálogo abierto con las fuentes de referencia, así como calibrar la fuerza de la información para el debate en el aula.

Esta utilidad se presupone de los datos recogidos sobre el desarrollo de las redes sociales y su incorporación en los hábitos sociales de los jóvenes. No obstante, es necesario contrastar esta información con el alumnado, para someter a evaluación previa el diseño de la práctica con la inclusión de *Twitter* en la metodología. De esta forma, se elabora un cuestionario que combina preguntas dicotómicas, politómicas y de estimación:

- a) Datos generales: sexo, edad y grado cursado
- b) Grado de conocimiento y uso de las redes sociales: Tienes cuenta en alguna/s red/es social/es

Si	
No	

En caso de respuesta afirmativa, indica en qué red/es social/es tienes cuenta activa y el número de cuentas activas en cada una de las red/es

<i>Twitter</i>	1	2	3	4	5
<i>Facebook</i>	1	2	3	4	5
<i>Tuenti</i>	1	2	3	4	5
<i>Google+</i>	1	2	3	4	5
<i>Flickr</i>	1	2	3	4	5
<i>Myspace</i>	1	2	3	4	5
<i>LinkedIn</i>	1	2	3	4	5
<i>Otra</i>	1	2	3	4	5

Indica las actividad para las que utilizas cada cuenta activa en las diferentes redes sociales

	<i>Facebook</i>	<i>Twitter</i>	<i>Tuenti</i>	<i>Google+</i>	<i>Flickr</i>	<i>Myspace</i>	<i>LinkedIn</i>	<i>Otra</i>
Mantenerme en contacto con conocidos								
Comunicarme con amigos a diario								
Para localizar a viejos amigos								
Mantenerme en contacto con gente en el extranjero								
Estar informado de temas de mi interés								
Hacer planes con mis contactos								
Me permite expresarme								
Está de moda								
Mantenerme informado/a de la agenda social								
Por interés profesional								
Hacer nuevos amigos, ligar, buscar pareja								
Enterarme de ofertas, promociones interesantes								
Seguir marcas que me gustan								
Seguir a personajes públicos, <i>celebrities</i>								
Otro								

¿Accedes a las redes sociales a través del PC?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

¿Con qué frecuencia accedes a las redes sociales a través del PC?

Varias veces al día	<input type="checkbox"/>
Una vez al día	<input type="checkbox"/>
2-3 veces por semana	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>
1 vez al mes	<input type="checkbox"/>
rara vez	<input type="checkbox"/>

¿Accedes a las redes sociales a través del móvil?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

¿Con qué frecuencia accedes a las redes sociales a través del móvil?

Varias veces al día	<input type="checkbox"/>
Una vez al día	<input type="checkbox"/>
2-3 veces por semana	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>
1 vez al mes	<input type="checkbox"/>
rara vez	<input type="checkbox"/>

¿Accedes a las redes sociales a través de la *tablet*?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

¿Con qué frecuencia accedes a las redes sociales a través de la *tablet*?

Varias veces al día	<input type="checkbox"/>
Una vez al día	<input type="checkbox"/>
2-3 veces por semana	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>
1 vez al mes	<input type="checkbox"/>
rara vez	<input type="checkbox"/>

- c) Aplicación de redes sociales en la metodología práctica de la asignatura *Estructura del sistema comunicativo*

¿Has cursado la asignatura Estructura del sistema comunicativo en modo presencial?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

¿Utilizas las redes sociales para preparar tu aprendizaje?

Sí	
No	
Algunas veces	
Solo para trabajos prácticos	
Sólo para trabajos teóricos	
Para trabajos prácticos y teóricos	
Sólo cuando lo exige la asignatura	

El uso de las redes sociales para preparar los trabajos prácticos te parece:

Positivo	
Negativo	
Indiferente	

Consideras que *Twitter* es una herramienta útil para obtener información relacionada con la asignatura *Estructura del sistema comunicativo*. Marca una opción del 1 al 5, donde 1 es Nada útil y 5 es Muy útil.

1	2	3	4	5

Consideras que *Twitter* puede ser útil para obtener información de fuentes especializadas para la preparación de los debates planteados en las sesiones prácticas. Marca una opción del 1 al 5, donde 1 es Nada útil y 5 es Muy útil.

1	2	3	4	5

Consideras que *Twitter* puede ser útil para entablar intercambio de opiniones con personas especializadas en la materia relacionada con los temas de debate. Marca una opción del 1 al 5, donde 1 es Nada útil y 5 es Muy útil.

1	2	3	4	5

Consideras que *Twitter* puede ser útil para entablar intercambio de opiniones con los/as compañeros/as de tu grupo de trabajo durante la preparación del debate. Marca una opción del 1 al 5, donde 1 es Nada útil y 5 es Muy útil.

1	2	3	4	5

Consideras que *Twitter* puede ser útil para entablar intercambio de opiniones con los/as compañeros/as de clase durante la preparación del debate. Marca una opción del 1 al 5, donde 1 es Nada útil y 5 es Muy útil.

1	2	3	4	5

Valora la incorporación de *Twitter* en la metodología práctica de la asignatura. Marca una opción del 1 al 5, donde 1 es Muy negativo y 5 es Muy positivo.

1	2	3	4	5

4. CONCLUSIONES

Las redes sociales ocupan un lugar privilegiado en las formas de comunicación de la sociedad actual, principalmente la de edad más joven. El alumnado se encuentra habituado al uso de estos medios sociales y los utilizan de forma cotidiana, principalmente para estar en contacto con amigos y conocidos, pero también para informarse. La docencia puede diseñar estrategias de incorporación de estas redes en las metodologías de enseñanza, para aprovechar el potencial que ofrecen las redes para el aprendizaje colaborativo.

La incorporación de *Twitter* en la metodología práctica de la asignatura *Estructura del sistema comunicativo*, de los grados de Comunicación audiovisual, de Publicidad y relaciones públicas y de Periodismo, impartidos en la *Universitat Jaume I* de Castellón, permite enriquecer la técnica del debate, con una herramienta de comunicación ágil, dinámica e interactiva.

No obstante, para la correcta aplicación de esta red social en el proceso de enseñanza, se ha diseñado una investigación con técnica cuantitativa para calibrar la aceptación de la introducción de *Twitter* entre el alumnado de los grados.

La introducción de *Twitter* en la metodología práctica sigue las pautas de participación en el proceso de aprendizaje colaborativo. Las redes sociales, además de fomentar las relaciones, también facilitan la información, la reflexión y el debate. Por tanto, su incorporación en la metodología docente potencia el afianzamiento de conocimiento del alumnado a través de la participación. De esta forma, se introducen modelos educativos constructivistas que contribuyen, no sólo a la adquisición de conocimientos, sino a su afianzamiento entre los/as alumnos/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Casero, Andreu e Izquierdo, Jessica (2010): La docencia en Estructura del sistema comunicativo: una propuesta adaptada a l Espacio Europeo de Educación Superior, en Sierra, Javier y Sotelo, Joaquín (ed.): *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*, pp. 192-204.

- [2] Castañeda, Linda (210): *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla. MAD.
- [3] De Haro, Juan José. (2010). *Redes sociales para la educación*. Anaya. Madrid.
- [4] Duart, J.M. (2009). Internet, redes sociales y educación. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, 1.
- [5] Espuny, C.; González, J. & AL. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 1.
- [6] Izquierdo-Castillo, Jessica (2012): “Las redes sociales aplicadas a la docencia: una aplicación práctica”. En Rodríguez Terceño, José (ed.): *Aplicaciones del EEES a partir de la web 2.0 y 3.0*. Madrid: Visión Libros, pp. 39-56.
- [7] Sierra, Javier. y Sotelo, Joaquín. (coords.) (2010): *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la comunicación*. Fragua. Madrid.
- [8] The Cocktail Analysis: *Observatorio de redes sociales IV Oleada. Informe público de resultados*, abril 2012.
- [9] The Cocktail Analysis: *Observatorio de redes sociales V Oleada*, abril 2013.

UTILIZACIÓN DE DISPOSITIVOS DE COMPUTACIÓN EN LAS CLASES TEÓRICAS DE PRIMERO DE GRADO

LLORET, JAIME;* VINCENT VELA, MARÍA CINTA;** PEÑA ORTIZ, RAÚL;***
DOMÈNECH, JOSEP;**** DE LA POZA, ELENA****

*Departament de Comunicacions. Universitat Politècnica de València
jlloret@dcom.upv.es

**Departament d'Enginyeria Química i Nuclear
Universitat Politècnica de València
mavinve@iqn.upv.es

***Departament d'Informàtica de Sistemes i Computadors
Universitat Politècnica de València
rpenya@upvnet.upv.es

****Departament d'Economia i Ciències Socials
Universitat Politècnica de València
jdomenech@upvnet.upv.es; elpola@esp.upv.es

Resumen. El avance de las nuevas tecnologías, en lo que se refiere a la aparición de nuevos dispositivos electrónicos de computación, junto con el esfuerzo de los diferentes organismos oficiales nacionales (Gobierno, Generalitat, etc.) realizado en la última década para que todos tengamos un ordenador, notebook, tablet PC, PDA, o cualquier dispositivo de computación que nos permita abrir ficheros electrónicos y acceder a Internet, ha provocado que los alumnos vengan a las clases de primero de grado con distintos dispositivos electrónicos. Si bien en numerosas ocasiones se cree que la posesión de dichos dispositivos en las clases teóricas puede conllevar la distracción de los alumnos, pues pueden tender a conectarse a Internet para ver el correo, ver su cuenta de cualquier red social, chatear, o simplemente jugar, con una planificación adecuada se puede sacar beneficio de que los alumnos tengan dichos dispositivos para mejorar la formación de los alumnos durante las clases teóricas. En este artículo se explicarán y analizarán las diferentes metodologías didácticas utilizadas en el primer curso de grado de una ingeniería, que beneficiándose de los dispositivos de computación, permiten mejorar el aprendizaje de los contenidos explicados, a la vez que afianzan la comprensión de dicha explicación. Se discutirán los beneficios y desventajas de tener una clase llena de alumnos utilizando los dispositivos electrónicos de computación con posibilidad de estar conectados a Internet, junto con los problemas técnicos que derivan

de tener diferentes tipos de dispositivos, con diferentes tipos de sistemas operativos y diferentes formas de conexión a la red. Finalmente se incluirán los resultados de una experiencia realizada con alumnos de primer grado de ingeniería, así como se analizarán las opiniones obtenidas de la encuesta realizada tras haber cursado una asignatura de 6 créditos con la metodología docente descrita en este artículo.

Palabras clave: ordenadores en clase, aprendizaje inductivo, TIC en la enseñanza.

INTRODUCCIÓN

Los métodos tradicionales para medir el aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo los exámenes, puede que no representen adecuadamente si los alumnos han entendido, asimilado e interiorizado los contenidos de la asignatura [1, 2]. En un entorno de aprendizaje activo, el uso de ordenadores en el aula de teoría, además de su uso en las clases prácticas, ayuda a implementar los siguientes recursos que caracterizan un buen aprendizaje: retroalimentación inmediata sobre los progresos de cada estudiante, corrección de errores y ayuda para aprender conceptos difíciles. Los ordenadores en el aula pueden utilizarse para ofrecer al estudiante la oportunidad de discutir las posibles respuestas a las cuestiones planteadas en clase. De este modo el profesor supervisa el razonamiento de los estudiantes durante sesiones de discusión de cuestiones planteadas en clase. Las aportaciones de cada estudiante a la discusión planteada se pueden realizar usando identificadores aleatorios para los participantes, de forma que los estudiantes no conozcan la identidad de ningún otro de los participantes. Además, los estudiantes no sabe si los comentarios relacionados con la discusión planteada fueron originados por el profesor o por otro estudiante. Esto permite que las discusiones sobre el tema planteado sean constructivas y no intimiden a los estudiantes. También es posible ofrecer a los estudiantes la posibilidad o no de revelar su identidad si así lo desean en las discusiones de clase [3].

Por lo tanto, el uso de los ordenadores en el aula de teoría puede utilizarse para lograr un aprendizaje inductivo basado en la resolución de problemas y casos de estudio, en la realización de proyectos, en el aprendizaje por descubrimiento, etc. Este tipo de aprendizaje inductivo se centra en el estudiante. De esta forma, los estudiantes adquieren más responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje que si se utilizase un método tradicional deductivo de aprendizaje. En psicología educativa se ha demostrado que los estudiantes están mucho más motivados por aprender aquello que realmente necesitan saber [4]. Esto se consigue implementar mediante el aprendizaje inductivo. Simplemente contándoles a los estudiantes que algún día necesitarán ciertos conocimientos y habilidades no es efectivo para conseguir motivarlos. Por ello, la mejor alternativa es el aprendizaje inductivo frente al deductivo [5]. En el método inductivo, en vez de empezar con principios generales para llegar a las aplicaciones, el aprendizaje comien-

za con una serie de observaciones específicas o datos experimentales a interpretar, un caso de estudio a analizar o un problema complejo real para resolver. A medida que los estudiantes intentan analizar los datos para resolver el problema, generan la necesidad de establecer unos principios y procedimientos. En esta fase, los conocimientos necesarios y la información requerida son proporcionados por el profesor para ayudar a los estudiantes a resolver el caso por sí mismos.

Los principales beneficios del uso de ordenadores en el aula de teoría son los siguientes [3]:

- Los estudiantes están más implicados en su propio aprendizaje y trabajan mejor en equipo.
- Los estudiantes interiorizan y aprenden mejor los conceptos desarrollados en la asignatura.
- Los estudiantes reciben más retroalimentación sobre su proceso de aprendizaje.
- El profesor tiene más información sobre el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.
- Las discusiones creadas en aula ayudan a los estudiantes a pensar de forma más crítica y a resolver problemas complicados.

De todos los beneficios, el más destacable de ellos es la retroalimentación inmediata [6]. En los cursos tradicionales la retroalimentación se obtiene a partir la corrección de trabajos para realizar en casa, tests, etc. Todas estas técnicas son demasiado lentas y tediosas para aplicarlas frecuentemente y además la retroalimentación llega en ocasiones tarde. En la enseñanza tradicional hay una falta de retroalimentación individual y pocas oportunidades de diálogo que permitan mejorar el aprendizaje [7]. Desde el punto de vista del profesor, la dificultad estriba en no saber qué están realmente aprendiendo los alumnos y no poder proporcionar retroalimentación individual al desconocer los errores conceptuales específicos de cada alumno.

El uso de ordenadores en el aula de teoría es muy beneficioso para los alumnos pues permite combinar la retroalimentación inmediata con el aprendizaje conceptual y el desarrollo de habilidades [6].

El resto del artículo está organizado como sigue. En la sección 2 se ven los antecedentes que nos han permitido montar una clase tal como está estructurada la sección 3. En la sección 3 se explica la metodología seguida en la clase teórica que se imparte en primero de telecomunicaciones de la Escuela Politécnica Superior de Gandia. La sección 4 muestra los resultados recibidos del test de opinión que se ha realizado con los alumnos. Finalmente, en la sección 5, se muestra la conclusión del artículo y los trabajos futuros.

1. ANTECEDENTES

En los últimos años ha habido un esfuerzo considerable por parte de los profesores de las universidades en introducir nuevas herramientas tecnológicas para mejorar la calidad de la enseñanza y que permitieran mejorar la comprensión de la materia explicada. Concretamente en nuestro grupo se han desarrollado diversas aplicaciones multimedia que apoyaban los contenidos explicados en clase y ayudaban, durante las explicaciones, a mejorar el aprendizaje de estas.

Concretamente en 2008 publicamos un artículo donde explicábamos la ventaja que tenía el desarrollo de ejercicios electrónicos (e-ejercicios) para mejorar el aprendizaje del alumno y añadimos algunos de nuestros primeros desarrollos [8]. En 2009 presentamos los diversos e-ejercicios desarrollados y los clasificábamos según su forma [9]. Estos ejercicios fueron desarrollados en Adobe Flash, pues actualmente se usa comúnmente en cualquier página web, puede ser ejecutado utilizándose los navegadores de Internet más comunes y una de sus principales ventajas era su entorno intuitivo y su facilidad de uso. Estos ejercicios pueden ser utilizados tanto en casa como durante las propias clases [10] y a pesar de que estos han sido desarrollados para asignaturas relacionadas con las de redes de ordenadores, estas pueden ser desarrollados para cualquier tipo de asignatura [11].

En la actualidad existen multitud de herramientas software que permiten su utilización en cualquier ordenador y dada su facilidad de comprensión y sencillez, permiten la crear ejercicios de rápido desarrollo durante las clases [12]. A pesar de que algunos de estos son de pago, también hay muchos gratuitos que ni es necesario comprarlos ni se requiere pagar por su uso [13].

Dada su versatilidad y facilidad de uso, este tipo de ejercicios pueden unirse fácilmente a otros tipos de metodologías didácticas con el objetivo de reforzar los conocimientos de los alumnos y sus habilidades.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA

En esta sección se describe la metodología utilizada en las clases de fundamentos de telemática que se imparte en el segundo cuatrimestre de primero en la titulación del Grado en Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación, Sonido e Imagen impartida en la Escuela Politécnica Superior de Gandía, Universidad Politécnica de Valencia.

Los alumnos asisten a clase con un dispositivo electrónico que sea capaz de conectarse a la red inalámbrica utilizando la tecnología wifi, la cual está disponible en todo el campus [14]. Al inicio de cada clase el profesor empieza con una serie de definiciones y explicaciones básicas, que en pocos minutos son apoyadas por actividades que requie-

ren del dispositivo electrónico para poder llevarse a cabo. Estas actividades las hemos clasificado en las siguientes:

- Ejercicios multimedia donde tienen que resolver algo específico o contestar a alguna pregunta (véase algún ejemplo en [9]).
- Ejercicios de ejecución de comandos de red del ordenador para comprobar la teoría vista.
- Acceso a páginas web con información que complementa el contenido visto en clase teórica.

Durante la clase teórica se alternarán las explicaciones teóricas con las actividades que se realizan con el dispositivo electrónico. Para evitar que los alumnos se despisten conectándose a Internet, para leer el correo electrónico, acceder a las redes sociales o chatear, durante la ejecución del ejercicio, el profesor pasea por la clase comprobando la correcta realización del mismo, a la vez que resuelve dudas. Además, el cambio de clase teórica a la actividad práctica es continuo, por tanto, si el alumno se distrae en algún momento debido a que desvía su atención hacia el dispositivo, éste no será capaz de seguir correctamente la ejecución práctica de la siguiente actividad con el dispositivo electrónico.

Además, se ha creado una batería de preguntas tipo test con respuesta simple y con múltiple respuesta para cada uno de los capítulos del temario. Las preguntas son tanto teóricas como preguntas prácticas con imágenes, que pretenden saber los conocimientos del alumno tanto de los conceptos teóricos como los conocimientos adquiridos por las actividades realizadas con el dispositivo electrónico. Al finalizar cada tema, los alumnos deben venir a clase con su dispositivo electrónico para poder realizarlo. Cuando entran en la plataforma online utilizada para la asignatura “Poliformat” [15] a realizarlo, sólo les aparecen 10 preguntas aleatorias a cada alumno, evitando así, que se puedan consultar las respuestas unos con otros.

4. RESULTADO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS

Debido a que los alumnos parecían estar muy contentos con la metodología utilizada. Pues en otras asignaturas los profesores no les permitían ir a clase con el ordenador, mientras que en esta se les pedía que lo hicieran, decidimos realizar una encuesta durante el curso 2012-2013 con diferentes preguntas relacionadas con la utilización de los dispositivos electrónicos en clase, para ver cuál era la opinión del alumnado. Esta encuesta fue contestada por un total de 24 alumnos.

Las preguntas realizadas en esta encuesta son las listadas a continuación:

1. Utilizas un dispositivo electrónico en las clases teóricas de alguna otra asignatura?
2. Utilizas asiduamente un dispositivo electrónico en casa?
3. Crees que es útil la utilización de dispositivos electrónicos en la clase de teoría de la asignatura?
4. Te ha ayudado la utilización de los dispositivos electrónicos en clase teórica en la comprensión del contenido explicado?
5. Crees que el tener el dispositivo electrónico en clase hace que pierdas el hilo de las explicaciones debido a que puede distraer la atención de la explicación?
6. El hecho de que existan diferentes sistemas operativos para distintos tipos de dispositivos electrónicos, ha creado problemas en el seguimiento de la explicación?
7. Crees que la utilización de los dispositivos electrónicos ayuda de forma general a mejorar las notas obtenidas en la asignatura?
8. Es difícil para ti (o relativamente complicado) encontrar un dispositivo electrónico para utilizarlo en las clases teóricas?
9. Crees que es buena idea que se utilicen los dispositivos electrónicos en las clases teóricas?

En la figura 1 podemos observar las respuestas a la primera pregunta. Como podemos ver, sólo el 21% de alumnos siempre utiliza un dispositivo electrónico en otras asignaturas y el 12% de los alumnos, nunca lo utiliza. En este caso, la forma de proceder de los alumnos es bastante dispersa, dándose el mayor número de casos en “a veces”.

Ante la pregunta de si el alumno utiliza asiduamente un dispositivo electrónico en casa, el 83% lo utiliza siempre. En este caso hemos podido comprobar que no existe ningún caso en que lo utilicen “nunca” o “casi nunca”. Esto nos hace indicar que existen asignaturas en la titulación que obligan en mayor o menor medida a la utilización de dispositivos electrónicos para la realización de las tareas en casa.

Ante la pregunta sobre si creen que la utilización de dispositivos electrónicos es útil en la clase de teoría, podemos ver en la figura 3 que el 50% de los alumnos considera que es muy útil y el 46% bastante útil, habiendo nadie que no lo considerada útil.

Como podemos comprobar en la figura 4, que todas las respuestas han sido “mucho” o “bastante”, cuando se les ha preguntado si los dispositivos electrónicos les ha ayudado en clase teórica.

El 46% de los alumnos reconoce que alguna vez ha perdido el hilo de la explicación alguna vez tal como se muestra en la figura 5. A pesar de ello existen más alumnos que

no pierden el hilo nunca o casi nunca, más que el número de alumnos que pierden el hilo siempre o muchas veces.

En la figura 6 se puede ver que el 50% de los alumnos nunca han tenido problemas con debido a que existen diversos sistemas operativos, pero este hecho ha provocado problemas en algunos.

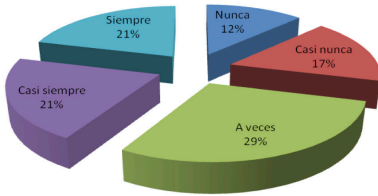


Figura 1. Utilización de dispositivos electrónicos en otras asignaturas

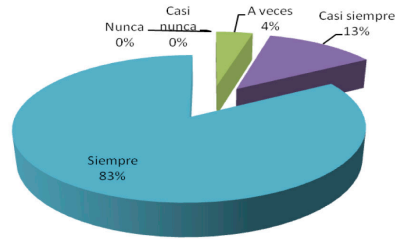


Figura 2. Utilización de dispositivos electrónicos en casa

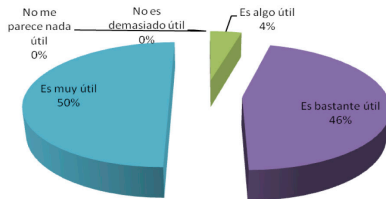


Figura 3. Es útil la utilización de dispositivos electrónicos en clase

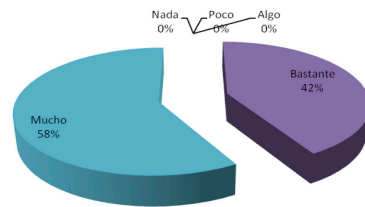


Figura 4. Ha ayudado la utilización de los dispositivos electrónicos en clase teórica.

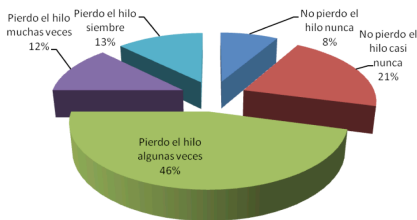


Figura 5. Pierde el hilo de las explicaciones

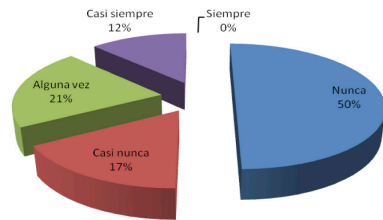


Figura 6. La utilización de diversos sistemas operativos ha creado problemas

Cuando hemos preguntado a los alumnos si la utilización de los dispositivos electrónicos ha ayudado a mejorar las notas de la asignatura (figura 7), nos encontramos que el 50% considera que mucho. Además, no existe nadie que no lo haya ayudado.

Según los datos que se muestran en la figura 8, al 79% de los alumnos no le cuesta encontrar un dispositivo electrónico para utilizarlo en clase. Aunque alguna vez, a algunos alumnos si les ha costado conseguirlo.

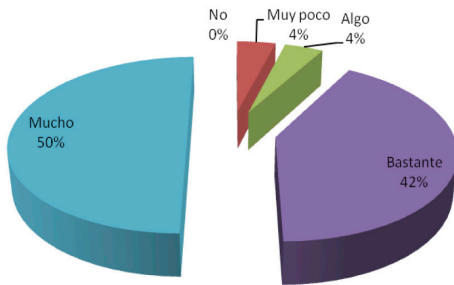


Figura 7. La utilización de los dispositivos electrónicos ayuda a mejorar las notas

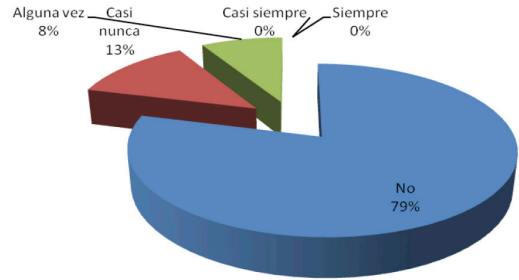


Figura 8. Es difícil encontrar un dispositivo electrónico para utilizarlo en clase?

El 100% de los alumnos piensan que es una buena idea que se utilicen los dispositivos electrónicos en las clases teóricas. Por otra parte, tras preguntar de dónde consiguen los alumnos el dispositivo electrónico que utilizan en el aula de la clase teórica (casa, biblioteca, prestado de un amigo...), el 79,17% ha respondido que lo trae de casa (es suyo o de sus padres) y el 20,83% lo piden prestado en la biblioteca.

5. CONCLUSIONES

Con esta metodología didáctica hemos podido comprobar que si existe una buena planificación y suficientes recursos para tener actividades que complementen las clases teóricas, se puede sacar beneficio de utilizar los dispositivos electrónicos en las clases teóricas. Los resultados de las encuestas realizadas demuestran que los alumnos encuentran beneficiosa la utilización de los dispositivos electrónicos, y no sólo aprenden más, sino que además mejoran las notas obtenidas en los exámenes.

En futuros trabajos intentaremos mostrar pruebas con distintas planificaciones, con el objetivo de encontrar la forma de reducir las distracciones de los alumnos. Además, intentaremos encontrar qué tipo de actividades con el dispositivo electrónico son las que más aportan a los alumnos.

REFERENCIAS

- [1] Christy, A.D. and M. Lima, *Use of student portfolios in engineering instruction*, Journal of Engineering Education 87 (1998), pp.143-148.
- [2] Snaders, L. and J. Burton, *From retention to satisfaction: New outcomes for accessing the freshman experience*, Research in Higher Education 37 (1996), pp.555-567.
- [3] Panetta, K. Dornbush, C. and Loomis, C., *A collaborative learning methodology for enhanced comprehension using TEAMThink®*, Journal of engineering Education 91(2002), pp.223-229.
- [4] Albanese, M.A. and Mitchell, S., *Problem- based learning. A review of literature on its outcomes and implementation issues*, Academic Medicine, 68 (1993) pp.52-81.
- [5] Prince, M., Felder, R., *Inductive teaching and learning method: Definitions, comparisons and research bases*, Journal of Engineering Education 95 (2006), pp.123-138.
- [6] Chen, J.; Whittinghill, D. and Kadlowec, J., *Classes that click: Fast, rich feedback to enhance student learning and satisfaction*, Journal of Engineering Education 99(2010), pp.159-168.
- [7] Freeman, M. and McKenzie, *Aligning peer assessment with peer learning for large classes: the case for an online self and peer assessment system*, Peer Learning in Higher Education, Eds. 2001. London.
- [8] Lloret, J.; Coll, H.; García, M.; Bri, D., *e-Ejercicios Como Sistema Para Testear los Conocimientos Adquiridos en Clase*, V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (V CIDU), Valencia (España), 29-31 de Octubre de 2008.
- [9] Lloret, J.; Garcia, M.; Bri, D.; Coll, H., *Using Multimedia Activities for Homework and in-Class Exercises to Improve the Results of University Students*, WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education, Vol. 6, No 1, Pp. 22-32, Enero 2009.
- [10] Lloret, J.; García, M.; Bri, D.; Coll, H.; *Multimedia Activities for Homework and in-Class Exercises*, The 5th WSEAS / IASME International Conference on ENGINEERING EDUCATION (EE'08), Heraklion, Creta (Grecia), 22 al 24 de Julio de 2008.
- [11] Garcia, M.; Lloret, J.; Boronat, F., *Multimedia activities as reinforcement to the learning in subjects related with computer networks*, International Technology, Education and Development Conference (INTED 2008), Valencia, 3-5 de Marzo de 2008.
- [12] Garcia, M.; Coll, H.; Bri, D.; Lloret, J., *Software Tools and Simulators in the Education of Engineering of Telecommunications*, The 5th WSEAS / IASME International Conference on ENGINEERING EDUCATION (EE'08), Heraklion, Creta (Grecia), 22 al 24 de Julio de 2008.
- [13] Coll, H.; Bri, D.; Garcia, M.; Lloret, J., *Free software and open source applications in higher education*, The 5th WSEAS / IASME International Conference on ENGINEERING EDUCATION (EE'08), Heraklion, Creta (Grecia), 22 al 24 de Julio de 2008.
- [14] Lloret, J., López, J.J., Ramos, G., *Wireless LAN Deployment in Large Extension Areas: The Case of a University Campus*, Communication Systems and Networks 2003, Benalmádena, Málaga (España), 8-10 de Septiembre de 2003.
- [15] Busquets Mataix, J., Roldan Martínez, D., Martinez Maharro, S., del Blanco Oorbitg, D., *PolifortmaT: una estrategia para la formación on-line en la Educación Superior*, Virtual Educa 2006, Bilbao, España, 20-23 de junio de 2006.

DESARROLLO DE UNA PÁGINA WEB PARA LA DOCENCIA EXPERIMENTAL EN MICROECONOMÍA

BARREDA TARRAZONA, IVÁN; BREABAN, ADRIANA; CAMACHO CUENA, EVA;
GARCÍA GALLEGO, M^a AURORA; GARCÍA SEGARRA, JAUME; GINÉS VILAR, MIGUEL;
LÓPEZ OVEJERO, SANDRA; MORONE, ANDREA; PERNÍAS CERRILLO, JOSÉ CARLOS;
RUÍZ MARTOS, MARÍA JOSÉ; SABATER GRANDE, GERARDO; SANCHIS NOMDEDÉU, JOAQUÍN

LEE & Departamento de Economía
Universitat Jaume I
Castelló de la Plana
ivan.barreda@eco.uji.es

Resumen. Con la reciente implantación en 2011 de los nuevos grados en economía, finanzas y contabilidad y administración de empresas y marketing en la Universitat Jaume I se ha formado un Grupo de Innovación Educativa para llevar a cabo un proyecto en el aula que se materializa en la realización de clases de laboratorio experimentales en las asignaturas del ámbito microeconómico.

Los objetivos principales del proyecto son facilitar y enriquecer el aprendizaje del estudiantado y proporcionar al profesorado el material necesario para poder poner en práctica dicha innovación educativa.

La metodología que se utiliza se basa en clases de laboratorio en las cuales los estudiantes comienzan por participar en un mercado experimental con las características de alguna de las estructuras de mercado que se estudian en las asignaturas introductorias de microeconomía[1], a continuación se resuelve el modelo teórico subyacente al mercado en el que acaban de participar y por último se comparan los datos recién obtenidos de sus decisiones con las magnitudes de equilibrio teóricas.

Para facilitar esta tarea, durante este curso hemos creado una página web que se alojará en la dirección www.experimentosdeclase.es donde se encontrarán, con posibilidad de ser libremente descargadas, las instrucciones, programa, soluciones teóricas y ejemplos de análisis de datos correspondientes a cada experimento que realizamos. Esta página constituye una herramienta didáctica que utiliza las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia. El atractivo que las nuevas tecnologías y los entornos interactivos ejercen sobre los estudiantes proporciona a la metodología que utilizamos un plus de motivación para el estudio de la asignatura.

No conocemos ninguna otra universidad española que tenga por el momento reconocida oficialmente la docencia experimental en microeconomía en su plan de estudios, por ello queremos compartir esta experiencia, de modo que se difundan a otras universidades estas prácticas que consideramos altamente formativas.

Palabras clave: Microeconomía, Clases de laboratorio, Innovación educativa, Página web, TIC's, Proceso enseñanza-aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso académico 2011-2012 se implantaron en la Universitat Jaume I los nuevos grados en economía, finanzas y contabilidad y administración de empresas adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)[2]. Se constituyó también en aquel momento un Grupo de Innovación Educativa en microeconomía que ha recibido fondos y reconocimiento oficial de la institución para llevar a cabo proyectos de innovación educativa en el aula. En concreto el primer proyecto promovido por el GIE, y anteriormente por algunos de sus miembros, se ha materializado en la realización de clases de laboratorio experimentales en las asignaturas del ámbito microeconómico.

Los objetivos principales de este proyecto son facilitar y enriquecer el aprendizaje de las asignaturas de microeconomía para el estudiantado, de modo que se adquieran nuevas competencias y se alcancen nuevos objetivos didácticos nunca trabajados sistemáticamente en las asignaturas de las anteriores Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Diplomatura en Ciencias Empresariales. Por otra parte también se proporcionará al profesorado una herramienta donde encontrarán todo el material necesario para poner en práctica dicha innovación en el aula, aunque carezcan de experiencia previa en la realización de experimentos didácticos.

2. CLASES DE LABORATORIO

La metodología didáctica que se utiliza se basa en clases prácticas de laboratorio. Estas se sustentan en la teoría del aprendizaje constructivista y experiencial. Mediante estas clases el estudiante es en gran medida el constructor activo de su propio conocimiento, concibiéndose como un agente dinámico, consciente y responsable de su aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes, en su gran mayoría, no conocen todavía las teorías microeconómicas que pueden predecir su comportamiento en los experimentos antes de realizarlos. De este modo pueden construir sus propias teorías más o menos elaboradas y tomar sus decisiones autónomamente y luego comprobar por sí mismos la validez de sus propios constructos en comparación con las teorías matemáticas forma-

les que propone la asignatura bajo diversas estructuras de mercado y que se les explican a continuación.

Las distintas sesiones de laboratorio comienzan con la presentación por parte del profesor de la descripción de la estructura de mercado que se va a experimentar y el montaje del laboratorio con el programa. Para organizar esta información se utiliza unas transparencias, que se proyectan en el laboratorio. La sesión sigue con la participación de los estudiantes en un mercado experimental con las características de alguna de las estructuras de mercado que se estudian en las asignaturas introductorias de microeconomía[1]: competencia perfecta, monopolio, duopolio, tetrapolio, ... Se simulan mercados con costes simétricos y asimétricos y con producto tanto homogéneo como diferenciado. A los estudiantes no se les dan consignas en cuanto a competencia o colusión, simplemente se les recuerda que su objetivo debe ser alcanzar los máximos beneficios y se les deja tomar sus decisiones de mercado (precio o cantidad, simultánea o secuencialmente, según corresponda jugar Cournot, Bertrand o Stackelberg) durante una secuencia de 7 a 10 mercados. A continuación, el profesor resuelve el modelo teórico subyacente al mercado en el que acaban de participar. Esta parte les sirve para adquirir nuevos conocimientos teórico-prácticos y afianzar los aprendidos anteriormente. Por último, se comparan los datos que se han ido recopilando de las distintas decisiones que han tomado con las magnitudes de equilibrio que se les han calculado y explicado y se muestran distintos gráficos donde se observa el grado de éxito de una determinada teoría para la explicación de la observación que ellos mismos han generado in situ.

La realización de clases de laboratorio experimentales es un desafío para la coordinación de la asignatura puesto que requiere por una parte preparar muchos experimentos con sus correspondientes instrucciones, soluciones teóricas y software experimental y por otra instruir a los profesores en la utilización del Z-tree[3], que es la plataforma en la que está desarrollado todo el software original programado por el profesor director del grupo de innovación, Iván Barreda. También requiere de capacidad de reacción del profesorado dado que siempre hay un elemento de incertidumbre en cuanto a los datos que se van a obtener del experimento, que pueden converger más o menos a la teoría según el caso, y además es una metodología que da pie a preguntas y comentarios por parte de los estudiantes, que muchas veces no pueden ser anticipados.

Como principal desventaja para los estudiantes cabe destacar que requiere la presencia física en el aula para poder participar en la experiencia por lo que los estudiantes que no pueden acudir a clase quedan privados de los potenciales beneficios. Para motivar fuertemente la asistencia (aunque permitimos un máximo de 2 faltas) hemos asignado un valor de 2 puntos sobre 10 en la nota final a la evaluación de los conocimientos adquiridos en las clases de laboratorio.

2.1. Cuestionario de satisfacción

Durante el curso 2012-2013 hemos realizado 4 prácticas experimentales en la clase de Introducción a la Microeconomía y 8 prácticas experimentales en la asignatura de Microeconomía de segundo año: hemos servido más de 2700 experiencias de toma de decisiones estratégicas. Por si esto no constituye un éxito ya en sí mismo, al final de las clases hemos proporcionado a los estudiantes un cuestionario anónimo para que valoren su experiencia en las prácticas experimentales. Hemos elegido el cuestionario para recoger la información porque es la técnica que considerábamos que más se adecuaba a nuestro objetivo teniendo en cuenta las principales ventajas que señala McKernan [4] en relación con otras técnicas de recogida de información. Algunas de estas ventajas son: facilidad de realización y de valoración, comparación de grupos e individuos y retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, preparación para las siguientes sesiones y datos cuantificables.

Posteriormente realizamos la planificación del cuestionario, decidiendo la información que deseábamos obtener, evaluando los recursos personales y temporales que teníamos, seleccionando la muestra, estructurando las preguntas y diseñando el cuestionario. Una vez redactado el cuestionario se aplicó de forma anónima a un total de 146 estudiantes que habían acudido regularmente a las clases de laboratorio en distintos grupos y con distintos profesores, tanto de mañana como de tarde.

A continuación describimos las preguntas (con sus posibles respuestas) que formaban parte del formulario y los resultados obtenidos:

PREGUNTA 1. Teniendo en cuenta lo que has aprendido en las clases de teoría y de práctica ¿Cuánto te ha ayudado la clase de laboratorio a comprender la asignatura?
Posibles respuestas: mucho, bastante, indiferente, poco y nada.

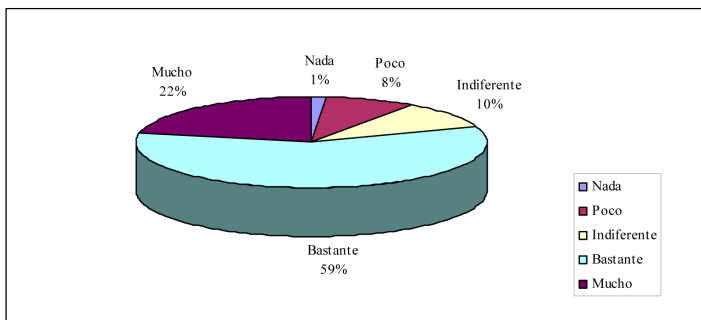


Figura 1. Gráfico Ayuda comprensión

PREGUNTA 2. ¿Te ha resultado complicado crear los accesos directos al programa y utilizarlo?

Posibles respuestas: mucho, bastante, indiferente, poco y nada.

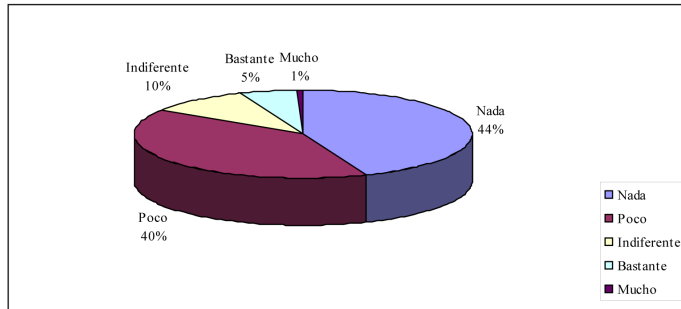


Figura 2. Gráfico utilización del programa

PREGUNTA 3. La dinámica de los experimentos ¿incita a participar activamente?

Posibles respuestas: mucho, bastante, indiferente, poco y nada.

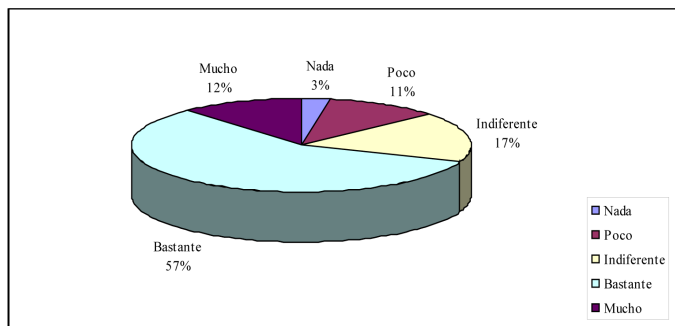


Figura 3. Gráfico motivación participación

PREGUNTA 4. Respecto al tiempo dedicado a la toma de decisiones experimentales en cada sesión ¿Te ha parecido?

Posibles respuestas: excesivo, adecuado e insuficiente.

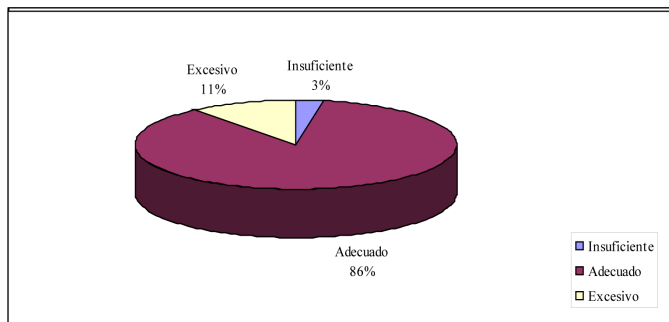


Figura 4. Gráfico tiempo decisiones

PREGUNTA 5. ¿Te hubiese resultado útil durante el curso disponer de una página web donde consultar los distintos experimentos que has realizado, con sus soluciones teóricas y datos de ejemplo?

Posibles respuestas: mucho, bastante, indiferente, poco y nada.

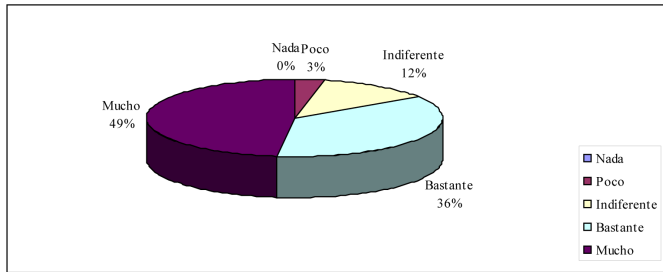


Figura 5. Gráfico disponibilidad de una web

PREGUNTA 6. ¿Recomendarías a un/a compañero/a del siguiente curso asistir a las clases de laboratorio?

Posibles respuestas: si y no.

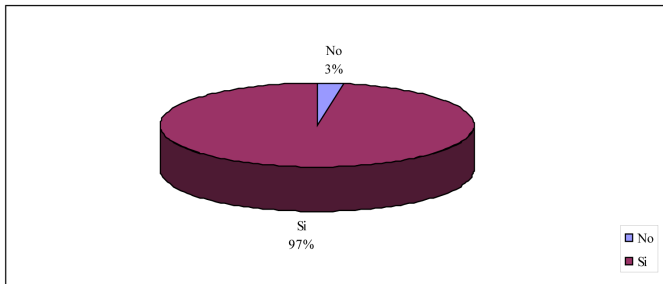


Figura 6. Gráfico recomendación

PREGUNTA 7. ¿Piensas que lo que has aprendido en estas clases te resultará útil en tu vida futura?

Posibles respuestas: mucho, bastante, indiferente, poco y nada.

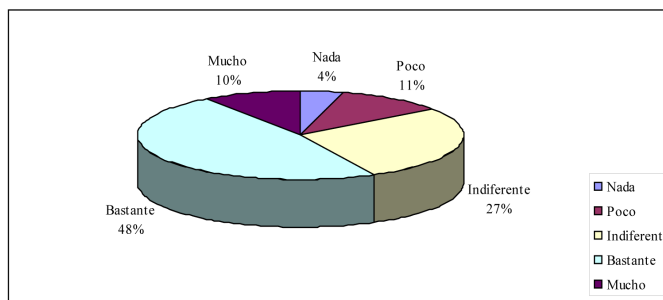


Figura 7. Gráfico utilidad

Los resultados que se extraen de los datos analizados valoran la eficacia educativa de nuestro proyecto. Por una parte podemos observar que más del 80% de los estudiantes que han realizado el cuestionario han valorado positivamente la ayuda que les ha proporcionado la realización de las sesiones prácticas para comprender la asignatura. Por otra parte, a más del 80% no les supone ninguna dificultad la utilización del programa informático, lo que pone una vez más de manifiesto la facilidad que tienen los estudiantes a la hora de usar las nuevas tecnologías. Sobre la dinámica que se sigue en las sesiones, a más de la mitad de los estudiantes les incita a participar, por lo que se puede observar la motivación que éstos presentan ante la metodología didáctica utilizada. También, en su mayoría, están de acuerdo con el tiempo del que disponen a la hora de tomar las decisiones en los distintos experimentos y también con el equilibrio entre el tiempo dedicado al juego con el programa, la resolución matemática de modelos teóricos y el análisis descriptivo de los datos. Los datos referidos a la pregunta sobre si les hubiera resultado útil una página web específica a las prácticas experimentales nos han corroborado la importancia de su desarrollo, ya que un 85% de los estudiantes piensan que les hubiera ayudado mucho o bastante, frente a un 12% a los cuales les es indiferente y un 3% que la ven de poca utilidad. Con respecto a si recomendarían asistir a las clases a sus compañeros del siguiente curso, un 97% de la muestra si que lo haría. Este resultado tan alto nos indica más que ningún otro el éxito que han tenido entre los estudiantes las sesiones experimentales. Por último, más de la mitad de las personas que han realizado la encuesta piensan que lo que han aprendido en estas sesiones les va a resultar útil en un futuro, con lo que con la puesta en práctica de nuestro proyecto estamos potenciando algunas de las competencias que ellos perciben que les permitirán desempeñar mejor su profesión al finalizar sus estudios.

3. DESARROLLO DE UNA PÁGINA WEB

Para ayudar en la coordinación de las prácticas experimentales y proporcionar un acceso fácil a los materiales para estudiantes y profesores hemos desarrollado una página web, a la cual se podrá acceder mediante la siguiente dirección: *www.experimentosdeclase.es*, dónde alojaremos, con posibilidad de ser libremente descargadas, las instrucciones, programas y ejemplos de análisis de datos correspondientes a cada experimento que realizamos. Así, tanto los estudiantes como los profesores tendrán una fuente inmediatamente accesible y actualizada para obtener todos los materiales necesarios para las prácticas de laboratorio.

Esta página es una herramienta didáctica diseñada para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje utilizando las nuevas tecnologías. El atractivo que ejercen las nuevas

tecnologías y los entornos interactivos sobre los estudiantes proporciona a la metodología que utilizamos un plus de motivación para el estudio de la asignatura.

La página web se ha desarrollado desde un punto de vista didáctico[5]. Se han tenido en cuenta aspectos técnicos y estéticos, como la facilidad de navegación, la presencia de los distintos menús en casi todas las páginas que la componen, el diseño claro de todas las pantallas y la presencia de elementos multimedia como imágenes para la motivación del usuario, entre otros. También se ha introducido un formulario para que los usuarios puedan consultar cualquier duda relacionada con los contenidos expuestos o con el manejo de la web, proporcionando interactividad y dotándola de un valor añadido.

Por otra parte, también se han valorado aspectos didácticos y pedagógicos como la exposición de la información a través de una breve y clara introducción proporcionando una idea del tema a tratar y la incorporación de mapas conceptuales para organizar los contenidos, y que supone para el usuario tener en una única pantalla toda la información resumida. Esta herramienta cobra especial significatividad por la función que tiene para la organización y representación del conocimiento.

Como medidas de control del éxito de la página web hemos incluido un contador de visitas y descargas en la misma. Se utilizará un servicio de estadísticas de sitios web para obtener informes de estos datos. Por otra parte, pretendemos crear un registro de aquellos profesores que estén utilizando los programas para sus clases en distintas universidades.

4. CONCLUSIONES

Después de haber comenzado a poner en práctica nuestra experiencia y haber analizado los primeros resultados obtenidos hemos observado que el proyecto cumple con los objetivos que nos habíamos propuesto porque motiva a los estudiantes y facilita el aprendizaje, en concreto les ayuda en la comprensión de muchos aspectos económicos sutiles que un enfoque expositivo y teórico no les permitiría nunca alcanzar.

Nuestra vocación como grupo de innovación educativa es además extender esta innovación a todos aquellos profesores hispanoparlantes (y en una segunda fase futura angloparlantes) que deseen animarse a ofrecer esta posibilidad a sus estudiantes.

REFERENCIAS

- [1] Pindyck, R. S. y Rubinfeld, D. L., *Microeconomía*. 7ª Edición, Madrid: Editorial Prentice Hall 2009. 888 p. ISBN: 9788483229521.

- [2] <http://www.mecd.gob.es/boloniaeees/inicio.html>
- [3] Fischbacher, U., 2007. *z-Tree*: Zurich toolbox for ready-made economic experiments. *Experimental Economics* 10, 171-178.
- [4] McKernan, J., 1999. *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- [5] Cabero, J. y Gisbert, M., 2002. *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.

SEGUIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA DOCENCIA POR PROYECTOS EN EL GRADO EN ARQUITECTURA TÉCNICA DE LA UNIVERSITAT JAUME I

GALLEGO NAVARRO, TERESA;** SÁEZ RIQUELME, BEATRIZ;*
PITARCH ROIG, ÁNGEL MIGUEL;** LECHA SANGÜESA, ANTONIO;** REIG CERDÁ, LUCÍA**

Grado en Arquitectura Técnica
Escuela de Tecnología y Ciencias Experimentales. Universitat Jaume I
<https://sites.google.com/a/uji.es/ingeniero-edificacion-uji/>

* Ingeniería Mecánica y Construcción
tgallego@uji.es; angel.pitarch@uji.es; lecha@uji.es; lreig@uji.es

**Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño
bsaez@uji.es

Resumen. La implantación en la Universitat Jaume I de la metodología docente basada en proyectos (PBL) en Arquitectura Técnica (AT) tiene su origen en el curso 2005/2006 con las llamadas Prácticas Dirigidas (PD). Posteriormente se incorpora en el nuevo plan de estudios Grado en Arquitectura Técnica (GAT), con requisitos del Espacio Europeo de Estudios Superior (EEES), que defendía las metodologías activas, para llegar al curso 2012-13 en el que finalizará la primera promoción de graduados en AT.

En este periodo se ha aplicado esta metodología de forma continuada, adaptándose permanentemente a los diversos condicionantes. En un principio de forma voluntaria pues no estaba contemplada en el plan de estudios, y posteriormente en el grado ya de forma obligatoria como Proyecto Dirigido (PD) para todas las asignaturas.

El OBJETO de esta comunicación es analizar la satisfacción de los alumnos del GAT en la Universitat Jaume I con el desarrollo del proyecto dirigido. El proyecto dirigido se definió como metodología activa de carácter obligatorio para el nuevo grado.

Para ello se aplica una METODOLOGÍA cualitativa, enmarcada en un método esencialmente deductivo, en el que se recurre al Case study como estrategia de la investigación. Las muestras de estudio corresponden a encuestas realizadas a la población objeto de estudio, alumnos y egresados del GAT.

RESULTADOS. En lo referente a la satisfacción de los alumnos, si bien el seguimiento aislado, curso a curso, de la metodología *Project-based Learning* (PBL), resulta

alentador. Mientras que el estudio ampliado a estudiantes egresados puede añadir matices a esta forma concreta de entender y aplicar la docencia.

En lo referente a las dificultades a que se enfrentan los estudiantes sirva como muestra esta relación: aprender a trabajar en grupo, concienciarse del esfuerzo no presencial que implica, saber diferenciar entre los requisitos que se piden por asignatura y los que pide PD, aprender a integrar conocimientos aislados en un solo proyecto. Aprender a usar herramientas informáticas para desarrollar parte de una asignatura o entregas, aprovechar el tiempo de tutorías y seguimiento, aprender a aplicar los conceptos teóricos en casos aplicados. En definitiva aprender “a saber hacer” a partir de las guías docentes de manera autodidacta o entre los miembros del grupo de trabajo. Aprender a programarse para cumplir plazos. Organizarse para repartir su tiempo de manera proporcional a las exigencias de las asignaturas. Aprender a defenderse en público a realizar documentos finales / memorias / informes según demandan los profesores de cada asignatura o el PD. Entender los beneficios que reporta tener un trabajo que integra todas las asignaturas, frente a trabajos individuales independientes entre sí. Adaptarse a temas del proyecto diferentes año tras, año.

Muchos de ellos se repiten año tras año, dado que cambian los alumnos, aunque también se ha detectado sorprendentemente que el alumnado que pasa a cursos superiores no demuestran que son conocedores de la metodología.

Además de estos problemas debemos añadir las dificultades que tiene, para coordinadores y docentes, así como inconvenientes externos que afectan o pueden afectar al correcto desarrollo del PBL en GAT.

Palabras clave: Arquitectura Técnica, Docencia por proyectos, Project-based learning.

1. INTRODUCCIÓN A LA DOCENCIA POR PROYECTOS

Fueron Confucio y Aristóteles [1] los primeros defensores de “aprender haciendo”. Sócrates modela la manera de aprender a través de preguntas, la investigación y el pensamiento crítico. Estas son las estrategias más relevantes para el desarrollo de PBL en las aulas de hoy en día. Más adelante fue John Dewey, pedagogo estadounidense del siglo xx y filósofo, respaldaba que el aprendizaje se basa en la experiencia e impulsaba el interés del estudiante. Dewey fue el primero que desafió la visión tradicional del estudiante como un receptor pasivo de conocimiento (y el profesor como transmisor) y fue él quien señaló que: “La educación no es preparación para la vida, la educación es la vida misma.” [2]

En este contexto teórico, el aprendizaje basado en problemas surgió hace más de medio siglo, como una estrategia de enseñanza práctica en la medicina, la ingeniería, la economía y otras disciplinas. Con este enfoque, los estudiantes tienen el reto de resolver problemas o hacer simulaciones que imitan la vida real.

Los primeros indicios de aplicar esta metodología en centros de educación superior en Europa, son de principios de los 90. Concretamente en la rama de Arquitectura e Ingeniería en Dinamarca en 1992. [3]

Respecto a la implantación de dicha metodología en estudios de ingeniería, en España; las primeras actuaciones que se conocen son en la Universitat Jaume I, con la implantación en 2005 de la titulación de Arquitectura Técnica [4]. Posteriormente con el proceso de adaptación al espacio superior de educación europeo ya han sido más Instituciones las que han implantado las metodologías activas.

La materialización de esta metodología en el grado en Arquitectura Técnica es a través de los distintos proyectos de curso, conocidos como: “Proyectos Dirigidos”, aplicados en los tres primeros cursos. Cada proyecto tiene temáticas diferentes, con la intención de que el alumno adquiera las competencias que le son programadas en cada curso. En el caso del primer curso, el tema es arquitectura tradicional, en segundo curso es sobre construcciones en altura y en tercer curso sobre la eficiencia energética (envolvente e instalaciones) de edificios existentes. Que básicamente consiste en la elaboración un trabajo integrador de los conocimientos adquiridos por curso entre 3-4 alumnos.

La experiencia nos delata que para que el alumno adquiera los resultados satisfactorios requiere de un elevado esfuerzo personal para desarrollar habilidades como: trabajo en equipo, uso y manejo de las nuevas tecnologías, toma de decisiones, capacidad de síntesis y defensa pública de sus conclusiones, frente a otras metodologías. Pero también, el exceso de tiempo por parte del coordinador y docentes implicados, en la coordinación entre asignaturas, diseño del material, seguimiento de los alumnos, atención a incidencias, etc. sin ser reconocido en muchas ocasiones por los sistemas actuales.

2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Desde la implantación de la titulación 2005-06, su órgano directivo ha evidenciado su voluntad de conocer el grado de satisfacción del alumnado sobre su funcionamiento. Es por ello que los responsables de Proyecto Dirigido AT y los coordinadores de cada curso (en Grado) han diseñado, realizado y analizado año tras año las encuestas de seguimiento de la implantación del modelo docente aplicado.

A día de hoy se dispone de un número suficiente de encuestas realizadas por alumnos y egresados que ya finalizaron sus estudios, siendo en este caso de especial relevancia para el conocimiento de la validez del método de aquellos alumnos que ya se han enfrentado al mundo laboral, en particular en el campo de la construcción.

Dado que la investigación se basa en la recopilación, análisis y comparación de las encuestas realizadas la estrategia utilizada para la investigación recurre al *Case Study* [5], en el que la población son los estudiantes y egresados de AT y GAT que han cursado la titulación mediante la metodología didáctica objeto de estudio, ello supone una población acotada, y en continua evolución, puesto que los alumnos han sido encuestados año tras año, incluso tras haber finalizado sus estudios y haber tenido que aplicar los conocimientos adquiridos, bien mediante las prácticas en empresa, bien al incorporarse al mundo laboral.

El número de alumnos encuestados en cada uno de los cursos varía, siendo superior en los primeros cursos (alrededor de 60) y menor en los últimos, aunque siempre mayor a 20. Únicamente las encuestas recabadas de los egresados incumple esta condición, debiendo ser considerados los resultados obtenidos con cierta cautela.

Además se cuenta con las encuestas realizadas recientemente a todos los curso por el grupo de investigación WONT de la UJI, con los que hemos colaborado en el Informe de resultados de Encuesta de Satisfacción de Estudiantes de las distintas titulaciones de la Universitat Jaume I.

Estas premisas hacen necesarias la imposición de una metodología de investigación cualitativa, que asume la existencia de una gran variedad de interpretaciones, suscepti-

bles de cambio con el tiempo. Por otro lado, esta última acepción, aboca a la deducción de conclusiones mediante un método deductivo [5].

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Primer curso

La recopilación de las encuestas realizadas en primer curso permitan por un lado analizar la evolución en la valoración de la satisfacción del PD dentro del marco de GAT: en el curso 2010-11 era valorada con 4,52 y 3,81 sobre 5, en 2011-12 con 4 sobre 5 en ambos semestres y en el primer semestre de 2012-13 con 4,46 sobre 5 (Fig. 1), aunque los resultados obtenidos del curso 2009-10 (facilitados por García Esparza, J.A.), no se contemplan en esta gráfica por disponer de un sistema de baremación diferente, es de señalar que el 70% de los encuestados consideraron útil y necesario el PD como herramienta de integración de asignaturas, de fomento del trabajo en grupo y de cooperación en el aprendizaje, si bien no el PD en sí.

De este modo se evidencia un incremento del grado de satisfacción de alumnado que podría ser asimilable a la progresiva maduración de su aplicación como metodología docente, solo posible por medio de la adaptación de los contenidos y objetivos del PD de cada una de las asignaturas a la temática concreta de este curso, el análisis de la arquitectura tradicional y a los cambios introducidos en la formación de grupos cuya valoración en cuanto funcionamiento fluctúa entre 2,82 sobre 5 en 2010-11 y 4,62 sobre 5 en primer semestre del mismo curso, siendo más habituales las puntuaciones que sobrepasan el 4.

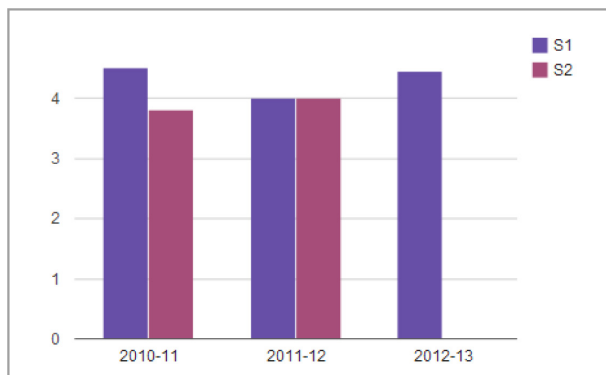


Figura 1. Grado de satisfacción PD alumnos primer curso

Si bien esta variación dentro de un mismo curso académico pone de manifiesto que el problema no radica intrínsecamente en la composición del grupo, se han ido introduciendo cambios, siendo los más relevantes la formación mixta (alumnos de nuevo ingreso y alumnos repetidores) y la exclusión en la formación de estos grupos de aquellos alumnos repetidores con un elevado número de asignaturas superadas, consiguiendo de este modo equilibrar el funcionamiento del grupo dentro de un mismo curso.

En cuanto al análisis de otros aspectos generales de las encuestas, cabe mencionar la valoración positiva de la labor del coordinador, en casi todos los casos oscila alrededor del 4 sobre 5.

3.2. Segundo curso

Los resultados obtenidos de la encuesta de satisfacción del proyecto dirigido de segundo curso detectan de manera general y sobre la temática de estudio un alto grado de satisfacción superior al 7 sobre 10. Pero en cambio muestran su disconformidad 5 sobre 10 cuando se requiere el uso de herramientas informáticas que necesitan de gran esfuerzo para su desarrollo. Aun así, el estudio realizado entre 33 de los 50 estudiantes matriculados en segundo curso representa su conformidad y aceptación con esta metodología docente.

Tras analizar los resultados de las encuestas de satisfacción del alumnado en segundo curso en 2011-12, se ha detectado la relación directa que existe entre superar el PD y superar el resto de pruebas de evaluación de las asignaturas. La gráfica de la figura 2 demuestra que los estudiantes que realmente trabajan el PD disponen del conocimiento mínimo para superar el resto de pruebas de evaluación y con ello aprobar el curso.

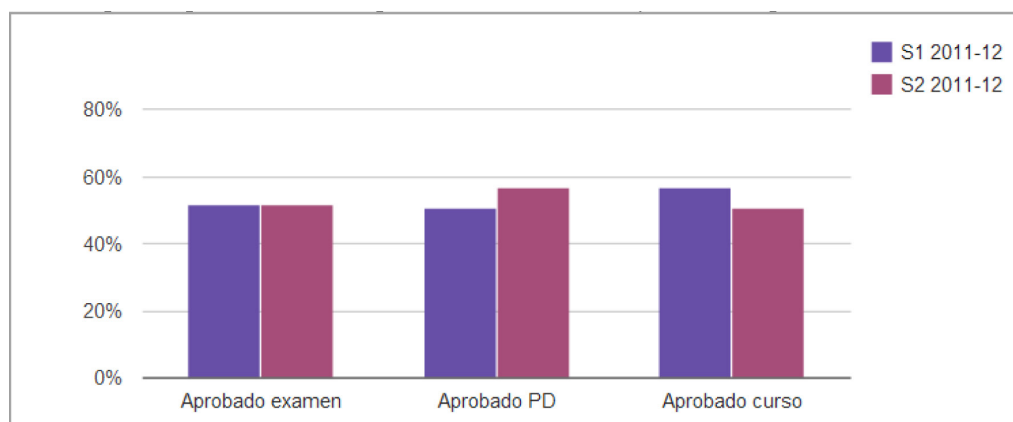


Figura 2. Relación aprobados PD con aprobados por curso, alumnos 2º curso

3.3. Tercer curso

En términos generales puede deducirse de las encuestas realizadas durante el curso 2011/12 que el funcionamiento del proyecto dirigido fue bueno, con objetivos claros, tutorías suficientes y una actitud de los profesores adecuada. El enfoque de las asignaturas está claramente orientado hacia la edificación y el programa se corresponde con lo impartido, siendo el método empleado generalmente adecuado.

La figura 4 recoge los principales resultados de la encuesta de satisfacción, así como el porcentaje de respuestas con puntuación superior e inferior a 5. Tal como se observa, el nivel medio de satisfacción mostrado por los alumnos fue de 7 sobre 10, y el 80% de los alumnos mostró una nivel general de satisfacción superior a 5. La mayor parte de ellos manifestaron estar satisfechos con el trabajo realizado en equipo y el 90% calificó de apta la labor del coordinador de curso. El punto más crítico en el curso 2011/2012 resultó la temática del trabajo, centrada en el análisis de prototipos presentados al concurso Solar Decathlon. Mientras que aproximadamente la mitad del alumnado lo considera una temática novedosa e innovadora, el resto consideró necesario modificarla para poder aplicar mejor los conocimientos teóricas de las diferentes asignaturas.

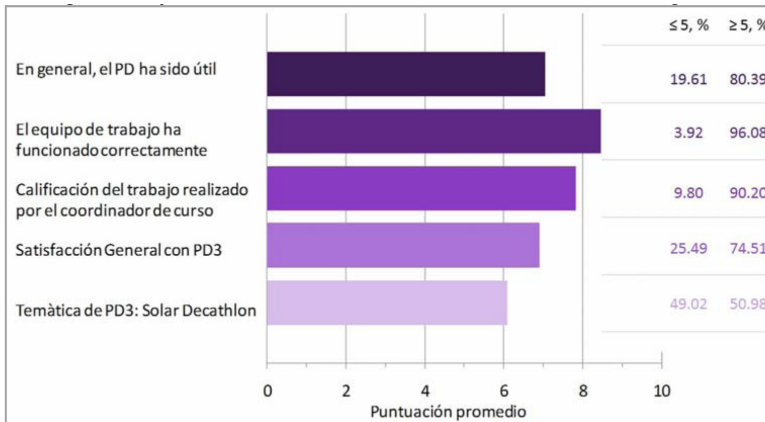


Figura 3. Opinión general estudiantes PD3

A pesar de que los resultados son generalmente buenos, se detectan ciertos problemas, especialmente relacionadas con asignaturas integradoras como son las de análisis económico y organización del proceso constructivo. Ello es debido a que su aplicación exige una mayor coordinación con el resto de asignaturas, pues su trabajo está íntimamente relacionado el realizado en ellas.

Asimismo, se considera que podrían eliminarse las entregas intermedias, pues se realiza un seguimiento continuado de los trabajos durante el curso. No obstante, se de-

cide mantener una entrega intermedia, pues ello facilita detectar aquellos equipos que no llevan el trabajo actualizado.

3.4. Estancia en prácticas

La asignatura de estancia en prácticas es la antesala de cualquier Profesional, por lo que el analizar los resultados de las encuestas de los estudiantes de Estancia en Prácticas (EP) puede darnos una idea de cómo se ven o se han visto de preparados para entrar al mercado laboral. Recordemos que el PBL pretende desarrollar habilidades y competencias demandadas por la sociedad/profesión durante los estudios. Por esta razón se han analizado las respuestas relacionadas con: las tareas desarrolladas, las dificultades de adaptación que han sufrido y el nivel de conocimientos demandados. En ninguno de los casos se han valorado mal estos tres aspectos de la evaluación, lo cual hace pensar que los estudiantes en prácticas de AT y GAT saben desenvolverse para desarrollar las tareas, que disponían de los conocimientos necesarios y que no han tenido dificultades de adaptación a su puesto de trabajo.

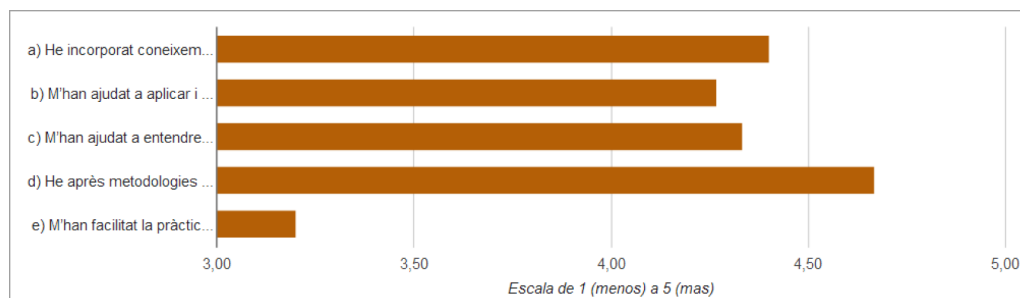


Figura 4. Satisfacción de los conocimientos adquiridos

3.5. Egresados

Las encuestas realizadas ponen de manifiesto el general reconocimiento por parte del ex-alumnado de AT y GAT de la utilidad del PD como herramienta de aprendizaje, siendo la valoración más favorable de 4,46 sobre 5, y la más desfavorable de 3,35 sobre 5, aunque en concreto no con el PD en sí, valorado con 2 puntos sobre 5. Sin embargo, del resto de la encuesta realizada se deduce que las habilidades adquiridas en la titulación más valoradas en el campo profesional han sido las adquiridas a través de éste: preparación de presentaciones, uso de herramientas y trabajo en equipo, que se contradice con la valoración realizada.

Por otro lado su grado de satisfacción general respecto de la titulación puede considerarse positiva siendo de 3,57 sobre 5. No obstante se recuerda la cautela en la inter-

pretación de estos resultados debido a la escasa población que constituye el muestreo realizado.

Aunque identifican como lo más valorado y utilizado para la búsqueda de empleo han sido competencias que solo se adquieren en PD, por el contrario el 50% de las respuestas han valorado negativamente PD por el esfuerzo que suponía.

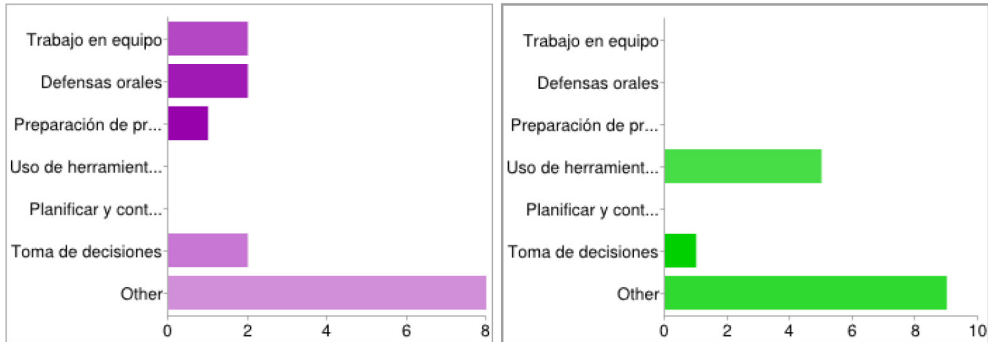


Figura 5. Resultado de las habilidades adquiridas y utilizadas en sus CV

3.6. Informe de resultados de satisfacción de los estudiantes de Arquitectura Técnica

Como estudio complementario y comparativo a las encuestas realizadas por los coordinadores de GAT, se aportan los resultados de satisfacción de la titulación en general del Grado en Arquitectura Técnica proporcionados por el grupo de investigación WONT de la UJI. Informe del que se extrae que el 71.9% de los estudiantes encuestados se encuentran algo o muy satisfechos con la titulación.

4. CONCLUSIONES

- El seguimiento y el análisis realizado desde la coordinación y la dirección de la titulación ha conducido a la progresiva mejora de su aplicación, tal y como muestran los resultados de las encuestas realizadas desde 2009 en primer curso.
- El análisis global de las encuestas realizadas a los alumnos de AT y GAT, en cuanto a su nivel de satisfacción respecto al PD, que es la herramienta de aplicación de la metodología docente de Docencia por Proyectos en esta titulación, es en general satisfactoria, llegando en algunos casos a rozar la excelencia. Por contra es poco valorado por parte de los alumnos egresados, si bien, paradójicamente son las habilidades adquiridas a través de éste las que de mayor utilidad han

encontrado al enfrentarse con el mundo laboral, bien como estudiantes en prácticas bien como profesionales.

- El progresivo decaimiento de la valoración de la satisfacción del PD en los cursos superiores, alerta de la mayor necesidad de motivación tanto a alumnos como a docentes, habiendo consultado los resultados con WONT, se pone de manifiesto la necesidad de la puesta en valor las habilidades que se permite adquirir el PD como metodología docente frente al trabajo que se va a realizar.
- La aplicación de la metodología PBL año tras año un nuevo reto para la dirección, la coordinación, el profesorado y el alumnado, siendo necesaria la redacción de y aplicación de planes de mejora, especialmente en los puntos conflictivos detectados.

REFERENCIAS

- [1] <http://www.edutopia.org/project-based-learning-history>.
- [2] Boss Suisse *Project-Based Learning: a short story*, 2011.
- [3] Danish Ministry of Education *Constructing Architect study plan* 1992.
- [4] Gallego, T. y Lopez-Mesa, B. *Implementation of project-based learning in building engineering in Spain*, 16th International Conference on Engineering Design, Paris, France 2007.
- [5] Uriz, M. y otros *Metodología para la investigación*. Eunate, España. 2006.
- [6] WONT, *Informe de resultados de satisfacción de los estudiantes de Arquitectura Técnica*, UJI. 2013 (no publicado).

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL USO DE REDES SOCIALES APLICADAS A LA INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE

POLO ARÉVALO, EVA MARÍA

Departamento de Ciencias Jurídica
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universitat Miguel Hernández d'Elx. Alacant
eva.polo@umh.es; <http://www.umh.es>

Resumen. El trabajo que se presenta tiene como objetivo primordial analizar la incorporación de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del nuevo modelo educativo diseñado a consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto se estudiará también la profunda transformación acontecida en la forma en que se relacionan docente y estudiante, ya que el manejo de las nuevas herramientas que tecnologías y redes sociales ponen a disposición del profesorado resultan instrumentos eficaces de comunicación y a la vez de estímulo para la enseñanza. La profundización en el manejo de Tics, de los recursos de aprendizaje en red y, en general, todos los elementos de innovación docente en este ámbito redundan sin duda en la mejora de la calidad del aprendizaje y del rendimiento académico, sirviendo igualmente para la divulgación del conocimiento.

De los innumerables recursos tecnológicos con los que hoy podemos contar, el presente trabajo se centrará en el examen de la generación de contenidos multimedia, creación de blogs para las asignaturas y el uso de las redes sociales, poniendo de manifiesto que estos recursos resultan idóneos como instrumentos de apoyo y complemento a la enseñanza tradicional, sin que, a nuestro juicio, pueda llegar a suplir completamente a la docencia presencial, que, sin embargo, sí verá reducido su ámbito de aplicación a explicaciones de materias más complejas que requieran una interacción más intensa entre profesor y alumno.

Palabras clave: Blogs, recursos multimedia, redes sociales, docencia.

La construcción del “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) perfilado definitivamente en la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999 sienta las bases para un cambio en el modelo educativo universitario, que en España será acogido en virtud del Documento-Marco, de fecha 10 de febrero de 2003 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, bajo el título “La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior”. En este documento se establece la necesidad de que se produzca en la educación universitaria “una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa”, añadiendo que “el carácter universal de la institución universitaria se verá aún más incrementado no sólo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que eliminan barreras geográficas” [1].

El EEES, por tanto, presenta al estudiante como sujeto activo en su propia formación, valorando su trabajo en el aula, pero también su esfuerzo autónomo fuera de ella y, para ello, indudablemente se ha necesitado una profunda transformación en el modelo docente tradicional, que ha pasado de estar centrado en la enseñanza a tener su pilar básico en el aprendizaje. Este cambio de modelo se ha visto reconocido también en España con la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario, llevado a cabo por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, en el que, con independencia de acoger el cambio del modelo educativo, en su artículo 7.1.b) se garantiza la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, sin discriminación alguna, en el ejercicio de sus derechos académicos.

La transformación del modelo educativo que ha impuesto el EEES hace necesario el planteamiento de nuevas metodologías docentes en las que se incorporen nuevos instrumentos que permitan la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y garanticen la igualdad en el acceso a la información y comunicación para todos los estudiantes que se matriculen en una asignatura [2]. En este sentido, el recurso a las nuevas tecnologías (TICS) y las redes sociales se hacen indispensable para cumplir las expectativas del nuevo modelo educativo exigido por Europa, mostrándose como instrumentos idóneos para la transformación del método docente centrado ahora en el

aprendizaje, en el que se requiere un mayor protagonismo del estudiante y convirtiéndose el profesor en orientador y guía de su formación.

El masivo uso de redes sociales por los universitarios [3], así como la utilización de otras herramientas tecnológicas (blogs, plataformas de vídeo, etcétera) han permitido que los estudiantes puedan tener acceso y compartir información, comunicarse y crear foros de debate, representando una enorme ventaja para ellos porque fomenta el diálogo y relación entre compañeros, facilita la colaboración entre los mismos y permite el desarrollo de algunas aptitudes y cualidades en la comunicación [4]. No se puede negar que las redes sociales y las nuevas tecnologías se han incorporado a las vidas de los estudiantes como un elemento esencial en las mismas y las redes sociales, blogs, plataformas de vídeo, etc... han permitido el intercambio del conocimiento en un ámbito en se encuentran como elemento dominante al conocer perfectamente su manejo y funcionamiento.

No obstante lo anterior, lo cierto es que la tendencia actual seguida en la Universidad todavía no ha respondido de forma adecuada a los requerimientos del EEES, percibiéndose una resistencia hacia el cambio del modelo educativo que nos demanda la denominada sociedad de la información [5]. Los celos hacia las redes sociales se traducen en una escasa investigación acerca de su rendimiento educativo y además, gran parte del profesorado tiene ese mismo sentimiento de rechazo hacia la tecnología utilizada por los estudiantes, ya que entienden que interfiere en el flujo natural de la enseñanza tradicional [6].

La generalización de las herramientas agrupadas bajo la etiqueta de web 2.0 y las innumerables ventajas que pueden representar a primera vista para el cambio del modelo educativo exigido por el EEES, sin embargo, no ha sido percibido de esa forma por muchos docentes, que se han enfrentado con recelo al cambio de su modelo, resistiéndose a su incorporación y ralentizando la innovación en la educación superior. No obstante, pese de la resistencia que se percibe en el cuerpo docente, lo cierto es que el cambio en la metodología docente ya se ha producido en los estudiantes, ya que ahora pueden acceder a artículos, libros y, en general, al contenido de estudios de profesores e investigadores de todos los países a través de blogs, videos, etc. de forma rápida y sin necesidad de trasladarse a ninguna biblioteca; ello supone que la tarea básica que tradicionalmente venía ejerciendo el docente y que consistía en facilitar información al alumnado, prácticamente ha quedado vacía de contenida, al tener acceso directo ellos mismos a través de sus propios recursos; por lo tanto, la labor de transmisión de la información entre docente y alumno puede en un futuro quedar prácticamente sustituida por las herramientas tecnológicas, pasando el docente a ejercer una intervención mínima de supervisión y guía del alumnado [7]. Por ello, el empleo de las TICs produce una mayor motivación en el trabajo autónomo del alumnado, favoreciendo y facilitando la creatividad y el aprendizaje activo que está exigiendo el EEES.

Con independencia de lo anterior, la integración de las nuevas tecnologías y las redes sociales en el contexto educativo tienen la ventaja adicional de garantizar la igualdad de derechos en el alumnado; en efecto, estos instrumentos facilitan con un alto nivel de satisfacción que la información proporcionada por el docente llegue a todos los estudiantes, con independencia de que puedan o no asistir a las clases presenciales. Así, se ofrece a los estudiantes que no pueden acudir a las clases presenciales por razones laborales o personales la oportunidad para intervenir en un foro abierto expresando sus opiniones, planteando las cuestiones que les surjan, a la vez que se facilita el acceso a la información relativa a la asignatura [8]. En este mismo sentido, se eliminan las barreras geográficas en el estudio, puesto que las nuevas tecnologías garantizan la comunicación y la información a todos los estudiantes con independencia de su lugar de residencia, permitiendo así mismo la movilidad tanto de alumnado como de profesorado, que, con independencia del lugar donde se encuentren siempre van a poder interactuar, resolver dudas y, en definitiva, tener una comunicación fluida.

El empleo de las redes sociales para fines docentes estimula la motivación del alumnado al ser un medio conocido por ellos, en el que se sienten cómodos y al que tienen acceso de forma fácil. Se eliminan las barreras entre docente y alumnado y la distancia entre ellos se acorta al establecer un nexo de comunicación próximo a los estudiantes. La interacción entre profesor y alumno se realiza en un foro que éstos conocen y manejan habitualmente y que, de forma habitual, es empleado para fines sociales, rebajando así la tensión que producen otras herramientas docentes [9].

Se favorece, además, el contacto permanente entre docente y alumnado, ya que las redes sociales son consultadas a diario por los estudiantes, mientras que otro tipo de herramientas empleadas en las Universidades, tales como el correo electrónico, los anuncios en la web, etc... no se consultan a diario, demorándose la recepción de los mensajes enviados. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes se encuentran de forma permanente en contacto con las redes sociales, por lo que cualquier información que se vuelque en ellas llega de forma casi instantánea a sus destinatarios, facilitando así la recepción de la información de una manera sencilla y ágil.

Igualmente, el uso de las redes sociales incentiva el conocimiento y la comunicación del grupo de clase, favoreciendo así la cooperación entre sus estudiantes, la colaboración y la solidaridad, garantizado además por la sencillez en el manejo de estos instrumentos al haberse incorporado a la vida de los estudiantes de forma natural. En este sentido, a nuestro juicio, una de las ventajas principales de las redes sociales es sin duda la formulación de preguntas o el planteamiento de cuestiones prácticas para que se fomente el debate y que promuevan la participación de los estudiantes y el intercambio de opiniones. Se ofrece al alumnado para poder plantear dudas que puedan resolverse en abierto por el profesor y así el resto de estudiantes accedan a la resolución de las mismas. Se constata que la mayoría de las dudas que surgen a raíz de las explicaciones

teóricas son comunes en el alumnado y, por tanto, que la resolución de las cuestiones permanezca en un foro donde se pueda consultar sin límites y sin que la respuesta se encuentre individualizada sino accesible en un lugar fácil y común, resulta útil tanto al estudiante como al docente, ya que se evitarán el planteamiento de cuestiones repetitivas y el alumno verá resuelta su duda, sin necesidad de plantear la cuestión de forma individual.

Por lo tanto, parece indudable –e inevitable– que las redes sociales y las nuevas tecnologías deben incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje por las innumerables ventajas que su incorporación a la docencia conlleva. Ahora bien, una vez que se tiene clara esta premisa, a continuación surgen innumerables dudas respecto al grado de incorporación de las mismas a la metodología docente –si deben sustituir a las clases presenciales o no–, su utilización –esto es, si se deben crear redes sociales específicas o aprovechar las existentes, como Twitter o Facebook– su empleo para que no resulte invasiva para el alumnado –si se deben crear perfiles específicos para fines académicos o emplear los personales–, la responsabilidad de los comentarios publicados en sus páginas, etc... En efecto, ya se apuntaba anteriormente que los docentes se resisten al empleo de redes sociales como instrumentos didácticos, pero lo cierto es que los estudiantes también perciben éste ámbito como su espacio social y personal dentro de su ocio y entretenimiento, si bien no tienen una actitud negativa respecto al uso docente de las redes sociales.

Y es que, pese a las ventajas indudables que ofrecen las redes sociales para fines didácticos, lo cierto es que también existen una serie de inconvenientes que se deben afrontar y tener en cuenta. En primer lugar, y a fin de evitar que el alumno pueda sentirse invadido en su espacio íntimo, conviene que este tipo de herramientas sean voluntarias para los estudiantes; así, se intentará que las redes sociales sean empleadas por aquellos que deseen mantener un contacto con el docente a este nivel, estableciendo siempre la opción para aquellos que lo rechacen otros canales de comunicación y para que puedan acceder a la información alternativos y eficaces, tales como la página web de la Universidad. De esta forma, el alumno no percibirá esta herramienta como una intromisión en su espacio personal, sino como una elección voluntaria y libre que en cualquier momento puede anular o cambiar. Así, también se puede ofrecer la opción de que el estudiante tenga su perfil personal en las redes sociales y emplee otro distinto para los fines académicos o que utilice el mismo para ambas esferas a su elección.

Otro de los aspectos que entrañan un mayor riesgo es el control de comentarios y opiniones que se vuelcan en la red social. Para evitar posibles peligros, existen diversas opciones, como impedir que se realicen comentarios cuando se vuelca algún material, pero entonces la herramienta quedaría casi vacía de contenido. Una de las opciones, que a nuestro juicio puede tener una mayor aceptación, es establecer un control en cuanto a comentarios que puedan entrañar palabras impropias o inadecuadas

hacia compañero, hacia terceros o hacia el mismo docente. Así, se eliminarían este tipo de opiniones avisando previamente que se procederá a borrar aquellos contenidos que no sean acordes con las buenas prácticas, empleen un lenguaje inadecuado o expresen opiniones que vayan en contra de los valores constitucionalmente reconocidos.

En otro orden de cosas, y respecto a la veracidad de los contenidos de algunas páginas web, lo cierto es que existe información en Internet que el estudiante recibe como correcta y que, en realidad, puede contener un alto grado de errores, con el riesgo que conlleva, puesto que el alumnado tiene la capacidad suficiente para conocer ni distinguir la seriedad de publicaciones o contenidos. En este ámbito, resulta relevante el rol de guía y supervisor del docente, ya que se transforma ahora en una tarea esencial para que el trabajo autónomo del estudiante se desarrolle con éxito; el profesor deberá indicar los sitios en los que el contenido resulte fidedignos, a fin de que el alumnado pueda acceder a una información veraz y rigurosa, pudiendo rechazar aquella que contenga errores o inexactitudes que puedan llevar al fracaso de su trabajo.

Por otro lado, a nuestro entender, el uso de nuevas tecnologías y redes sociales no pueden ser sustitutivas de las clases presenciales porque, si bien la tarea de la transmisión de contenidos del profesor al alumnado ha quedado diluida por el acceso a los contenidos de forma directa por el propio estudiante, lo cierto es que esa función docente todavía es necesaria, si bien acentuando más la explicación de los contenidos, conceptos más complejos, la ejemplificación de supuestos, etc. A este respecto, también se debe aprovechar la clase para intentar plantear cuestiones controvertidas, dudas, problemas que se puedan resolver posteriormente en el foro, fomentando así el espíritu crítico para favorecer la actividad posterior en la red social.

Como conclusión final, la metodología docente con la implantación del EEES tiene que sufrir una transformación notable, debiendo incorporar al uso de herramientas TICs por el profesorado y estableciendo una nueva relación entre profesor-estudiante a través del uso de las redes sociales, blogs, etc... Sin embargo, estos nuevos instrumentos tecnológicos no pueden conllevar la suplantación de las clases teóricas y prácticas, ya que, en nuestra opinión, continúan siendo imprescindibles en el aprendizaje, para la comprensión de nociones básicas o conceptos complejos que requieran explicaciones por parte del docente. Ahora bien, lo cierto es que el proceso de formación se debe inclinar hacia un sistema que favorezca el trabajo autónomo del estudiante, fomentando el espíritu investigador a fin de que sean ellos mismos los que adquieran algunas competencias y destrezas de cada materia, adquiriendo el docente un rol de guía y supervisor en esa búsqueda de información.

En cuanto a las redes sociales, como Facebook o Twitter, se muestran muy beneficiosas en la relación entre docente y estudiante, al establecer nuevos canales de comunicación entre ellos, más dinámicos y sencillos de utilizar. En este sentido, el docente adquiere un papel relevante en la motivación del alumnado, debiendo favore-

cer el pensamiento crítico de los estudiantes y promover la participación del alumnado en las redes sociales con posterioridad a las clases presenciales [10]. A partir de ahí, y con esta base imprescindible, las redes sociales servirán para aplicaciones didácticas y académicas que estimulen el papel activo del alumnado requerido por el EEES y que involucren al mismo en su proceso formativo y le hagan participe de su propio aprendizaje, eliminando además las barreras espacio-temporales con las que chocaba el método docente tradicional y generando así la igualdad entre todos los estudiantes, al posibilitar el acceso tanto al docente como a toda la información y contenido de las asignaturas que se impartan por él. En definitiva, sin soslayar los posibles riesgos y peligros que las redes sociales pueden entrañar, lo cierto es, a nuestro juicio, que la valoración de su uso en la nueva metodología docente conlleva más ventajas que inconveniente, pudiendo éstos últimos ser minimizados por el docente.

REFERENCIAS

- [1] Vid. a este respecto, Capdevilla Dominguez, David (Coord.), *El reto en la innovación docente: el EEES como punto de encuentro*, Ed. Visión Libros, Madrid, 2012, pp. 1 a 159, ISBN: 978-84-9008-120-4 y Gonzálvez Vallés, Juan Enrique (Coord.), *La web 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES*, Ed. Visión Libros, Madrid, 2011, pp. 1 a 274, ISBN: 978-84-90008-117-4.
- [2] Vid. Alvarez Teruel, Jose Daniel; Tortosa Ybáñez, Maria Teresa y Pellín Buades, Neus (Coords.), *Redes de investigación docente universitaria: Innovaciones metodológicas*, Ed. Univiv. Alicante, pp. 1 a 2.262, ISBN: 978-84-695-1151-0.
- [3] El 86,7% de los hombres y el 93,2% de las mujeres afirman estar registrados en al menos una red social, siendo la red social tuenti la que ha conseguido acaparar la atención de los estudiantes universitarios, seguida de las redes Facebook, MySpace, hi5 y Fotolog, no siendo tan relevantes Ringo, Bebo, Messenger, Blogger, Coreo, Flickr, Fovos, NettBy, Radium y Studiva. También en cuanto a permanencia, Tuenti es la que obtiene mejores resultados, pues de los encuestados que se registraron en la misma el porcentaje de uso efectivo es del 97,8% de los hombres y el 98,9% de las mujeres, seguida por Facebook (76,2% de hombres y 77,8% de mujeres) y Fotolog (41,2% de hombres y 55,9% de mujeres), observándose abandono en MySpace (sólo el 38,1% de los hombres registrados el 57,1% de las mujeres), hi5 (19% de los hombres y 20% de las mujeres) y situándose en último lugar Ringo (16,7% para ambos sexos) y Bebo (sin registros efectivos). Vid. Tapia Frade, Alejandro, Gómez Nieto, Begoña, Herranz de la Casa, José María y Matellanes Lazo, Mónica, “*Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas*”, en Vivat Academia (<http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>), núm. 113, Diciembre 2010, pp. 6 a 8, ISSN: 1575 -2844.
- [4] Espuny Vidal, Cinta, González Martínez, Juan, Lleixà Fortuño y Mar, Gisbert Cervera, Mercè, “*Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos*

- universitarios*”, en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (*RUSC*), vol. 8, núm. 1, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, enero de 2011, pp. 171 y ss., ISSN 1698-580. Los autores ponen de manifiesto que las redes sociales “tienen mucho que ver con las nuevas metodologías activas y participativas que de modo masivo se están adoptando en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en especial, con el denominado trabajo colaborativo, entendido como el intercambio y el desarrollo de conocimiento por parte de grupos reducidos de iguales, orientados a la consecución de idénticos fines académicos” añadiendo las ventajas que tiene este tipo de aprendizaje “incrementa la motivación, favorece mayores niveles de rendimiento académico, puesto que el aprendizaje individual y el grupal se retroalimentan; mejora la retención de lo aprendido; potencia el pensamiento crítico; multiplica la diversidad de los conocimientos y las experiencias que se adquieren”.
- [5] Espuny Vidal, Cinta, González Martínez, Juan, Lleixà Fortuño y Mar, Gisbert Cervera, Mercè, “*Actitudes y expectativas...*”, op. cit., pp. 173 y ss..
- [6] Espuny Vidal, Cinta, González Martínez, Juan, Lleixà Fortuño y Mar, Gisbert Cervera, Mercè, “*Actitudes y expectativas...*”, op. cit., p. 182. Vid. también Cerrillo i Martínez, Agusti y Delgado Garcia, Ana María (Coord.), *Docencia del Derecho y tecnologías de la Información y la comunicación*, Ed. Huygens, Barcelona, 2010, pp. 1 a 448, ISBN: 978-84-937606-5-6.
- [7] El profesor actúa primero como persona y después como experto en contenido. Promueve en el alumno el crecimiento personal y enfatiza la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información. Salinas, Jesús, “*Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*”, en Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (*RUSC*), Vol. 1, núm. 1, noviembre 2004, pp. 1 y ss., ISSN 1698-580X.
- [8] En efecto, uno de los cambios fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye la transformación del marco espacio temporal en que docente y profesor desarrollan el mismo, porque ya no será necesario el ajuste a un horario concreto y rígido de clases ni tampoco al desarrollo de las mismas en una aula determinada, sino que se podrán realizar las actividades, tareas, tutorías, etc... en horarios flexibles desde lugares diferentes, flexibilizando así la forma en que se desenvuelve el aprendizaje del estudiante y acomodándola al resto de su vida personal, familiar o laboral. Vid. a este respecto, Salinas, Jesús, “*Innovación docente...*”, op. cit., p. 7.
- [9] Vid. a este respecto Túñez López, Miguel, “*Las redes sociales como entorno docente: Análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria*”, en Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, pp. 6 y ss., ISSN: 1133-8482.
- [10] Como afirma Esteve, los blogs, los wikis, las redes sociales y en general estos nuevos medios de información y comunicación emergentes tras la web 2.0 generan un contexto idóneo para el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y/o la responsabilidad individual; competencias, todas ellas, clave en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Esteve, Francesc, “*Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0*”, en La Cuestión Universitaria, núm. 5, 2009, pp. 59-68, ISSN 1988-236x.

LA IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES COMO ELEMENTO MOTIVADOR: PROPUESTAS PARA SU APROVECHAMIENTO POR PARTE DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

PUIG DENIA, ALBA; FORÉS JULIÁN, BEATRIZ; BORONAT NAVARRO, MONTSERRAT

Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
Alba.Puig@uji.es; bfores@uji.es; mboronat@uji.es; www.greco.uji.es

Resumen. En la globalizada sociedad actual la importancia de las nuevas tecnologías es cada vez más notoria. En el ámbito docente, una utilización adecuada puede transformarlas en herramientas de gran valor. Es palpable el interés que despierta entre los alumnos el uso de estos materiales; asimismo, cabe considerar que los alumnos de hoy en día están cada vez más familiarizados y acostumbrados a utilizar las nuevas tecnologías, pues forman parte importante de sus vidas. Igualmente, los rápidos cambios acontecidos requieren una adaptación constante, siendo conveniente diseñar un itinerario docente dirigido al desarrollo de competencias que permitan al estudiante afrontar los retos que ofrece el entorno. Así, es necesario promover un aprendizaje autónomo y proactivo, encargándose el docente de mostrar los recursos existentes y los beneficios que ofrece la tecnología para preparar una asignatura o investigar más allá de lo puramente impartido en clase.

Este trabajo se centra en las ventajas que presentan las nuevas tecnologías y, concretamente, los recursos audiovisuales para fomentar la creatividad del alumnado y despertar su interés por los temas tratados en asignaturas de Administración de Empresas. Estos recursos ofrecen el contexto idóneo para presentar casos reales o realistas, cercanos a los estudiantes, donde aplicar conocimientos teóricos y mostrar su utilidad en la práctica. En este sentido, proponemos diversas actividades que aprovechan los beneficios de estos recursos desde una doble perspectiva: desde el punto de vista del profesor y desde la percepción de los estudiantes. A través de estas actividades, las nuevas tecnologías y materiales audiovisuales se transforman en recursos interesantes para promover el aprendizaje reflexivo y crítico y la cooperación de los estudiantes,

estimulando su creatividad y espíritu emprendedor de manera fructífera y placentera, haciendo más fácil la retención de conceptos cruciales. El éxito de esta metodología se medirá mediante encuestas al alumnado, su propensión a realizar actividades optativas y/o su propio rendimiento.

Palabras clave: Administración de Empresas, Nuevas tecnologías, Películas, Metodologías de Aprendizaje, Motivación de los estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

La disponibilidad de recursos tecnológicos y sus aplicaciones están creciendo considerablemente, cambiando la forma en que nos comunicamos, relacionamos, actuamos o concebimos nuestro entorno y, por tanto, la forma en que aprendemos. La revolución tecnológica que suponen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha cambiado los requerimientos por lo que respecta a habilidades profesionales, reduciendo la necesidad de almacenar multitud de conocimientos concretos en el cerebro y convirtiendo en fundamentales las capacidades de gestión de información [1]; este proceso también impulsa otras habilidades, como el trabajo en equipo [2]. En el ámbito docente debemos ser conscientes de esta necesidad de adaptación ofreciendo a los estudiantes itinerarios que motiven y despierten su interés. Los estudiantes actuales están acostumbrados a manejar herramientas tecnológicas por lo que el ámbito de las nuevas tecnologías no les es para nada desconocido.

Por otra parte, las directrices establecidas en el proceso de Bolonia han impulsado el rediseño curricular en muchas universidades europeas. El aprendizaje autónomo o las habilidades en gestión de la información son ahora competencias básicas; así, las TIC y los recursos audiovisuales ofrecen muchas posibilidades para desarrollar estas habilidades, pues permiten una mayor participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje (mejorando la internalización del conocimiento y comprensión de conceptos) y facilitan el acceso y procesamiento de información, permitiendo el desarrollo de competencias en gestión de la información.

Este trabajo presenta actividades para abordar las sesiones prácticas de asignaturas universitarias relacionadas con la gestión empresarial aprovechando las ventajas que las nuevas tecnologías y recursos audiovisuales ofrecen. La complejidad de las asignaturas relacionadas con la administración de empresas requiere el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes gestionar independientemente su aprendizaje, es decir, que les ayuden a *aprender a aprender*; por ello, es conveniente introducir metodologías participativas que fomenten la reflexión y la crítica y que permitan a los estudiantes afrontar problemas reales, siendo a veces necesario “salir” del aula, aspectos que pueden ser tratados a partir de las TIC.

2. ENSEÑANZA EN ASIGNATURAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Las materias relacionadas con la administración de empresas tienen ciertas características que les dotan de gran dificultad desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje, lo cual anima a la búsqueda de metodologías docentes que mejoren el proceso de enseñanza/aprendizaje. Algunas de las peculiaridades de este campo son:

- **Carácter multidisciplinar:** Existen áreas en la gestión donde se estudian problemas específicos y donde es más fácil agrupar los problemas y los factores que los causan, de forma que el aprendizaje puede ser más fácilmente estructurado. Esto explica la división del campo en gran variedad de paradigmas o escuelas (enfoque basado en recursos, enfoque de contingencia, etc.) que toman forma de marcos conceptuales en los que se resalta la importancia de un conjunto limitado de variables relacionadas, ignorando otros factores necesarios para que la investigación y el análisis sea posible. Bajo estas circunstancias, es necesario introducir el método del caso y el aprendizaje basado en proyectos como metodologías de enseñanza [3], pues permiten confrontar a los alumnos con la complejidad de los problemas empresariales, incrementando su motivación y fomentando la reflexión, la discusión y el trabajo en equipo.
- **Gran cantidad de variables implicadas:** Es necesario un enfoque multidisciplinar dada la complejidad del objeto de estudio (las organizaciones), donde existe gran influencia del entorno (mercado, competidores, economía, leyes, tecnología, etc.). Los estudiantes deben involucrarse en la búsqueda y análisis de información (tanto cualitativa como cuantitativa) de empresas para resolver casos prácticos relacionados con el mundo real. Además, la importancia de factores sociales y de comportamiento no puede ser descuidada. Esto implica que las variables utilizadas sean muy numerosas, otorgándole al problema gran complejidad y ambigüedad.
- **Necesidad de confrontar a los estudiantes con problemas reales:** Las sesiones prácticas juegan un papel clave en el proceso de aprendizaje. El estudio de casos permite abordar problemas del mundo real. En estos problemas, los estudiantes deben aplicar diferentes enfoques y puntos de vista estudiados en las clases teóricas, adaptándolos al caso concreto y a sus contingencias. Esto les permite volcar la teoría al mundo real, mostrando su aplicabilidad y sus limitaciones y valores [4].
- **Necesidad de combinar conocimientos adquiridos durante toda la titulación:** El método del caso y el aprendizaje basado en proyectos son metodologías muy utilizadas en este campo que permiten confrontar a los estudiantes con la complejidad de problemas reales donde es necesario tener en cuenta numerosos factores cuya identificación y valoración deben extenderse fuera de los límites físicos del aula;

además, en la resolución de estos problemas es necesario conjugar conocimientos adquiridos a lo largo de la titulación [3].

En cuanto a objetivos a alcanzar por los alumnos en estas asignaturas, podríamos resumirlos en [5]: *objetivos de dominio intelectual (saber qué)*, encaminados a desarrollar conocimientos y experiencias relacionados con la administración de empresas y sus funciones principales; *objetivos de dominio psicomotor (Know-how)*, dirigidos a mejorar habilidades y capacidades académicas, de investigación y sociales; y *objetivos de dominio afectivo (saber ser)*, centrados en el desarrollo personal y social, fomentando la conciencia crítica y el pensamiento creativo.

Teniendo en cuenta estos aspectos, profesores del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I adoptan una metodología docente que combina sesiones teóricas y prácticas. Las clases teóricas incluyen la presentación ideas y conceptos clave y el planteamiento y resolución de preguntas, basándose estas clases en la participación individual y activa de los estudiantes. En las sesiones prácticas se analizan casos de estudio para implicar a los estudiantes y que defiendan sus posiciones, preparan intervenciones, trabajan en equipo y, en definitiva, se preparan para afrontar hipotéticas situaciones futuras relacionadas con la gestión empresarial.

3. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y RECURSOS AUDIOVISUALES COMO HERRAMIENTAS MOTIVADORAS

Dímelo y lo olvido. Enséñame y lo recuerdo. Involúcrame y lo aprendo
(B. Franklin)

Existe una fuerte relación entre la motivación y los resultados del aprendizaje; algunos autores consideran que estos efectos dependen tanto de los conocimientos previos de los alumnos como de factores que les motivan a aprender [6]. De hecho, es comúnmente aceptado que la motivación es un elemento crucial en el proceso de aprendizaje [7]. Por tanto, aunque los elementos cognitivos no se pueden descuidar, la importancia de un componente motivacional es clave, por lo que podemos decir que el aprendizaje surge de la interacción entre variables cognitivas y motivacionales [7],[8]. En el campo educativo, la motivación puede describirse como un proceso que requiere que los estudiantes realicen actividades físicas o mentales para lograr sus objetivos [9]; más concretamente, se ha definido como el valor motivacional del propio contenido sin la provisión de incentivos externos para inducir la participación [10]. Estudios han hallado que tanto las motivaciones intrínsecas como extrínsecas tienen gran impacto en el proceso de aprendizaje. La *motivación intrínseca* se origina dentro del individuo, de

forma que los estudiantes motivados intrínsecamente aprenden porque son impulsados por un sentido interno de satisfacción [11]. Por su parte, la *motivación extrínseca* se genera por factores externos [12], por lo que los estudiantes motivados extrínsecamente alcanzan sus objetivos de aprendizaje porque confían recibir recompensas externas.

La literatura en el ámbito educativo ha demostrado el impacto positivo del uso de nuevas tecnologías como herramienta para mejorar la eficacia del aprendizaje [13],[14], influyendo en el propio proceso y aportando nuevas oportunidades y formas de aprendizaje [13]. Estos recursos captan la atención de los estudiantes al estar familiarizados y acostumbrados a utilizarlos. Además, posibilitan la realización de actividades dentro y fuera del aula (permitiendo experimentar en un escenario más real) y fomentan la cooperación entre estudiantes, al poder estar comunicados constantemente, aun sin estar en el mismo espacio.

Por otra parte, en el contexto de la economía del conocimiento, algunos autores sugieren que el vídeo puede ser un recurso de gran poder motivacional y el contexto para el aprendizaje de los estudiantes [15]. Gioia y Brass [16] detectaron que los estudiantes universitarios han crecido en un entorno caracterizado por la exposición intensa a la televisión, películas, videojuegos, etc., desarrollando estilos de aprendizaje donde la comprensión se produce principalmente a través de imágenes. Estos estudiantes advierten un desajuste de los métodos de enseñanza tradicionales ofrecidos y desarrollados por una generación anterior de profesores y los estilos visuales de aprendizaje de los estudiantes contemporáneos [15]. Los niños crecen en un ambiente donde una gran cantidad de la información y entretenimiento llega a través de medios de comunicación; por ello, los profesores pueden fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el uso de materiales de televisión y vídeo [17]. Los videos y películas son fáciles de integrar en el plan de estudios, permiten flexibilidad de materiales y técnicas de enseñanza y pueden ayudar a explorar el contexto cultural [18]. Marx y Frost [15] ponen de manifiesto que “muchos educadores del ámbito de la empresa que han utilizado el vídeo como herramienta de enseñanza han quedado impresionados con su impacto a la hora de ‘conectar’ a estudiantes y directivos en las aulas y en centros de formación con la esencia de los conceptos de gestión”.

Por tanto, las TIC poseen ventajas para estudiar y enseñar una materia, generando motivación y permitiendo al estudiante asumir un papel más activo en su proceso de aprendizaje al tener un mayor control y responsabilidad en su desarrollo. En este contexto, los profesores serán los encargados de diseñar un entorno que fomente la integración de los estudiantes en el proceso de planificación, seguimiento y evaluación de su propio aprendizaje.

4. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y RECURSOS AUDIOVISUALES EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS. ACTIVIDADES Y EJERCICIOS

Las actividades que se presentan se enmarcan en un proyecto de mejora educativa del Departamento de Administración de Empresas en la Universidad Jaume I para el segundo semestre del curso 2012/2013 centrado en la parte práctica de asignaturas de administración de empresas. Los estudiantes necesitan conocer y comprender conceptos, enfoques y otros aspectos teóricos, pero saber cómo aplicarlos es aún más importante. Por ello, en las asignaturas consideradas la parte práctica supone el 60% de la nota final. Los alumnos resuelven las actividades en grupo, lo cual representa un estímulo para el debate, el pensamiento crítico, la reflexión y la aceptación de opiniones diversas y les prepara para el mundo real, donde es casi obligatorio trabajar en equipo.

El propósito de este proyecto es, por un lado, estimular la motivación y el interés de los alumnos y, por otro, promover el aprendizaje autónomo y creativo, aprovechando las ventajas de las TIC. Para lograrlo, se presentan algunas actividades casi todas relacionadas con una actividad principal: una película. Esta actividad será el hilo conductor del resto de ejercicios. Hemos estructurado esta sección teniendo en cuenta dos puntos de vista según quien utiliza las TIC: el punto de vista del profesor y el de los estudiantes. También consideramos otro punto de vista que considera las dos perspectivas, ya que el profesor y los alumnos pueden utilizar las TIC simultáneamente.

4.1. Desde el punto de vista del profesor:

Actividad 1: Proyección de una película

El profesor, mediante recursos audiovisuales, proyecta una película relacionada con el temario, utilizándola durante el curso como enlace entre los diferentes temas. Para una mejor comprensión de la conexión entre las diferentes partes del programa y para resaltar la aplicabilidad de la asignatura a situaciones reales, se considera un caso de estudio específico que durará todo el año. En concreto, al inicio del curso, se proyecta la película “La red social (Facebook)”. En base a esta película, se plantean preguntas de carácter general relacionadas con la administración de empresas (por ejemplo, clasificación de la empresa, base del espíritu emprendedor del protagonista, etc.). Estas preguntas se presentan en forma de cuestionario para poder ir respondiendo conforme vaya transcurriendo la película, dejando espacio para justificar sus respuestas una vez la película haya terminado. Los estudiantes contestan en grupo.

Actividad 2: Preguntas y actividades relacionadas con la película

En sesiones posteriores a la proyección de la película y conforme se vaya avanzando en el temario, el profesorado propone actividades relacionadas con la película.

La información es complementada con materiales (en su mayoría audiovisuales) que facilita el profesorado en diferentes sesiones. Por ejemplo, se puede proporcionar a los alumnos algún vídeo relacionado con la empresa (en este caso, Facebook) en la que se hable de aspectos controvertidos que puede provocar esta empresa a la sociedad (para comentar aspectos relacionados con la responsabilidad social), noticias sobre prácticas de recursos humanos en esta empresa, otra información relacionada (conferencias, vídeos cortos, webs, etc.) que los alumnos deben aplicar a Facebook, etc.

Las actividades 1 y 2 (junto con la 4 que se explicará más adelante) suponen 4 puntos (sobre 6 que puedan obtenerse en la parte práctica). En cada sesión, se proporciona información sobre los resultados de la práctica anterior para que conozcan sus errores y aciertos, entiendan dónde se han equivocado y porqué, etc. Estas actividades hacen que los estudiantes retengan la información más importante de forma más fácil y amena y, puesto que trabajan en grupo, también se estimula la cooperación y el debate.

Actividad 3: Concursos

Con tal de ayudar a los estudiantes a comprobar si están alcanzando los conocimientos teóricos, se desarrollan dos concursos (uno a mitad del curso y otro al final). Esta tarea sirve para revisar los temas de cara al examen teórico, ayudándoles a retener los conceptos cruciales de una manera entretenida. La dinámica es la siguiente:

- Los tres grupos que consiguen la mejor puntuación obtienen la máxima nota en esa sesión práctica. Los otros grupos mantienen la nota que tienen hasta este momento.
- El concurso consiste en lo siguiente: en primer lugar, los grupos se numeran. A continuación, el profesor, mediante el uso de recursos audiovisuales (programas de presentaciones y proyectores), realiza la primera pregunta para el primer grupo:
 - si la respuesta es correcta, el grupo gana de 1 punto;
 - si el grupo no contesta, obtiene 0 puntos y la pregunta pasa al siguiente grupo;
 - si la respuesta es incorrecta, se le resta -1 punto al grupo y la pregunta pasa al siguiente grupo.
 - al finalizar, los tres grupos que han logrado la mejor puntuación ganan.

4.2. Desde el punto de vista de los estudiantes:

Actividad 4: Presentación y preparación de actividades

Para completar las actividades propuestas por el profesor, los estudiantes pueden utilizar las TIC para buscar información complementaria y presentar actividades y ejemplos para sus compañeros. Cada grupo puede, voluntariamente, presentar un caso/ac-

tividad/ejemplo para cada tema/sesión, es decir, un grupo busca un recurso para una sesión, otro grupo para otra, etc. Así, los estudiantes comprueban la aplicabilidad de los conceptos teóricos a la práctica y se promueve el uso de recursos adicionales fuera del aula. Los grupos que realizan esta actividad pueden obtener un máximo de 1 punto (de 6 de la parte práctica). Las actividades pueden incluir presentación de casos, ejemplos, actividades, etc. que los estudiantes desarrollen a partir de la búsqueda de información en Internet; otra posibilidad es preparar una representación teatral o *role-playing* de un problema estudiado en clase. Los grupos participantes deben ir a tutorías para explicar lo que han preparado antes de presentarlo en clase, fomentando así el uso de este recurso (tutorías), presencialmente o virtualmente. Esta tarea aprovecha las TIC desde una doble perspectiva: por un lado, los estudiantes refuerzan sus habilidades de gestión de la información mediante la búsqueda de información, análisis y selección para preparar la actividad; por otro, puesto que los grupos prepararan esta actividad fuera del aula, utilizan herramientas de comunicación virtual, como foros, correo electrónico, chats, etc. Esta actividad también estimula la reflexión, el debate, el espíritu crítico, la creatividad, la cooperación, el aprendizaje autónomo y espíritu emprendedor.

Actividad 5: Búsqueda de información relacionada con la película

Esta tarea complementa la actividad 2. El profesorado plantea preguntas relacionadas con la película inicial y los alumnos deben buscar información adicional en Internet para resolverla. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que busquen información sobre Facebook para poder determinar su diseño organizativo; también puede plantearse la búsqueda de información sobre el entorno general o específico, que la analicen y que, a partir de ahí, seleccionen los aspectos más importante para desarrollar un análisis del entorno; otra actividad puede consistir en buscar noticias sobre decisiones que haya tomado Facebook y que analicen dichas decisiones en base a la teoría; etc.

4.3. Desde el punto de vista del profesor y los estudiantes:

Actividad 6: Diario reflexivo y autoevaluación

Con las actividades que hemos analizado, los estudiantes pueden obtener una nota de 5 sobre 6. El punto restante será evaluado por los propios alumnos; por tanto, la nota final de las prácticas reflejará la contribución de cada miembro del equipo desde la perspectiva de los otros miembros. Así, a mediados de año el profesor les pedirá que puntúen a cada uno de sus compañeros de equipo y a sí mismos, en una escala de 0, 0,5 o 1 y el profesor comunicará la puntuación obtenida únicamente para que sean conscientes de si existe cualquier problema. El proceso se realizará de nuevo al final de curso y esta última puntuación se sumará a la nota final. Este proceso se implementará mediante el correo electrónico, enviando las puntuaciones individuales al profesor.

Por otra parte, cada dos o tres sesiones, los estudiantes, individualmente, harán un diario reflexivo en el que analizarán su proceso de aprendizaje, conocimientos que están adquiriendo, conceptos que no están claros, etc. Estas reflexiones se enviarán individualmente por correo electrónico al profesor y podrán utilizarse para distinguir si hay miembros de un grupo que muestran mayor interés y participación en el curso. Si el profesor observa diferencias significativas, esta actividad puede influir en la nota final.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo analiza los beneficios de las TIC para asignaturas de administración de empresas. Las nuevas tecnologías ofrecen gran cantidad de posibilidades que permiten fomentar la motivación e implicación de los alumnos. Los estudiantes están acostumbrados a manejar tecnologías de la información y la comunicación por lo que el uso de este tipo de herramientas en clase es estimulante para ellos. Además, estos recursos permiten un aprendizaje más autónomo, pues los estudiantes pueden experimentar mediante la búsqueda de información, recursos, etc. a través de las TIC, mejorar sus habilidades de gestión de la información y estimular la creatividad y el espíritu emprendedor. El trabajo en equipo también se promueve, ya que la gran cantidad de herramientas de comunicación existente permite a los estudiantes estar continuamente en contacto, y la comunicación con el profesor es también más fluida.

Con el fin de mostrar cómo sacar provecho de estos recursos, se sugieren actividades que han sido consideradas en un proyecto de mejora educativa para desarrollarlos durante el segundo semestre del año académico 2012-2013, por lo que se están aplicando actualmente y, por tanto, aún no podemos observar resultados definitivos sobre la motivación y el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, hasta el momento, los resultados son muy positivos (alta participación en actividades optativas, obtención de notas elevadas, asistencia a clase, etc.); además, en años anteriores, se observó que el uso de tecnologías y recursos audiovisuales en alguna actividad concreta fomentaba una mayor participación y atención de los estudiantes, los cuales expresaron su interés en este tipo de recursos. Por tanto, creemos que el itinerario presentado mejorará los resultados obtenidos, sacando provecho, además, del planteamiento de actividades interrelacionadas a lo largo del curso en referencia a la misma empresa.

Las actividades que se presentan pueden ser muy útiles tanto para los profesores como para los estudiantes. La intención es que los estudiantes vivan las actividades como una experiencia agradable y provechosa, así como una interesante oportunidad para mejorar sus habilidades empresariales y de información para que puedan ponerlas en práctica en el ámbito de los negocios.

REFERENCIAS

- [1] Merrill, M. D. (2002). *A Pebble-in-the-pond Model for Instruction Design*. Performance Improvement 41 (7), pp. 39-44.
- [2] Brownell, J. & Jameson, D. A. (2004). *Problem-Based Learning in Graduate Management Education: An Integrative Model and Interdisciplinary Application*. Journal of Management Education 28 (5), pp. 558-577.
- [3] Devece, C.; Camisón, C; Forés, B.; Puig, A. (2010). *Learning Methodologies to Obtain Basic Competencies In Business Management*. Proceedings of ICERI2010 Conference 15-17 November 2010, Madrid, Spain.
- [4] Devece, C.; Palacios, D.; Forés, B.; Puig, A. (2011). *New Methodologies to Adapt Business Management Studies to the Bologna Requirements*. Proceedings of INTED2011 Conference 7-9 March 2011, Valencia, Spain.
- [5] Forés, B.; Puig, A. (2011). *Introducing English Into Business Management: Practical Cases and Resources*. Proceedings of ICERI2011 Conference 14-16 November 2011, Madrid, Spain.
- [6] Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2nd ed). Open University Press.
- [7] Pintrich, P. (1999). *The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Selfregulated Learning*. International Journal of Educational Research 31, pp. 459-470.
- [8] Kang, S.; Scharmann, L.C.; Noh, T.; Koh, H. (2008). *The Influence of Students' Cognitive and Motivational Variables in Respect of Cognitive Conflict and Conceptual Change*. International Journal of Science Education 27, pp. 1037-1058.
- [9] Schunk, D.H.; Pintrich, P.R.; Meece, J.L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- [10] Rieber, L.P. (1991). *Animation, Incidental Learning, and Continuing Motivation*. Journal of Educational Psychology 83, pp. 318-328.
- [11] Ryan, R.M.; Deci, E.L. (2000). *Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being*. American Psychologist 55, pp. 68-78, 2000.
- [12] Walker, C.; Barbara, A.; Robert, A. (2006). *Identification with Academics, Intrinsic/ Extrinsic Motivation, and Self-efficacy as Predictors of Cognitive Engagement*. Learning and Individual Differences 16, pp. 1-12.
- [13] Targamadze, A.; Petrauskiene, R. (2010). *Impact of Information Technologies on Modern Learning*. Information Technology and Control 39, pp. 169-175
- [14] Barford, J.; Weston, C. (1997). *The Use of Video as a Teaching Resource in a New University*. British Journal of Educational Technology 28, pp. 40-50, 1997.
- [15] Marx, R.D.; Frost, P.J. (1998). *Toward Optimal Use of Video in Management Education: Examining the Evidence*. Journal of Management Development 17, pp. 243-250.
- [16] Gioia, D.; Brass, D. (1986). *Teaching the TV Generation: The Case for Observational Learning*. Organizational Behavior Teaching Review 10(2), pp. 11-18.

-
- [17] Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge Polity Press.
- [18] Aiex, N. (1999). *Mass media use in the classroom*. Bloomington, IN, ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication, Eric Digest D-147.

EQUILIBRIO QUÍMICO: EL PRINCIPIO DE *LE CHATELIER* REVISITADO CON AYUDA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

SEGARRA ORTÍ, CARLOS; RAJADELL VICIANO, FERNANDO; PLANELLES FUSTER, JOSEP

Departamento de Química Física y Analítica
Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
csegarra@uji.es; rajadell@uji.es; josep.planelles@uji.es

Resumen. El Principio de Le Chatelier permite predecir la respuesta de un sistema en equilibrio a la acción de perturbaciones externas. Por tanto, nos da el cómo y el porqué de la reacción química. Aun cuando por su relevancia se introduce su estudio en enseñanza secundaria, el entendimiento completo de este principio no es sencillo. De hecho, puede llegar a ser tan sutil que encontramos situaciones donde su correcta aplicación parece contradecir la ley universal de la compensación.

En el contexto de la enseñanza centrada en el estudiante y su autoformación, proponemos aquí una guía para el estudio del Principio de Le Chatelier de manera que sea el estudiante quien lo explore por su cuenta, adecuadamente guiado y con ayuda de las nuevas tecnologías. Para ello hemos creado un programa de cálculo que da la respuesta del equilibrio a cualquier perturbación, con poco más esfuerzo que el que se necesita para hacer el cálculo del logaritmo de un número con una calculadora. Suplementamos el programa con una colección abierta de propuestas a las que el estudiante ha de dar respuesta en base a este principio. El programa es entonces la herramienta que le permite comprobar la bondad de sus razonamientos y es una guía para la búsqueda de los posibles errores conceptuales cometidos.

Palabras clave: Equilibrio químico, Principio de Le Chatelier, Proceso químico espontáneo.

1. INTRODUCCIÓN

El equilibrio químico es el estado al que evoluciona de forma espontánea un sistema químico. Por tanto, es un concepto central en la enseñanza de la química. La importancia de su estudio radica en que complementa el concepto de reacción química y además permite comprender los equilibrios de la naturaleza, los de aplicación industrial e incluso los de la vida cotidiana (como por ejemplo la formación de la capa de ozono, la regulación del pH en la sangre, la adaptación al mal de altura, etc).

El equilibrio químico se enseña [1] conjuntamente con el Principio de Le Chatelier, el cual permite predecir la respuesta de un sistema en equilibrio a la acción de perturbaciones externas. Podemos afirmar que el entendimiento del Principio de Le Chatelier es esencial para poder saber el cómo y el porqué de la reacción química. Éste es el motivo por el que se le da tanta importancia en los currículums de enseñanza secundaria. Ahora bien, el entendimiento profundo de este principio no es sencillo [2,3]. De hecho, puede llegar a ser tan sutil que podemos encontrar situaciones donde su correcta predicción parece contradecir la llamada “ley de la compensación” y con ello contradecir aparentemente el sentido común.

Hoy en día la práctica totalidad de los estudiantes disponen de ordenador, de manera que el acceso conceptual y físico a la informática aplicada a la resolución de problemas de química no representa dificultad alguna. Ello nos permite incidir en aspectos de autoformación, aspecto éste de la educación fuertemente impulsado por la llamada *declaración de Bolonia*, según la cual la enseñanza debe estar centrada en el estudiante y en su autoformación. Abordamos pues el estudio del Principio de Le Chatelier desde un punto de vista tal que sea el estudiante quien lo tenga que explorar, adecuadamente guiado y con ayuda de las nuevas tecnologías. Para ello hemos creado un programa en lenguaje Mathematica que es capaz de dar la respuesta del equilibrio a una perturbación determinada, con un esfuerzo similar al que se requiere para obtener el logaritmo decimal de un número utilizando una calculadora; es decir, sin que se tenga que pensar en el proceso computacional realizado. Suplementamos dicho código con una colección abierta de propuestas a las que el estudiante ha de dar respuesta cualitativa en base al principio de Le Chatelier, para que, con ayuda del código, compruebe la bondad de sus

razonamientos y tenga una guía para la búsqueda de los posibles errores conceptuales que pueda cometer.

El artículo se estructura como sigue: En sección siguiente resumimos una serie de conceptos y resultados termodinámicos necesarios para caracterizar cuantitativamente el equilibrio de la reacción química. Abordamos en la sección siguiente el estudio a equilibrios en fase gaseosa, para acabar el artículo con una descripción del código y de las propuestas de estudio.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Podemos simbolizar algebraicamente una reacción química como $\sum_i \nu_i X_i$, donde X_i representa la fórmula de la especie química i y ν_i es el correspondiente coeficiente estequiométrico. Por convenio, $\nu_i > 0$ si i es un producto de la reacción, $\nu_i < 0$ si i es un reactivo y $\nu_i = 0$ si la especie química i se considera un inerte para la reacción objeto de estudio. En el caso de un sistema reactivo cerrado (masa constante), los moles de las especies químicas participantes varían de forma concertada a través de la magnitud que llamamos grado de avance o extensión de la reacción (que representaremos por ξ).

Así, para cualquier X_i , $dn_i = \nu_i d\xi$ (1)

Integrando tenemos $n_i = n_{i0} + \nu_i \xi$ (2)

El estudio termodinámico del estado de equilibrio [4] alcanzado por un sistema reactivo cerrado en condiciones de P y T constantes se realiza mediante la función de Gibbs, cuya expresión diferencial en condiciones de P y T constantes es,

$$dG_{P,T} = \sum_i \mu_i dn_i \tag{3}$$

Donde μ_i es el potencial químico. Teniendo en cuenta la ecuación (1), la ecuación (3) queda:

$$dG_{P,T} = \left(\sum_i \nu_i \mu_i \right) d\xi \rightarrow \left(\frac{\partial G}{\partial \xi} \right)_{P,T} = \sum_i \nu_i \mu_i = \Delta_r G \tag{4}$$

Para una mezcla reactiva en equilibrio térmico y mecánico, si representamos G en función del grado de avance ξ de la reacción obtenemos el resultado mostrado en la Figura 1, donde el mínimo representa el equilibrio químico.

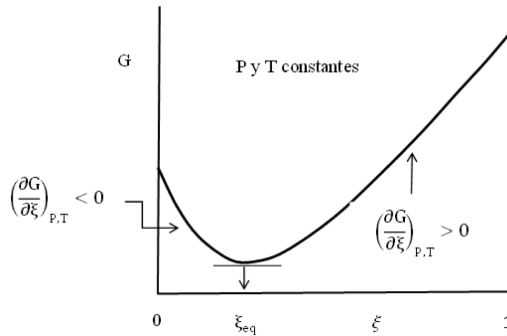


Figura 1.

Si la reacción tiene lugar en fase gaseosa ideal, la ecuación (4) puede escribirse como

$$\Delta_r G = RT \ln \frac{J_P}{K_P} \quad (5)$$

Donde

$$K_P = \prod_i P_i^{\nu_i} = \left(\prod_i x_i^{\nu_i} \right) P^{\Delta \nu} = K_x P^{\Delta \nu} \quad (6)$$

$$J_P = \prod_i P_i^{\nu_i} = \left(\prod_i x_i^{\nu_i} \right) P^{\Delta \nu} = J_x P^{\Delta \nu} \quad (7)$$

$$\Delta \nu = \sum_i \nu_i$$

Siendo $\prod_i P_i^{\nu_i}$, K_P la constante de equilibrio y J_P el cociente propio de presiones parciales. Las magnitudes de K_P y K_x son las del equilibrio, mientras que las de J_P y J_x no lo son. Por tanto, aun cuando usamos el mismo símbolo para las presiones, las de la ecuación (6) representan las presiones de equilibrio, correspondientes al mínimo de la curva de la Figura 1, mientras que las de la ecuación (7) corresponden a las presiones de un punto cualquiera de la curva en dicha figura. En una situación de equilibrio J_P coincide con K_P y J_x coincide con K_x .

De acuerdo con la ecuación (4), el signo de $\Delta_r G$ determinará el sentido de la reacción. Si $\Delta_r G < 0$ el sistema evoluciona espontáneamente de izquierda a derecha, si $\Delta_r G > 0$ la evolución espontánea es de derecha a izquierda y si $\Delta_r G = 0$ el sistema está en equilibrio y no hay desplazamiento.

3. PRINCIPIO DE LE CHATELIER PARA EQUILIBRIOS REACTIVOS EN FASE GASEOSA IDEAL

En fase gaseosa ideal, la constante de equilibrio K_p sólo depende de la temperatura. En cambio, K_x depende, generalmente, tanto de la temperatura como de la presión.

Cuando un sistema reactivo en equilibrio es perturbado, adquiere una situación de no-equilibrio a partir de la cual se desencadena un proceso espontáneo que lleva al sistema reactivo hasta una nueva situación de equilibrio. El procedimiento riguroso para predecir el sentido de dicha evolución espontánea proviene de criterios termodinámicos. Si bien, históricamente, el principio de Le Chatelier tuvo una formulación cualitativa y ambigua; en la actualidad, con el apoyo de la Termodinámica, ha podido ser sistematizado de forma clara e sin ambigüedad.

En el esquema de la figura 2 observamos las distintas perturbaciones a las que podemos someter el sistema reactivo en equilibrio

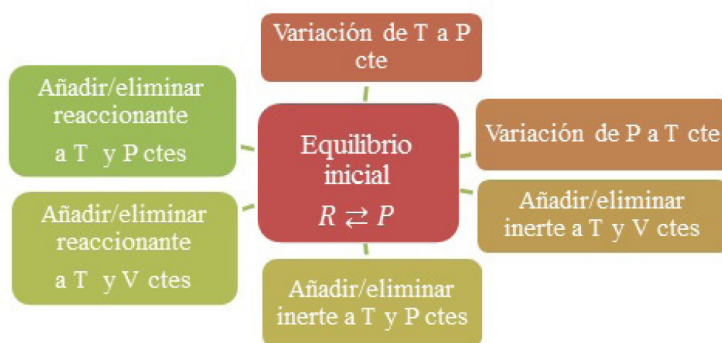


Figura 2.

De los seis tipos de perturbaciones consideradas en el esquema de la figura 2, sólo el que hace referencia a una variación de T provoca un cambio en el valor de la constante de equilibrio; por tanto éste tipo de perturbación será tratado de forma independiente al resto.

3.1 Variación de la temperatura del sistema en condiciones de presión constante

En este apartado se trata de analizar cómo influye, sobre el grado de avance de equilibrio, una variación de temperatura en condiciones isóbaras. Es decir, se trata de averiguar el signo de la derivada .

$$\left(\frac{\partial \xi_{eq}}{\partial T}\right)_P$$

A partir de la ecuación de la isóbara de Vant'Hoff es posible obtener que¹

$$\left(\frac{\partial \xi_{eq}}{\partial T}\right)_P = \left(\frac{d\xi_{eq}}{dK_x} \frac{K_x}{RT^2}\right) \Delta_r H^\circ \quad (8)$$

Puede demostrarse que $\frac{d\xi_{eq}}{dK_x} > 0$. Por tanto, el signo de la derivada $\left(\frac{\partial \xi_{eq}}{\partial T}\right)_P$ dependerá del signo de $\Delta_r H^\circ$. Por ejemplo, si la reacción es exotérmica tendremos

$\left(\frac{\partial \xi_{eq}}{\partial T}\right)_P < 0$; lo cual implica que un aumento/disminución de la temperatura, en condiciones de presión constante, conduce a una disminución/aumento del grado de avance de equilibrio.

3.2 Perturbaciones del equilibrio en condiciones isotermas

En esta subsección vamos a tratar conjuntamente el resto de los cinco tipos de perturbaciones que no implican una variación de temperatura y, por tanto, no suponen una modificación de la constante de equilibrio K_p .

Estos casos pueden ser analizados utilizando la ecuación (5). En el estado de equilibrio inicial J_p es lo mismo que K_p y por tanto $\Delta_r G = 0$. Si perturbamos dicho estado de equilibrio, el cociente propio de presiones parciales, J_p , podrá adquirir, en el preciso instante de la perturbación, un valor distinto a la constante de equilibrio K_p . La perturbación ha llevado al sistema a un estado de no-equilibrio caracterizado por un aumento, o una disminución, de J_p respecto de su valor de equilibrio K_p . El proceso espontáneo subsiguiente que se origine, a partir de este estado de no-equilibrio, tenderá a restablecer el equilibrio, llevando J_p nuevamente hasta el valor K_p (debe tenerse en cuenta que al no variar la temperatura, no variará el valor de la constante de equilibrio). El signo de $\Delta_r G$ nos indicará el sentido de evolución del sistema reactivo. La figura 3 nos ayuda a visualizar este razonamiento.

Por tanto, para decidir hacia donde se desplaza el equilibrio cuando introduzcamos la perturbación, únicamente hemos de analizar cómo afecta dicha perturbación al valor de J_p en las condiciones especificadas en cada caso. En otras palabras, deberemos estudiar el signo de la derivada de J_p respecto de la perturbación, en las condiciones que se indiquen.

1. Por limitaciones de espacio nos vemos obligados a omitir las demostraciones, que hemos detallado en un fichero accesible en <http://www3.uji.es/~planelle/chatelier.pdf>.

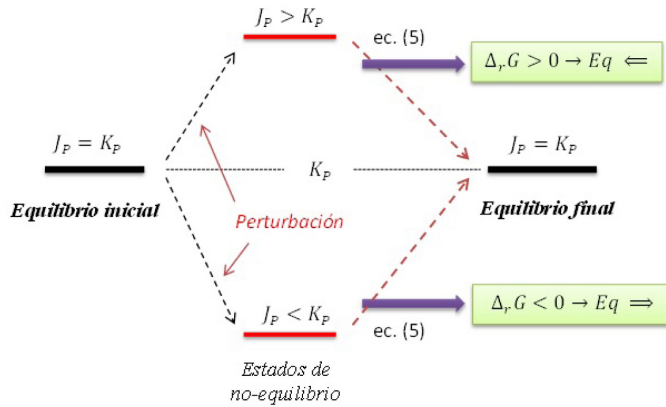


Figura 3.

3.2.1 Variación de la presión total del sistema en condiciones isothermas

El signo de la derivada $\left(\frac{\partial J_P}{\partial P}\right)_{T,n_i}$ determinará el sentido del desplazamiento del equilibrio. Así, por ejemplo, si un aumento de P provoca un aumento de J_P por encima del valor de equilibrio K_P , de acuerdo con la figura 3, el equilibrio se desplazará hacia la izquierda.

$$\left(\frac{\partial J_P}{\partial P}\right)_{T,n_i} = \frac{v \Delta v}{RT} J_P$$

Puede demostrarse: $(v = \text{volumen molar gas ideal})$ (9)

La ecuación (9) nos indica que el efecto de la presión dependerá del signo de Δv .

3.2.2 Adición/eliminación de gas inerte en condiciones de T y V constantes

En estas condiciones la adición/eliminación de un gas inerte no modifica la situación

inicial de equilibrio. Así, puede demostrarse que $\left(\frac{\partial J_P}{\partial n_{inerte}}\right)_{T,V,n_i} = 0$.

3.2.3 Adición/eliminación de gas inerte en condiciones de T y P constantes

En este caso, puede demostrarse: $\left(\frac{\partial J_P}{\partial n_{inerte}}\right)_{T,P,n_i} = -\frac{\Delta v}{n_{inerte} + \sum_i n_i} J_P$ (10)

lo cual indica que el efecto de la adición/eliminación de inerte, en estas condiciones, depende del valor de Δv .

3.2.4 Adición/eliminación de reaccionante en condiciones de T y V constantes

El signo de la derivada $\left(\frac{\partial J_P}{\partial n_r}\right)_{T,V,n_{j \neq r}}$ (donde r representa el reaccionante que se añade o se elimina) determinará ahora el sentido del desplazamiento del equilibrio.

Puede demostrarse que:

$$\left(\frac{\partial J_P}{\partial n_r}\right)_{T,V,n_{j \neq r}} = \frac{v_r J_P}{n_r} \quad (11)$$

El signo de la derivada anterior únicamente depende del coeficiente v_r . Si esta derivada es positiva, la adición/eliminación de componente r aumenta/disminuye J_P ; y si es negativa, ocurre exactamente lo contrario.

3.2.5 Adición/eliminación de reaccionante en condiciones de T y P constantes

En este caso necesitamos conocer el signo de la derivada $\left(\frac{\partial J_P}{\partial n_r}\right)_{T,P,n_{j \neq r}}$.

Puede demostrarse que:

$$\left(\frac{\partial J_P}{\partial n_r}\right)_{T,P,n_{j \neq r}} = \frac{(v_r - x_r \Delta v)}{n_r} J_P \quad (12)$$

El signo de la derivada anterior vendrá determinado por la diferencia $v_r - x_r \Delta v$.

Este caso es el único en el que puede presentarse un incumplimiento de la ley de compensación cuando fijamos nuestra atención en el número de moles. Por ejemplo, si $v_r < 0$ (r es un reactivo) y se cumple $v_r - x_r \Delta v > 0$, al añadir componente r (añadir reactivo) el equilibrio se desplaza hacia la izquierda; es decir, en el sentido de formar todavía más reactivo. En cambio, si fijamos nuestra atención en las fracciones molares (variables intensivas que conjuntamente con T y P representan las variables de estado más comunes) la situación es bien distinta, ya que el proceso espontáneo que tiene lugar desde el estado perturbado de no-equilibrio hasta el estado de equilibrio final, lleva consigo una disminución de la fracción molar del componente reaccionante añadido (a pesar de que su número de moles haya aumentado). Por tanto, desde este punto de vista se cumple la ley de compensación.

4. PRINCIPIO DE LE CHATELIER UTILIZANDO MATHEMATICA

El programa Mathematica ha implementado los cuatro *casos*: 1) variación de T en condiciones de P constante, 2) variación de P en condiciones de T constante, 3) Adición/eliminación de un componente (incluido inerte) en condiciones de T y V constantes y 4) Adición/eliminación de un componente (incluido inerte) en condiciones de T y P constantes. La introducción de los datos es guiada por el propio programa mediante la aparición de ventanas. Así, por ejemplo, en una primera ventana el programa pide que se introduzcan de los coeficientes estequiométricos de los reactivos. El resto de datos (coeficientes estequiométricos de productos, constante de equilibrio, temperatura, etc) también se requiere su introducción en ventanas subsiguientes. En la parte final de la introducción de datos, el programa nos pide el *caso* a estudiar y la perturbación a introducir (por ejemplo perturbar el sistema introduciendo 0.2 moles del primer reactivo).

El programa funciona internamente de la siguiente manera: en un primer paso, a partir de los datos introducidos, calcula la situación de equilibrio y a continuación considera la perturbación. Exceptuando el caso 1 (variación de T a P constante) el programa calcula, con los datos y el valor de la perturbación, el cociente propio J_p ; y lo compara con el valor de K_p a la temperatura en cuestión. Esto nos da el sentido con el que el sistema responde a la perturbación. Acto seguido, se recalcula el grado de avance y en la ventana de output nos da toda la información sobre la nueva situación de equilibrio.

Hemos implementado el programa de manera que cuando el estudiante lo selecciona en la correspondiente entrada del aula virtual, el grueso del programa no es visible. Únicamente se pueden ver las sucesivas ventanas demandantes de datos junto con la ventana del output del programa.

Para que la utilización de esta herramienta sea más ágil, el programa trabaja de forma cíclica considerando tantas tentativas como el estudiante quiera, sin que tenga que volver a introducir datos ya introducidos. Se puede salir de este bucle infinito mediante la introducción del dato de salida en contestación a la correspondiente pregunta en la ventana de input. Como respuesta a este dato de salida, el programa acaba. Entonces, si seleccionamos de nuevo la entrada del aula virtual comenzamos de nuevo, no quedando en memoria ningún dato anterior.

5. CASOS DE ESTUDIO

En el aula virtual se propone una colección de casos para los que se proporciona la constante de equilibrio junto con las condiciones iniciales y propuestas de perturbación. Entre los casos propuestos, se incluyen algunos como el de la síntesis del amoníaco que tiene respuestas que parecen contradecir el principio de compensación.

6. CONCLUSIONES

El uso de las nuevas tecnologías permite hacer propuestas simples de trabajo autónomo, uno de los vectores esenciales en la *declaración de Bolonia*, que aboga por una enseñanza centrada en el estudiante y en su autoformación.

7. REFERENCIAS

- [1] Llibre virtual de *Noves Tecnologies de la Informació i Computació Aplicades a la Química*. <http://www3.uji.es/~planelle/APUNTS/IAQ/iaq.pdf>
- [2] Lewis Katz, *A systematic way to avoid le Châtelier's principle in chemical reactions*, *J. Chem. Educ.*, 1961, 38(7), p375.
- [3] J. de Heer, *The principle of le Châtelier and Braun*, *J. Chem. Educ.*, 1957, 34(8), p 375.
- [4] Rajadell F. y Movilla J.L., *Termodinámica Química*. Colección Ciencias Experimentales. UJI.

INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EN EL DESARROLLO DEL PERIODISMO RADIOFÓNICO: EL PODCAST Y LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA¹

RAMOS DEL CANO, FÁTIMA;* CASERO RIPOLLÉS, ANDREU**

*Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
framos@uji.es

**Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
casero@uji.es

Resumen. El actual escenario de convergencia digital ha puesto las bases para el advenimiento de un renovado profesional del periodismo radiofónico capaz de desarrollar nuevas habilidades técnicas y expresivas. Por ello, resulta clave el papel de una docencia universitaria acorde con las necesidades formativas que los estudiantes requerirán en su ejercicio profesional. Dos de las herramientas que mayor potencial presentan en relación con las nuevas tecnologías y recursos con los que cuenta el sector radiofónico son el podcast y las redes sociales. El objetivo de esta comunicación es plantear el desarrollo de unas prácticas formativas en las que el alumnado sea capaz de alcanzar las habilidades y competencias requeridas para una explotación adecuada de ambos recursos, proporcionándoles un conocimiento exhaustivo de las técnicas, tecnologías y procesos de creación y difusión del producto radiofónico en sus diversas fases. Para ello, trabajarán la aplicación práctica de ambas herramientas a través de la elaboración de boletines horarios, informativos y programas magacín radiofónicos desde el punto

1. Este artículo forma parte de las actividades del proyecto de P1-1B2010-53, dirigido, como Investigador Principal, por el Dr. Andreu Casero Ripollés (Universitat Jaume I) y financiado por la Fundació Caixa Castelló-Bancaixa y la Universitat Jaume I (Plan de Promoción de la Investigación, 2011-2013).

de vista de la producción, la difusión y la recepción de contenidos. Esta comunicación plantea, por lo tanto, un propuesta de diseño de prácticas para la asignatura Edición y Producción de Programas Informativos en Radio y Televisión que se basa en la aplicación docente del podcast y las redes sociales.

Palabras clave: Periodismo, radio, podcast, redes sociales, docencia universitaria, innovación educativa.

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura “Edición y Producción de Programas Informativos en Radio y Televisión” (PE0927) forma parte del plan de estudios de Grado en Periodismo de la Universitat Jaume I (UJI) aprobado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) el 30/05/2012.

Esta asignatura semestral, que se imparte en el segundo semestre de tercer curso, forma parte de la materia “Organización y producción periodística”, junto a “Géneros periodísticos”. La asignatura seguirá profundizando en la formación del alumnado en el campo del periodismo audiovisual y tendrá su continuación en cuarto curso, a través de la asignatura “Edición y Producción de Programas Informativos en Radio y Televisión II” (PE0935). Su orientación se centrará en el estudio y elaboración de programas informativos destinados al medio radiofónico. Su objetivo es capacitar al estudiantado en la realización de este tipo de espacios.

El propósito de esta comunicación es plantear un modelo de prácticas a través del cual formar a los alumnos de manera acorde con el actual escenario radiofónico, prestando una especial atención al uso del podcast y las redes sociales. Para ello, el presente artículo comenzará describiendo y definiendo brevemente las bases teóricas en las que se fundamentan ambas herramientas. Posteriormente, se presentará y desarrollará de manera más amplia la propuesta docente, para, en último lugar concluir con los aspectos más destacados y relevantes del mismo.

2. EL PODCAST

Vinculada a sistemas de sindicación RSS, el podcast “permite crear y distribuir archivos de sonido, de manera que el usuario accede y escucha el contenido cuando lo desee” (Nuño Moral, 2007: 161) tras suscribirse a través de un agregador (software o Web) que lo permita.

A pesar de que el término (acuñado por Ben Hammersley en febrero de 2004) surgió asociado a “la revolución sonora que se fraguaba en Internet en la que los usuarios se convertían en generadores de contenidos sonoros” (Gallego Pérez, 2010a), lo cierto

es que a día de hoy el podcast se ha convertido en un imprescindible de los operadores radiofónicos, logrando incluso a “forzar al negocio de la radio a reconsiderar algunas prácticas preconcebidas sobre audiencias, consumo producción y distribución” (Berry, 2006). Y es que son muchos los que han querido ver en este nuevo modelo de consumo (que supone la ruptura de la tradicional concepción emisión-recepción) el equivalente radiofónico de la influencia de la blogosfera en la prensa digital.

Es por ello que resulta imprescindible que los estudiantes de periodismo conozcan y sepan trabajar con este nuevo canal de distribución.

3. LAS REDES SOCIALES

Desde su aparición, las redes y medios sociales han ganado su lugar de una manera vertiginosa, al mismo tiempo que suscitaban cambios no sólo en la manera de hacer llegar los contenidos, sino también en el consumo de los mismos, convirtiéndose “durante los últimos años en el fenómeno de mayor crecimiento e interés por parte de los internautas. Su uso está cada vez más extendido, no siendo ya únicamente utilizadas por los nativos digitales” (Cerezo, 2008). En la actualidad, un 91% de la población internauta española posee cuentas activas, (con una media de 2,31 redes por individuo), siendo Facebook (85%), Twitter (32%) y Tuenti (36%), las redes dominantes. Y es que “en esta época de medios sociales, la Web se ha convertido en una plataforma de participación, las redes sociales son las herramientas estrella y las recomendaciones que sugerimos y recibimos en ellas comienzan a emerger como nuevas claves de tráfico” (Orihuela, 2012: 164).

En este nuevo escenario digital, la radio se encuentra en pleno proceso de adaptación. El grueso de cadenas generalistas españolas ya poseen cuentas personales en las redes sociales más relevantes (Facebook, Twitter), aunque todavía no hayan encontrado el modo óptimo de gestionar este nuevo proceso de recepción y transmisión de contenidos que suponen.

El marco universitario parece el contexto perfecto para proponer y testar nuevos sistemas que posibiliten una correcta integración de contenidos en la doble vertiente que las redes sociales lo posibilitan, esto es, de la cadena al usuario y del usuario a la cadena.

4. PROPUESTA DOCENTE

El medio radiofónico, en sus más de ocho décadas de historia, ha demostrado saber hacer frente a las continuas innovaciones tecnológicas que han ido surgiendo en

relación con las empresas de comunicación. El actual contexto de transformación ha llevado a las cadenas radiofónicas y a sus profesionales a ampliar el espectro de sus competencias laborales. La radio, al igual que el resto de medios, ha encontrado en la red una nueva plataforma de comunicación acorde con las necesidades de las audiencias derivadas de los estilos de vida actuales. Sus estructuras productivas, por lo tanto, se encuentran en pleno proceso de adaptación a esta doble condición de distribución de contenidos que el medio ahora comporta.

Así las cosas en el ámbito laboral, los estudiantes de periodismo han de finalizar su formación con las capacidades necesarias como para integrarse y ayudar a regenerar y enriquecer este proceso. La asignatura “Edición y Producción de Programas Informativos en Radio y Televisión” (PE0927), pretende pues, formar al estudiante en las labores de edición y producción de programas informativos en radio teniendo muy presente la actual coyuntura mediática.

Desde un punto de vista teórico, y tal y como establece la guía docente de la asignatura (UJI, 2012), se abordará:

- La definición, descripción y análisis de esas labores.
- El conocimiento de la funcionalidad integral, y de las partes de implicación, de la edición y la producción en la consecución de tales programas.
- Las estrategias y acciones que permiten la configuración de los diversos formatos y estilos en función de géneros y medios.
- El análisis crítico, el diseño, la gestión y la experimentación, por parte del estudiantado, desde la posición del editor y del productor.
- La evolución diacrónica de esas labores en función de parámetros sociales y tecnológicos.
- El análisis de modelos paradigmáticos actuales y planteamiento de propuestas prospectivas respecto.

De manera paralela, la asignatura buscará a través del modelo de prácticas que a continuación desarrollaremos, que el alumnado se aproxime a las nuevas formas de distribución y recepción de contenidos asociados a las nuevas tecnologías.

Teniendo en cuenta el sistema de evaluación y los tipos de prueba que los estudiantes han de superar se programarán las siguientes prácticas:

- Observación y ejecución de tareas prácticas: elaboración de un reportaje radiofónico que recoja un análisis crítico de la figura del profesional del medio radio actual (10% de la nota final).

- Resolución de casos: elaboración de una crónica radiofónica en la que el alumno ha de describir sus impresiones tras participar como observador en la emisión de un programa de radio en directo. Para ello, los estudiantes deberán acudir a alguna de las emisoras locales de su ciudad o asistir como público a la retransmisión de algún programa a nivel nacional que se haya trasladado y emitido en la misma localidad en la que vive. (10% de la nota final).
- Elaboración de trabajos académicos: los estudiantes realizarán de manera individual un breve libro de estilo que se centrará específicamente en el empleo que desde las cadenas radiofónicas harán de las redes sociales. (10% de la nota final).
- Prototipos: supondrá el 40% de la nota final de la asignatura e implicará las siguientes actividades:
 - Realización de un informativo de unos 10 minutos de duración que deberá constar de, al menos, cinco noticias y una crónica.
 - Realización de un magazine de unos 40 minutos de duración que deberá constar de, al menos, un comentario del editor/presentador, una batería de titulares, seis noticias, tres crónicas, una entrevista, un reportaje, una encuesta, una conexión con la Dirección General de Tráfico para conocer el estado de las carreteras y una conexión con el Instituto Nacional de Meteorología para conocer el tiempo y un boletín horario.

Para la elaboración de ambas prácticas, será necesaria la formación de equipos, de tal manera que cada uno esté compuesto por, al menos siete miembros, encargados de cumplir las siguientes funciones:

- a) Técnico: encargado de las labores técnicas requeridas a lo largo de las emisiones radiofónicas y de la preparación de la bandeja de continuidad de los programas (señales horarias, careta de entrada y salida, ráfagas, sintonías, cuñas...).
- b) Director del magazine: cubrirá las funciones de editor y presentador del informativo y magazine.
- c) Productor: ejercerá como enlace entre el control y la cabina.
- d) Colaborador: su función consistirá en apoyar en el directo al editor, compartiendo con él las labores de presentador.
- e) Invitado: hará las veces de entrevistado en los directos.
- f) Community Manager: persona encargada de gestionar las redes sociales de la cadena (Twitter y Facebook), haciendo publicaciones en tiempo real, contestando en directo a los oyentes y haciendo llegar a cabina los mensajes, comentarios o preguntas más interesantes para compartir en directo con toda la audiencia.

- g) Audiencia: persona encargada de simular al oyente que sigue y participa en el programa a través de las redes sociales.

Las labores previas a la realización del informativo y el magazine consistirán pues, en la preparación de las piezas informativas ya mencionadas, la bandeja de continuidad, cortes de voz, escaleta, guión, apertura de un perfil en Twitter y otro en Facebook específico para la realización de la actividad y apertura de un canal en cualquier plataforma web de publicación y suscripción social de podcasts.

Las labores posteriores a su realización serán la subida a la plataforma de publicación de podcast elegida el programa completo y despiezado por secciones. Tal y como los propios estudiantes podrán comprobar, sólo un pequeño porcentaje de su trabajo previo podrá emitirse en directo, dadas las exigencias y características propias del medio radiofónico. Por ello, deberán seleccionar y subir a la misma plataforma, aquel material que, a pesar de no haberse podido ofrecer en el directo por falta de tiempo, consideren que puede ser de interés o utilidad para el oyente, además de salvaguardar un contenido que, de otra forma, sería desechado y eliminado. Deberán plantear, asimismo, de qué manera presentarán y ofrecerán esta información (creando en el canal una subcategoría propia, dándole un nombre concreto a la sección, dividirlo por temas, cobrar por acceder a dicho material...).

5. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, emisoras y oyentes han encontrado en las herramientas propias de la Web 2.0 un nuevo aliado a través del cual hacerse escuchar. Sin embargo, su efectiva explotación aún se encuentra en pleno proceso de desarrollo. Es por ello que desde las universidades, se hace necesario incentivar al alumnado (futuros profesionales del medio) para que contribuyan en su progreso de evolución y mejora.

A través del modelo de prácticas presentado, el estudiante de periodismo radiofónico logrará cumplir con los objetivos de la asignatura relacionados con:

- La adaptación del alumnado a las nuevas situaciones que comportan tanto las actuales emisoras radiofónicas, como los sistemas de escucha y participación de sus oyentes.
- Su capacidad de comprensión de la figura del editor/productor de programas informativos en radio y conocimiento de sus funciones.
- Su capacidad de comprensión de las diversas implicaciones tecnológicas en la edición y producción de informativos en radio, así como de las esencias de la modelización de la información radiofónica en, y desde, la sociedad.

- Su capacitación para diseñar, coordinar y ejecutar la estructura y articulación de contenidos de un programa informativo radiofónico, de manera orgánica e integral al igual que de manera particular y relativa a sus partes.
- Su capacidad para la integración y coordinación de equipos humanos y materiales, la optimización de costes y recursos, y la dinamización de los procesos y fuentes en la producción de programas informativos radiofónicos.
- Estimulación de su faceta creativa y capacidad para formular activamente nuevas propuestas radiofónicas que ayuden a evolucionar y revitalizar el sector.

REFERENCIAS

- [1] A.A.V.V., (2004): “¿Por qué la radio española se niega a entrar en la era digital?” en *Perspectivas del mundo de la comunicación*, nº 24, septiembre-octubre. Publicación de Comunicación de la Universidad de Navarra, España, pp. 2-3.
- [2] Albarrán, A. B., et al (2007): “What Happened to our Audience?” Radio and New Technology Uses and Gratifications Among Young Adult Users”, en *Journal of Radio & Audio Media*, vol. 14, nº 2, pp. 92-101.
- [3] Alcudia Borreguero, M., (2009): “La aplicación de Internet en la radio generalista española: la presencia de los servicios informativos. El caso de la Cadena COPE”, en *Estudios de periodística XV: el drama del periodismo, narración e información en la cultura del espectáculo* : Actas de las conferencias y comunicaciones del XI Congreso de la Sociedad Española de Periodística, Murcia, 24 y 25 de abril de 2009, Universidad Católica San Antonio de Murcia, pp. 511-520.
- [4] *Cadenaser.com.*, (2008): “Cadenaser.com incrementa su oferta en podcast”. Consultado el 6 de abril de 2012 en: http://empleo.elpais.com/noticia-mercado%20trabajo/tecnologia/Cadenaser/com/incrementa/oferta/podcast/csrsrpor/20080509csrsrtec_3/Tes
- [5] Campus Freire, F., (2011): “Las redes sociales transforman los modelos de los medios de comunicación tradicionales”, en *Revista Latina de Comunicación*, 63.
- [6] Cangialosi, G., (2007): *The business podcasting book*. Burlington: Focal Press.
- [7] Cebrián Herreros, M., (2008): La radio en Internet, de la ciberradio a las redes sociales y la radio móvil. Buenos Aires, La Crujía.
- [8] Ferguson, D. A., y Greer, C.F., (2011): “Local Radio and Microblogging: How Radio Stations in the U.S. are Using Twitter”, en *Journal of Radio & Audio Media*, 18:1, pp. 33-46.
- [9] Gallego, J.I., (2010): *Podcasting. Nuevos modelos de distribución para los contenidos sonoros*. Barcelona: UOC.
- [10] Herrera Damas, S., (2006): “Internet y las nuevas formas de participación de los oyentes en los programas de radio” en *Comunicação e Sociedade*, vol. 9-10, pp. 83-90. Consultado el 3 de octubre de 2011: http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/cs_um/article/viewFile/4750/4464

- [10] Noguera, J.M., (2011a): “Redes sociales como paradigma periodístico. Medios españoles en Facebook”, en *Revista Latina de Comunicación*, 65.
- [12] — (2011b): *Redes sociales para estudiantes de Comunicación: 50 ideas para comprender el escenario online*. Barcelona: Editorial UOC.
- [13] Peña Jiménez, P, y Ventero Velasco, M., (2011): “Nuevas formas de participación en Radio. Radio tradicional y redes sociales”, en Ortiz Sobrino, M. A. y López Vidales, N., (Editores) (2011): *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos*. Fragua, Madrid, pp. 231-247.
- [14] Ramos del Cano, F., (2013):” Las Redes Sociales en el medio radiofónico: la interacción de la audiencia de la Cadena SER en su perfil de Facebook”. En Actas I Congreso Internacional “Comunicación y sociedad digital”. La Rioja, 17,18 y 19 de abril de 2013.
- [15] Salgado Santamaría, C., (2010): “Presencia, innovación y estrategias de producción de los podcasting en la radio pública y privada a través de su convergencia multimedia”, en Cebrián Herreros, M., (2010): *Desarrollo del periodismo en Internet*. Zamora: Comunicación Social, pp- 128-147.
- [16] Sellas Güellas, T. (2008): *La voz de la Web 2.0. Análisis del contexto, retos y oportunidades del podcasting en el marco de la comunicación sonora*. Tesis Doctoral. Universidad internacional de Cataluña.
- [17] — (2011): *El podcasting. La (r)evolución sonora*. Barcelona: UOC.
- [18] Sierra Sánchez, J. y Sotelo González, J. (coord.). (2010): *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua
- [19] Universitat Jaume I (UJI) (2008). Memoria del título. Graduado o graduada en periodismo por la Universitat Jaume I. Castellón. Consultado el 5 de marzo de 2013 en: <http://www.uji.es/bin/organs/vices/veees/titula/impl0910/period/maneca.pdf>
- [20] — (2012). Guía Docente PE0927. Edición y Producción de Programas Informativos en Radio y Televisión. Consultado el 7 de abril en: https://e-ujier.uji.es/pls/www/gri_www.euji22883_html?p_curso_aca=2012&p_asignatura_id=PE0927&p_idioma=CA&p_titulacion=204

INNOVANDO EN EL AULA MEDIANTE UN ENFOQUE DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

TORTOSA AUSINA, EMILI;* MATALLÍN SÁEZ, JUAN CARLOS;**
SOLER DOMÍNGUEZ, AMPARO;** BALAGUER COLL, M^a TERESA;**
RAMOS MEZQUITA, JOSEP MANEL***

*Departamento de Economía

**Departamento de Finanzas y Contabilidad

***Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
tortosa@uji.es; matallin@uji.es; amparo.soler@uji.es; bcoll@uji.es; ramosj@uji.es
<http://www.uji.es>

Resumen. El objetivo general de este estudio es la progresiva introducción de nuevos métodos docentes y recursos que faciliten el aprendizaje y el feed-back (entre profesor-estudiante y entre estudiante-estudiante). En el momento en que la información fluye bidireccionalmente es más fácil poder solucionar las posibles dificultades de los estudiantes en la asimilación de contenidos y además es sabido que los estudiantes inicialmente están más dispuestos a compartir la información entre ellos en vez de interactuar con el profesorado. Adicionalmente, la motivación de este artículo reside en acercar al profesorado nuevos recursos docentes que le permitan explotar las nacientes oportunidades que brinda este nuevo marco educativo universitario, mientras se busca dinamizar el proceso de aprendizaje y hacerlo más eficaz.

Como objetivos específicos, consideramos: diseñar un marco metodológico armonizado, potenciar el trabajo autónomo y colectivo, incrementar la motivación, mejorar el nivel de implicación (corresponsabilidad), desarrollar las competencias transversales así como ofrecer una formación próxima a la realidad empresarial. Para ello, se propone fomentar el uso de técnicas colaborativas en el aula, como es el caso del trabajo en grupo, complementado al trabajo autónomo para ahondar en la adquisición y consolidación de las competencias previstas. Adicionalmente, se llevan a cabo experiencias de técnica Puzzle de Aronson en el aula de una forma pionera en diversas disciplinas. Este estudio describe cómo se ha desarrollado la práctica docente y finalmente se realiza una evaluación de resultados por parte de los alumnos participantes mediante un cuestionario. Los resultados desde la perspectiva de los estudiantes son la identificación

de fortalezas y debilidades, pero el estudio también detalla fortalezas y debilidades a considerar desde el punto de vista del profesorado. La valoración general de esta experiencia es positiva sugiriéndose la necesidad de conducir investigaciones adicionales en otras asignaturas con el fin de encontrar sinergias y poder evaluar el impacto que conlleva la introducción de nuevas prácticas orientadas hacia un aprendizaje más activo y colaborativo.

Palabras clave: Técnicas colaborativas, Trabajo en grupo, Puzzle de Aronson.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente las universidades españolas afrontan una profunda transformación de los métodos y de la actividad docente como consecuencia de la adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el progresivo proceso de armonización. Así, partiendo del sistema de enseñanza universitaria clásico o tradicional, centrado fundamentalmente en la docencia de estilo magistral, numerosa literatura [1], entre otros, tiende hacia la implantación de un nuevo sistema de enseñanza que pivota en torno a la adquisición del conocimiento por parte del estudiante, así como su mejor consolidación bajo una premisa de mayor implicación y compromiso durante su proceso de aprendizaje [2-4]. Así, bajo este nuevo paradigma, el profesor es concebido como un mediador y facilitador de un aprendizaje mucho más participativo, colaborativo, adaptado a la realidad existente de diversidad del alumnado y al contexto social.

En este contexto, el nuevo rol del estudiante le confiere una mayor participación e implicación en el proceso de aprendizaje y ello genera un impacto positivo en cuanto a su motivación y consiguientemente en los resultados alcanzados. [5], entre otros, destacan la importancia de la motivación de los estudiantes en cuanto a que se alcanzan niveles de rendimiento mayores y de mayor calidad cuando los estudiantes se sienten como parte de su propio proceso de aprendizaje. Así, el estudiante ya no se percibe como un agente pasivo sino que será un constructor activo en el marco de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo estos nuevos preceptos se justifica y se motiva la aparición de acciones docentes orientadas hacia la introducción de nuevos recursos y cambios metodológicos con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje. Véase *Figura 1*.

La interacción constante se concibe como hilo conductor del aprendizaje, [6,7] entre otros, resaltaron la importancia del feed-back y señalaron su especial relevancia en cuanto a la adquisición de conocimiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Cuando la información fluye bidireccionalmente, es más fácil identificar y resolver adecuadamente las dificultades que los estudiantes puedan enfrentar en la asimilación de contenidos, y también es reconocido que los estudiantes están más dispuestos a compartir información entre sí en lugar de interactuar con el profesor. La motivación de este estudio reside en ofrecer al personal docente recursos didácticos adicionales

que les permitan aprovechar las nuevas oportunidades que ofrece este nuevo marco educativo universitario. En este artículo, en la sección segunda se describe cada una de las metodologías implementadas. En tercer lugar se introduce cómo se ha desarrollado la práctica docente, mientras que en la sección cuarta se presentan los resultados más relevantes. Finalmente se realiza una evaluación de resultados por parte de los alumnos participantes mediante una encuesta, pero también se incluyen los resultados desde el punto de vista del profesorado. En general, los resultados positivos de esta investigación sugieren la necesidad de conducir investigaciones adicionales en otras asignaturas preferiblemente de la misma titulación con el fin de encontrar sinergias y poder evaluar el impacto que conlleva la introducción de nuevas prácticas orientadas hacia el aprendizaje más activo y colaborativo.



Figura 1. Esquema del nuevo escenario metodológico

2. METODOLOGÍAS

3.2. Trabajo en grupo

Si bien la distribución de “grupo” podría equipararse al tradicional trabajo en “equipo”, en esta sección se incide en diferenciar que el conjunto de miembros del grupo tiene a priori un elevado nivel de implicación y de compromiso con el resto de integrantes. Así, la distribución de alumnos por grupos facilita la consolidación del aprendizaje, la productividad y se favorece el dinamismo junto con la retroalimentación. Se entiende que el resultado de todos suma más que el resultado individual de cada una de las partes participantes. Aunque puede variar en función de los objetivos a alcanzar y las características del grupo, el número de integrantes debería ser reducido, en nuestra opinión, abogamos por composiciones de tres o cinco alumnos, máximo de siete, para

un mejor aprovechamiento. En nuestro caso, dado que el número de alumnos matriculados es elevado hemos instado a los alumnos a que constituyeran equipos de cuatro alumnos (excepcionalmente podrían ser cinco). Así, una vez el conjunto de equipos están configurados se les facilita una guía con los objetivos y epígrafes a desarrollar como actividad en el aula. Después de ajustar tiempo y nivel de dificultad el profesor debe involucrar a todos los alumnos y adecuar una puntuación que será individual pero que tendrá un valor grupal ya que habrá sido necesario alcanzar un consenso para llegar a una solución única. Además de la entrega de dicha actividad, los alumnos tienen que autoevaluarse a sí mismos y al grupo, con el fin de obtener evidencias sobre el funcionamiento del grupo e incitarles hacia la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y del nivel alcanzado en el seno del grupo.

2.2. Técnica Puzzle

De acuerdo a [8,9] esta técnica consiste en dividir espontáneamente a los alumnos por grupos reducidos, no importa que sean grupos heterogéneos. Como si de un rompecabezas se tratara, cada miembro del equipo es importante y necesario para la consecución del objetivo final. Dado que cada estudiante es crucial, todos los estudiantes toman conciencia de ello y, por el beneficio propio así como el de su equipo, se implican mucho y ésta es la clave del éxito de esta técnica. La composición del equipo es realizada por el profesor y no suelen ser grupos superiores a cinco alumnos. La estructuración de los objetivos y de las finalidades del aprendizaje debe realizarse de tal forma que cada alumno necesite interesarse tanto en el rendimiento de todos sus compañeros como en el suyo propio. Adicionalmente, es interesante de esta técnica la versatilidad que ofrece en cuanto a la designación de expertos, es decir, cada alumno dentro del grupo se especializa en una parte del tema y los estudiantes de los diferentes equipos que tienen asignada la misma parte del tema se reúnen para poner en común sus conocimientos y se forman grupos de especialistas. Posteriormente, cada experto vuelve a su grupo de origen y pone en común con el resto de compañeros los conocimientos que ha aprendido. Finalmente, se pone de manifiesto que existe una dependencia entre los miembros del grupo de forma que la colaboración y la corresponsabilidad abanderan el proceso de aprendizaje.

3. IMPLEMENTACIÓN

Si bien la iniciativa y la vocación de implementación de estos recursos inicialmente se ha concebido para diferentes asignaturas, en este estudio se presenta la descripción tras la experiencia de implementación de la asignatura: Dirección Financiera del segundo curso del Grado en Finanzas y Contabilidad, Administración de Empresas y Marke-

ting de Economía. Es una asignatura de carácter obligatorio, de seis créditos, impartida en el primer cuatrimestre del curso 2011/12. La muestra se compone de 45 estudiantes, sobre un número total de matriculados de aproximadamente 240. A continuación, en las dos subsecciones se describe la implementación de ambas técnicas en el mismo grupo de alumnos. Se ha presentado esta experiencia dado el grado de homogeneidad del grupo y por el alto nivel de participación y seguimiento que ha conferido a estas experiencias prácticamente el 100% del alumnado asistente regularmente a clase.

3.1. Trabajo académico en grupo

De forma sucinta el trabajo académico a desarrollar por los alumnos consiste en la realización simulada de un proyecto de inversión, así como su análisis de viabilidad. Este estudio incluye los estados financieros de la empresa, estructura económica y financiera, así como su análisis conjunto y de la viabilidad económico-financiera. Es un trabajo cuya realización ocupa prácticamente todo el cuatrimestre y se insta a los alumnos a que se distribuyan en grupos de cinco compañeros, máxime seis. Al explicarles el procedimiento de distribución se enfatiza en que desde un principio ya que tienen la posibilidad de agruparse con quien prefieran deben establecerse reglas y roles dentro del grupo con el fin de que todos los integrantes sean capaces de hacer todo, ya que posteriormente se les evaluará a nivel grupal. En esta fase inicial del proceso se facilitan guías y planificación sobre los objetivos y entregas con el fin de que las sesiones de tutorías con el profesor, sus plazos de entrega y toda la información necesaria se clarifique. También relevante es el sistema de evaluación que, de acuerdo a la guía docente, dicho trabajo académico tiene una ponderación del 30%, es decir, se pueden obtener hasta tres puntos, quedando los siete puntos restantes pendientes de evaluación vía un examen escrito y pudiéndose lógicamente obtener una nota máxima de diez puntos. Toda esta información queda igualmente clarificada en la guía docente.

3.2. Técnica Puzzle en el aula

Si bien esta técnica ofrece cierta versatilidad en cuanto a su implementación, en este estudio abogamos por la implementación más tradicional que se define por la asignación de expertos descrita en el apartado anterior. En cada una de las experiencias llevadas a cabo en el aula, el profesor explica la totalidad de alumnos el tema objeto de estudio y los objetivos a alcanzar con la experiencia. En función de la dimensión del grupo se forman espontáneamente grupos, dada la característica de nuestro grupo, 42 alumnos, formamos grupos de seis miembros, quedando un total de siete grupos. A continuación se reparte y distribuye un material complementario que sirve de guía y así cada miembro del grupo se prepara durante un tiempo adecuado una parte distin-

ta del tema, convirtiéndose en expertos. Una vez completada esta etapa, los expertos especializados en una sección tema de los distintos grupos se reúnen y así mejoran su grado de especialización y dominio. Después cada experto vuelve a su grupo de origen y se procede a una exposición oral dentro del grupo inicial. El resto de compañeros escuchan, toman notas y van aprendiendo unos de otros pudiendo completar la actividad de forma exitosa. En nuestro caso les pedimos que cada miembro del grupo responda, individualmente, sobre cuestiones relativas a todas las secciones. De manera que la presión por tener que entregar unas respuestas antes de finalizar la clase les mantiene muy motivados y se generan unos resultados muy positivos.

4. RESULTADOS

Tras decidir la composición del cuestionario, con el fin de poder identificar puntos fuertes o débiles tras la experiencia, los alumnos son instados a completar el siguiente cuestionario después de que cada una de las experiencias colaborativas se han llevado a cabo. Nos propusimos confeccionar un cuestionario corto y que permitiera claramente identificar la sincera opinión de los alumnos tras participar en técnicas de aprendizaje colaborativo. Siendo finalmente presentado el siguiente cuestionario:

- 1) ¿Te ha gustado esta técnica de aprendizaje?
- 2) ¿Ha ayudado el profesor en mejorar el aprendizaje?
- 3) ¿Has alcanzado los objetivos previstos mediante el uso de esta técnica docente?
- 4) ¿Consideras convenientes los cambios docentes?
- 5) ¿El continuo feedback con el profesor y su apoyo son importantes para ti?

Para cada técnica se incluyen los resultados obtenidos tras realizar el cuestionario y contemplar su comparación con metodologías tradicionales (magistrales) y presentados porcentualmente. Es importante mencionar que únicamente se han incluido aquellos cuestionarios que han sido completamente respondidos y cuyos alumnos han dado consentimiento para que los resultados sean publicados con fines académicos.

Las respuestas de los alumnos son analizadas de acuerdo a su grado de acuerdo o desacuerdo, utilizando el estilo de respuesta corta según se muestra en la *Tabla 1*:

1	2	3
Si	No	n/c

Tabla 1. Estilo de respuesta corta de los alumnos

Los resultados obtenidos se muestran en la *Tabla 2*:

	% Trabajo grupo			% Técnica Puzzle			% Tradicional		
	Si	No	n/c	Si	No	n/c	Si	No	n/c
1)	100.0	0.0	0.0	62.2	37.8	0.0	80.0	17.8	2.2
2)	100.0	0.0	0.0	66.7	33.3	0.0	93.3	6.7	0.0
3)	97.0	3.0	0.0	51.1	48.9	0.0	82.2	17.8	0.0
4)	90.9	9.1	0.0	75.6	17.8	6.7	84.4	13.3	2.2
5)	97.0	3.0	0.0	93.3	4.4	2.2	97.8	2.2	0.0

Tabla 2. Resultados porcentuales tras respuestas de los alumnos

Resumidamente de esta tabla se desprenden los siguientes resultados:

- Los alumnos prefieren el trabajo en grupo (100%), seguido por el método tradicional y finalmente la técnica Puzzle
- Atribuyen un mayor valor al seguimiento continuo que el profesor brinda en el trabajo en grupo (100%)
- La técnica Puzzle capta un elevado número de negativas con respecto a la consecución de objetivos
- La técnica de trabajo en grupo involucra mucho más a los alumnos que los métodos tradicionales (más 75% en todas las respuestas)
- En todo caso, los alumnos valoran positivamente el apoyo constante del profesor

Adicionalmente y tras distintas reuniones con profesores participantes en este proyecto, destacamos las siguientes fortalezas y debilidades desde sendos puntos de vista, estudiantes y profesores, se identifican las siguientes:

4.1. Fortalezas y debilidades desde el punto de vista de los estudiantes:

Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación no depende del examen final ● Se valora el seguimiento personalizado ● Actitud positiva, a favor del trabajo colaborativo ● Desarrollo de competencias ● Se concibe como manera amena de aprender
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Dificultad para planificar adecuada gestión del tiempo ● Mucha importancia a la composición del grupo ● Autoevaluaciones que no son reales ● Perdura el conservadurismo a favor de las metodologías tradicionales (miedo al cambio)

1.1. Fortalezas y debilidades desde el punto de vista de los profesores:

Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> ● Mejora el rendimiento ● Técnicas sencillas y fáciles de implementar ● Permiten la combinación de otras técnicas ● Versatilidad y efectividad en el proceso ● Favorecen la reflexión y asimilación contenido
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Se requiere adecuación en la planificación y en los criterios de evaluación (rúbricas) ● Esfuerzo en motivar y facilitar el aprendizaje ● Dificultad para identificar nivel de conocimiento ● Existe asimetría entre la participación activa del alumnado, dificultad para evaluar justamente

5. CONCLUSIONES

- Esta experiencia de mejora docente nos ha permitido identificar puntos fuertes o débiles en la aplicación de dos metodologías colaborativas: trabajo en grupo y técnica Puzzle.
- La valoración, en términos generales, es positiva y con vocación de continuidad tanto para los alumnos como para el profesorado.
- Antes de la implementación de técnicas de aprendizaje colaborativo se requieren ajustes en la planificación y en los criterios de evaluación (rúbricas).
- Es fundamental la adecuada planificación de la gestión del tiempo en el aula, así como organizar los contenidos para poder alcanzar los objetivos previstos.
- Profesorado y estudiantes participantes deben implicarse, siendo la motivación y el miedo al cambio puntos críticos que merecen especial mención a la hora de la implantación exitosa.
- Sin duda, estamos inmersos en un proceso de transición y pequeñas acciones como la que presenta este estudio nos abren camino hacia un cambio que no acontece fácil pero sí necesario a favor de la mejora docente, en general, y de la consolidación del proceso de aprendizaje en particular.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al proyecto P1-1B2012-07 (Bancaixa) los recursos y los medios para poder hacer realidad este artículo. También merece especial mención la Unidad de Apoyo Educativo (USE) de la Universitat Jaume I.

REFERENCIAS

- [1] Cannon, R. y Newble, D. (2000). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods*. 4th ed. Kogan Page: London.
- [2] Struyven, K.; Dochy, F.; Janssens, S. y Gielen, S. (2006), “*On the dynamics of students’ approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment*”, *Learning and Instruction* 16(4), 279-294.
- [3] Wilson, K., y Fowler, J. (2005), “*Assessing the impact of learning environments on students’ approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs*”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87–101.
- [4] Baeten, M.; Kyndt, E.; Struyven, K. y Dochy, F. (2010), “*Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness*”, *Educational Research Review* 5(3), 243-260.
- [5] Cano, F. y Berbén, A. (2009), “*University students’ achievement goals and approaches to learning in mathematics*”, *British Journal of Educational Psychology* 79(1), 131-153.
- [6] Hattie, J. y Timperley, H. (2007), “*The power of feedback*”, *Review of Educational Research* 77, 81-112.
- [7] Gijbels, D., Coertjens, L., Vanthournout, G., Struyf, E., y Van Petegem, P. (2009), “*Changing students’ approaches to learning: A two-year study within a university teacher training course*”, *Educational Studies*, 35(5), 503-513.
- [8] Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978), *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, CA: Sage Publication.
- [9] Aronson, E. & Patnoe, S. (1997), *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*, Longman.

PERCEPCIONES DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

VALERO HERRERO, MARIA;* VIDAL CARRERAS, PILAR;** PERELLÓ MARÍN, ROSARIO*

*Departamento de Organización de Empresas
Universitat Politècnica de València
mavaher@upv.es

**ROGLE-Departamento de Organización de Empresas
Universitat Politècnica de València
{pivicar, rperell}@upv.es

Resumen. En el mundo laboral, se ha demostrado que disponer de la capacidad de trabajar en equipo resulta muy importante. Puesto que la labor de los profesores universitarios es formar del mejor modo posible a los estudiantes, se considera que se debe prestar especial atención en conocer e incorporar en las aulas aquellas actividades que puedan favorecer el desarrollo de esta competencia de trabajo en equipo. Para ello se va a investigar sobre la evolución de la percepción del trabajo en equipo para alumnos de asignaturas diferentes en las que se utilizan metodologías de aprendizaje distintas durante un curso académico. La evolución de la percepción de los alumnos se pretende estudiar mediante el establecimiento de tipologías de percepciones. Para ser capaces de establecer estas tipologías, se realizan a los alumnos dos encuestas en cada asignatura: a principio de curso y a final de curso. Las encuestas se realizan a través de la plataforma de e-learning de apoyo a la docencia utilizada por la Universidad. Estas encuestas son cualitativas con preguntas cortas de respuesta abierta y que disponen de un tiempo y espacio limitado de respuesta. Mediante la herramienta ATLAS-TI se realiza un análisis cualitativo de esta información. Este análisis va a permitir obtener distintas percepciones sobre el trabajo en equipo. Además nos permitirá obtener la percepción que tiene un alumno al principio del curso, cuando todavía no ha realizado el trabajo en equipo, y qué percepción tiene el mismo alumno al final del curso cuando ya se han realizado todas las actividades de trabajo en equipo. Una vez obtenida esta información se realizará un análisis cuantitativo que pretende analizar numéricamente la evolución de la percepción y su relación con el trabajo en equipo realizado en cada asignatura. Así

el objetivo de este trabajo pretende ser doble: por una parte ser capaces de establecer tipologías en cuanto a la percepción del trabajo en equipo de los alumnos universitarios, y por otra parte poder extraer conclusiones sobre la posible influencia de las distintas actividades realizadas en la evolución de la percepción que tienen los alumnos sobre el trabajo en equipo a principio y a final del curso.

Palabras clave: Trabajo en Equipo, Encuestas, Gestión de la educación, Buenas Prácticas.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la competencia de trabajo en equipo es una de las habilidades más buscadas en el entorno laboral [1-4]. En este contexto, e inmersos en el proceso de implantación de los requisitos que Bolonia implica para los profesores, muchos de nosotros, estamos tratando de implantar un gran número de metodologías activas en las aulas en aras de lograr alumnos mejor formados y preparados para aquellas habilidades y competencias más demandadas en la actualidad en el mercado laboral.

A través de la aplicación del trabajo en equipo en entornos universitarios, ayudamos a los alumnos a desarrollar gran cantidad de competencias transversales, tales como, comunicación interpersonal [5-11], resolución de problemas en grupo [6, 10], liderazgo [6, 10, 12], negociación [5, 7, 8, 12] y gestión del tiempo [10, 13] entre otras.

Por otra parte, el trabajo en equipo proporciona un aprendizaje más profundo y significativo de los contenidos de las materias en cuestión, cuando se usa en un contexto de metodologías activas [13, 14]. Además, se ha demostrado que produce efectos positivos tanto en el rendimiento académico, como en la motivación y actitud de los estudiantes [8, 9, 15-17].

Si analizamos el trabajo en equipo, no sólo desde el punto de vista del docente, si no, desde el punto de vista de los estudiantes, la opinión a cerca de estas ventajas, es compartida. Hay estudios que muestran que los alumnos consideran que las actividades en grupo son más interesantes, divertidas y facilitadoras del aprendizaje respecto a los métodos de enseñanza tradicional [18].

Por tanto, podemos concluir que el trabajo en equipo es un aspecto muy importante, y debe ser considerado seriamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios [5-9, 12, 13, 17-19].

Sin embargo, a pesar de las muchas ventajas que ofrece, en ocasiones, implica algunos inconvenientes que acaban dificultando su aplicación en las clases. Por ejemplo, en determinados contextos, hay una clara oposición por parte de los alumnos, quienes no están habituados a esta forma de trabajo, y se sienten confusos e incómodos [14, 16, 20, 21].

Incluso, en ocasiones, los alumnos creen que saben trabajar en grupo, pero que en realidad no lo hacen bien, sólo dividen el trabajo en partes, lo realizan individualmente,

y posteriormente, simplemente se unen. De este modo, apenas se aprovechan de las ventajas de esta forma de trabajar. Una de las desventajas que más acusan los estudiantes es que les hace perder mucho tiempo [15, 16, 22].

Si analizamos las desventajas que identifican habitualmente los profesores [16], encontramos, entre otras: la falta de tiempo en clase (este hecho les impide incorporar actividades de grupo dado que ralentizan el ritmo de la clase y les impide completar el temario); el profesor no sabe bien cómo organizar la actividad de grupo o no tiene tiempo de prepararla adecuadamente; el profesor teme perder el control de la clase [8, 14]; o tiene dificultades para gestionar adecuadamente los equipos de trabajo [15, 18, 23].

Finalmente, cabe destacar que, en el mundo competitivo en el que vivimos, en general, a pesar de la importancia de esta competencia, los estudiantes, no están correctamente preparados. Esta es la verdadera razón de los numerosos inconvenientes que surgen durante el desarrollo de actividades de grupo.

En un equipo mal gestionado, es muy común que surjan conflictos entre los miembros del mismo, o que incluso el resultado del trabajo sea inferior a la calidad que pudiera obtenerse mediante el trabajo individual. Por esta razón, y dado que en la vida real, probablemente, tendrán que trabajar con compañeros a quienes, no necesariamente habrán escogido ellos, es importante aprender a trabajar en equipo ahora, en la fase universitaria. Y para ello se requiere tiempo, entrenamiento y práctica [13].

Este artículo muestra el resultado de la implementación de diversas metodologías en las aulas encaminadas a potenciar y trabajar la competencia de trabajo en equipo. El principal objetivo es comprobar la evolución que muestran los alumnos a través del curso como resultado de las intervenciones llevadas a cabo. Este trabajo persigue dos objetivos: en primer lugar, categorizar la percepción sobre el trabajo en equipo bajo la perspectiva del alumno universitario; y en segundo lugar, sacar conclusiones sobre la evolución de dicha percepción como resultado de la implantación de diferentes metodologías en el aula.

La metodología empleada para este estudio es la Teoría Fundamentada. Dicha teoría, es una de las más comunes para los análisis cualitativos. De acuerdo con esta teoría, los datos son los cimientos de la teoría y el análisis de los datos genera la construcción de conceptos. La razón por la cual usamos esta metodología es para eliminar los posibles prejuicios previos que se pueden tener acerca de un tema en cuestión y construir una base teórica a partir de los datos de campo de un modo riguroso y sistemático.

La estructura del artículo es la siguiente, en el apartado 2 se describe la experiencia analizada, para ello se describen las actividades realizadas en cada una de las asignaturas. En la sección 3 se describe el material del que se dispone para realizar el análisis, esto son las encuestas realizadas a los alumnos de las dos asignaturas, y la metodología empleada. En el cuarto apartado se presentan los resultados obtenidos tanto del análisis cualitativo que nos permite obtener un listado de percepciones, como del análisis

cuantitativo que nos permite valorar su evolución relacionándola con las actividades realizadas en el aula. Finalmente, se exponen las conclusiones del estudio y las futuras líneas de investigación.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se ha realizado en el curso actual (2012-2013) en dos asignaturas semestrales de dos titulaciones diferentes de la Escuela de Diseño Industrial de la Universitat Politècnica de València. Concretamente las asignaturas elegidas para la experiencia son “Marketing y Aspectos Legales” (MYAL), en el 4º curso de Ingeniería de Diseño Industrial, y “Organización de Empresas” (OE), en el 3º curso del Ingeniería Eléctrica. Cabe señalar que la experiencia se ha llevado a cabo durante las clases de prácticas de las dos asignaturas.

En cuanto a la asignatura MYAL es una asignatura obligatoria con 94 estudiantes matriculados en este curso académico. El curso tiene un total de 14 horas de formación práctica que comprende 7 prácticas de 2 horas de duración. Para el desarrollo de cada práctica, los alumnos se dividen en 4 clases. El objetivo de estas prácticas es la implementación de un plan de marketing. Los alumnos eligen los compañeros que formaran su equipo de trabajo, siendo la mayoría grupos de 4 alumnos. En las horas de prácticas de clase se realizará un seguimiento por parte del profesor del estado del plan de marketing, así como actividades complementarias que facilitan el desarrollo del trabajo. Sin embargo para la realización del plan de marketing se requiere un considerable trabajo en equipo por parte de los alumnos en horas fuera de las horas de asistencia a las prácticas.

Respecto a la asignatura OE se trata de una asignatura obligatoria con 94 alumnos matriculados. La asignatura tiene un total de 20 horas de prácticas, repartidas en 5 prácticas de 4 horas de duración. Cada práctica tiene 4 grupos. Cada una de las prácticas tiene contenidos independientes y no existe una continuidad directa en los trabajos realizados en cada una de las prácticas. Cada práctica exige un trabajo previo de preparación individual. Dos prácticas exigen de un trabajo posterior también individual. La formación de los grupos de trabajo para los equipos también es diferente para cada práctica. Es importante remarcar que en esta asignatura los equipos van cambiando en cada práctica y no trabajan fuera de las horas presenciales de las prácticas.

Así la metodología activa realizada en el aula es: aprendizaje basado en proyectos (un proyecto para todo el curso). El Aprendizaje Cooperativo es una estrategia didáctica que parte de la organización de la clase en pequeños grupos donde los estudiantes trabajan de forma coordinada para resolver tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje.

3. MATERIALES Y METODOLOGIA DE ESTUDIO

3.1. Materiales

A principio del semestre se plantea a los alumnos que se va realizar un estudio de su percepción sobre el trabajo en equipo, con vistas a intentar identificar que actividades pueden mejorar esta percepción. Se les comenta a los alumnos que no es obligatoria participar en este estudio, pero que aquellos alumnos que los hagan verán recompensado su esfuerzo en la nota de las prácticas, concretamente hasta 0.3 puntos.

El estudio se basa en unas encuestas cualitativas de respuesta abierta con un espacio de respuesta limitado que se difunde a través de la plataforma docente institucional de la UPV denominada Poliformat. Los alumnos que participen en el estudio deberán realizar una encuesta a principio de semestre, y otra encuesta al final, una vez finalizada la asignatura. Las encuestas disponen de una fecha de apertura y de finalización, de modo que no se pueden rellenar fuera de las fechas establecidas, con el fin de no perturbar la información.

La participación de los alumnos es la que se muestra en la siguiente Tabla 1:

Asignatura	Alumnos Matriculados	No participan en la encuesta	Solo participan en la encuesta inicial	Solo participan en la encuesta final	Participan en ambas encuestas
OE	94 (100%)	16 (17%)	33 (35.1%)	2 (2.1%)	42 (44.7%)
MYAL	94 (100%)	25 (26.6%)	20 (21.3%)	4 (4.2%)	45 (47.9%)

Tabla 1. Participación de los alumnos

Como se observa en la tabla es ligeramente superior la participación de los alumnos de MYAL. También se observa que en la asignatura OE el porcentaje alumnos que abandonan el estudio a pesar de haber comenzado al inicio de curso es mayor que en la asignatura MYAL. Una justificación para esto radica en que en OE las actividades de trabajo en grupo no son tan prioritarias para las prácticas como en la asignatura MYAL. Los resultados de estas encuestas para cada uno de las asignaturas se exportaron a Excel gracias a la utilidad existente en la herramienta Poliformat.

3.2. Metodología: Análisis cuantitativo y cualitativo

Inicialmente se realiza un análisis cualitativo mediante la herramienta ATLAS.ti, cuyo objetivo es codificar tanto la percepción inicial y final de los alumnos sobre el trabajo en equipo. ATLAS.ti es una potente herramienta de trabajo para el análisis cualita-

tivo de grandes bases de datos tanto de texto, gráficos, audios o de vídeo. Para realizar el análisis, se importan las encuestas Excel preparadas para esto en formato csv.

Se pretende establecer unos códigos que muestran las distintas percepciones sobre el trabajo en equipo. Conforme se va avanzando en el tratamiento de los documentos van encontrándose más códigos, hasta que se llega a un punto en el que se alcanza la saturación teórica. Concretamente cuando se han procesado el 45% de los documentos primarios podemos afirmar que se alcanza la saturación teórica. Sin embargo se siguen procesando todos los documentos primarios pues se quiere observar la evolución de la percepción para todos los alumnos de la muestra para cada una de las asignaturas.

Una vez realizado todo el análisis de la información se obtienen 14 percepciones sobre el trabajo en equipo, codes para ATLAS.ti que se incluyen en el apartado de resultados. Cada una de estas percepciones dispone de un número concreto de afirmaciones de los alumnos que las respaldan que son las quotations para ATLAS.ti.

Para el análisis cuantitativo, mediante las utilidades de ATLAS.ti se pueden obtener informes que analizan por ejemplo el numero de citas para cada código, la concurrencia de códigos, los códigos que aparecen para documento primario etc. A partir de estos informes y en el análisis de los datos mediante la herramienta Excel se obtienen los gráficos y tablas detallados en el apartado resultados que nos permite valoran cuantitativamente la evolución de la percepción del trabajo en equipo. RESULTADOS y analisis

Una vez analizadas todas las encuestas de los alumnos mediante la herramienta ATLAS.ti, se obtienen las percepciones respecto al trabajo en equipo que aparecen en la Tabla 2 con la siguiente frecuencia de aparición para cada una de las asignaturas tanto en la encuesta inicial como en la final.

Asignatura / Percepciones	OE		MYAL	
	Encuesta Inicial	Encuesta Final	Encuesta Inicial	Encuesta Final
Una forma de trabajo ideal	1	2	0	2
Una forma de trabajo casi ideal	2	2	3	4
Una oportunidad para aprender conceptos	11	17	21	16
Una oportunidad para obtener mejores resultados	26	26	17	18
Una oportunidad para ayudar a los demás	15	15	14	14
Una oportunidad para trabajar menos o con menos presión	10	9	2	1
Una forma de trabajo en la que las tareas se reparten	4	1	3	0
Una forma de trabajo que consume más recursos (tiempo, coordinación, planificación) que el trabajo individual	18	23	18	4

Una forma de trabajo en la que las tareas se reparten y que luego supone un problema para la integración	0	0	1	3
Una forma de trabajo que supone un problema por el conflicto de opiniones que supone	15	9	25	3
Una forma de trabajo que supone un problema por la disponibilidad horaria	2	1	10	11
Una forma de trabajo que supone un problema porque puedes estar dominado por un líder que quiera imponer sus decisiones	16	7	2	0
Una forma de trabajo que supone un problema pues trabajas con personas con niveles de exigencia diferentes a los tuyos y que puede suponer una injusticia por la diferencia en cargas de trabajo/responsabilidad	11	22	24	12
Una forma de trabajo que supone una fuente de problemas personales	17	12	15	3

Tabla 2. Frecuencia de aparición de las percepciones

Para los alumnos las 7 primeras percepciones sobre el trabajo en equipo son percepciones positivas. En este punto hay que destacar que aunque las 5 primeras percepciones sí son en pura teoría buenas percepciones sobre el trabajo en equipo, la 6 y la 7 no lo son realmente. La percepción 6 no lo es porque los alumnos le dan un enfoque de evasión de responsabilidad y la percepción 7 no define lo que es el trabajo en equipo. Para este análisis se van a considerar íntegramente las 7 primeras percepciones como positivas puesto que el objetivo es valorar la percepción del trabajo en equipo desde el punto de vista del alumno. Las percepciones que van de la 8 a la 14 son percepciones negativas sobre el trabajo en equipo.

De las percepciones positivas observamos que las más frecuentes tanto en la encuesta inicial como final es la 4. Respecto a las percepciones negativas, las citas más frecuentes son aquellas que hacen referencia a la percepción 13. También es muy frecuente la apreciación de la percepción 8.

Para poder valorar la evolución de la percepción de los alumnos, establecemos un criterio para definir lo que vamos a denominar alumnos con visión positiva, negativa y neutral del trabajo en equipo. Para cada alumno contabilizaremos el número de percepciones positivas y negativas manifestadas en las respuestas a las encuestas tanto inicial como final, y procederemos a análisis. Consideramos que un alumno tiene visión positiva si el número de percepciones positivas es mayor que las negativas. En caso contrario, consideraríamos que el alumno tiene visión negativa. Si el alumno tiene igual número de percepciones positivas y negativas consideraremos que su visión es neutra. En la siguiente Tabla 3 se detalla el resultado de estas operaciones.

Asignatura	Alumnos con visión positiva del trabajo en equipo		Alumnos con visión negativa del trabajo en equipo		Alumnos con visión neutra del trabajo en equipo	
	Encuesta Inicial	Encuesta Final	Encuesta Inicial	Encuesta Final	Encuesta Inicial	Encuesta Final
OE	8	12	19	18	15	12
MYAL	8	17	23	12	14	16

Tabla 3. Visión de los alumnos sobre el trabajo en equipo

Podemos apreciar como para la asignatura OE los resultados de las encuestas iniciales y finales son más estables que para la asignatura MYAL es decir hay una evolución menor en la percepción del trabajo en equipo. En la asignatura OE los alumnos con una visión negativa del trabajo en equipo prácticamente mantienen esa visión después del trabajo realizado en clase. En cambio un 52% de los alumnos de MYAL que inicialmente tenían una visión negativa sobre el trabajo en equipo abandonan esta percepción. Concretamente se observa que la mayoría pasa a engrosar el número de alumnos que tienen una visión positiva sobre el trabajo en equipo que aumenta un 112%, y el resto pasa a engrosar muy ligeramente (14%) la visión neutral del trabajo en equipo. En el caso de la asignatura OE se observa vemos que también aumentan los alumnos que pasan a tener una visión positiva en un 50% puesto que disminuyen aquellos que tenían una visión neutra.

5. CONCLUSIONES

Considerando los resultados obtenidos como consecuencia del análisis cualitativo y cuantitativo de las encuestas, sobre la percepción del trabajo en equipo, realizadas en dos asignaturas diferentes de la Escuela de Diseño Industrial de la UPV en las que se llevaban a cabo tareas en grupo diferentes se exponen a continuación las conclusiones obtenidas. Por una parte se han conseguido establecer 14 percepciones sobre el trabajo en equipo analizando la información disponible mediante el programa ATLAS.ti. Estas 14 percepciones se han podido clasificar como aquellas que representan una percepción positiva y una percepción negativa del trabajo en equipo para los alumnos. Esto es muy interesante pues permite valorar la evolución en la visión del trabajo en equipo de los alumnos durante el curso, agrupando el número de percepciones positivas y negativas de los mismos. Así del análisis cuantitativo del número de percepciones de cada alum-

no y de su evolución se pueden obtener las siguientes conclusiones. Para la asignatura OE, en las que el trabajo en equipo se ha realizado sin mantener una continuidad en el número ni en la identidad de los alumnos que forman los equipos, y en las que el trabajo en equipo se ha ceñido a los horas de prácticas presenciales aplicando la metodología activa del caso considerando las percepciones de manera agregada no se aprecian grandes cambios. Para la asignatura MYAL en las que el trabajo en equipo se centraba en un aprendizaje cooperativo en el que los alumnos mantenían en mismo grupo de trabajo durante todo el semestre, y en los que era necesario una interacción de los mismo fuera de las horas presenciales de prácticas para poder realizar el proyecto, se han observado cambios bastante acusados. Así, se puede afirmar a la vista del estudio realizado en este artículo que la realización de actividades de trabajo en equipo como son el estudio de casos y el aprendizaje cooperativo aumentan el número de alumnos que tienen una visión positiva sobre el trabajo en equipo. Concretamente este aumento es mucho mayor cuando se emplea el aprendizaje cooperativo con grupos estables durante un semestre académico.

Como futuras líneas de investigación se plantea aumentar el estudio comparando las percepciones de los alumnos en asignaturas en las que las actividades realizadas en equipo sean diferentes a las aquí expuestas, en titulaciones iguales o diferentes que compartan o no el mismo centro de impartición. También sería muy interesante en próximas experiencias plantear las encuestas proporcionando *a priori* el listado de percepciones obtenidas en este trabajo para comparar los resultados.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto “Análisis comparativo de competencias en los nuevos grados” (A16/12) de la UPV.

REFERENCIAS

- [1] Baker DP, Day R, Salas E. Teamwork as an essential component of high-reliability organizations. *Health Services Research* 2006;41(4):1576-98.
- [2] Abbott JB, Boyd NG, Miles G. Does type of team matter? An investigation of the relationships between job characteristics and outcomes within a team-based environment. *Journal of social psychology* 2006;146(4):485-507.
- [3] Delarue A, Van Hootegem G, Procter S, Burr ridge M. Teamworking and organizational performance: A review of survey-based research. *International Journal of Management Reviews* 2008;10(2):127-48.

- [4] Becker W. Field of dreams: team implementations and greenfields. *Team Performance Management* 2007;13(3/4):65-89.
- [5] Brewer W, Mendelson MI. Methodology and metrics for assessing team effectiveness. *International Journal of Engineering Education* 2003;19(6):777-87.
- [6] Christoforou AP, Yigit AS. Improving teaching and learning in engineering education through a continuous assessment process. *European Journal of Engineering Education* 2008;33(1):105-16.
- [7] Fruchter R. Dimensions of teamwork education. *International Journal of Engineering Education* 2001;17(4-5):426-30.
- [8] Michaelson R. Assessing group Work. Briefing paper for LTSN-BEST. <http://www.business.heacademy.ac.uk/publications/misc/briefing/groupwork/assessing%20group%20work%20-%20michaelson.pdf>. Last accessed april 2007; 2003.
- [9] Gatfield T. Examining Student Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 1999;24(4):365-77.
- [10] Jenkins H, Lackey LW. Preparing Engineering Students for Working in Teams through Senior Design Projects.: *IEEE International Professional Communication Conference Proceedings*; 2005.
- [11] Orsmond P, Merry S, Reiling K. The importance of Marking Criteria in the Use of Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 1996;21(3):239.
- [12] Sheppard K, Dominick P, Aronson Z. Preparing engineering students for the new business paradigm of international teamwork and global orientation. *International Journal of Engineering Education* 2004;20(3):475-83.
- [13] Young CB, Henquinet JA. A conceptual framework for designing group projects. *Journal of Education for Business* 2000;76(1):56-60.
- [14] Wenger MS, Hornyak MJ. Team Teaching for Higher Level Learning: A Framework of Professional Collaboration. *Journal of Management Education* 1999 Jun 1;23(3):311-27.
- [15] Anson CM, Bernold LE, Crossland C, Spurlin J, McDermotr MA, Weiss S. Empowerment to Learn in Engineering: Preparation foran Urgently-Needed Paradigm Shift. *Global Journal of Engineering Education* 2003;7(2):145-55.
- [16] Holtham CW, Melville RR, Sodhi MS. Designing Student Groupwork in Management Education: Widening the Palette of Options. *Journal of Management Education* 2006 Dec 1;30(6):809-17.
- [17] Kalliath T, Laiken M. Use of teams in management education. *Journal of Management Education* 2006 Dec;30(6):747-50.
- [18] Bacon DR, Stewart KA, Silver WS. Lessons From the Best and Worst Student Team Experiences: How a Teacher Can Make the Difference. *Journal of Management Education* 1999 Oct 1;23(5):467-88.
- [19] O'Doherty DM. Working as part of a balanced team. *International Journal of Engineering Education* 2005;21(1):113-20.
- [20] Brooks CM, Ammons JL. Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business* 2003;78(5):268-72.

- [21] Felder RM, F, Felder GN, Dietz EJ. A longitudinal study of alternative approaches to engineering education: Survey of assessment results. 1997 p.1284-9.
- [22] Marin-Garcia JA, Lloret J. Improving Teamwork with University Engineering Students. The Effect of an Assessment Method to Prevent Shirking. WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education 2008;5(1):1-11.
- [23] Lloret J, Marin-Garcia JA. Novel and Stable Lecturers' Point of View about University Students Working Groups. In: Dondon P, Mladenov V, Impedovo S, Cepisca S, editors. Mathematical methods and computational techniques in research and education. Arcachon, France: WSEAS Press; 2007. p. 368-73.

DISEÑO EXPERIMENTAL APLICADO A LAS PRÁCTICAS DE MICROBIOLOGÍA DEL GRADO EN ENFERMERÍA DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ

VICEDO, BEGONYA; MEDROÑO, QUERUBINA; SCALSCHI, LOREDANA; LAPENA, LEONOR

Dep. Ciències Agràries i del Medi Natural
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
bvicedo@camn.uji.es;
larriva@sg.uji.es; scalschi@camn.uji.es; lapena@uji.es

Resumen. El grado en enfermería, por su propia naturaleza, tiene unas características que hacen que su docencia sea fundamentalmente empírica. En la asignatura de Microbiología (Biología) impartida en la Universitat Jaume I, se han diseñado las prácticas de forma que los alumnos puedan llegar a conocer todos los procesos que tienen lugar para determinar la presencia de un patógeno y caracterizarlo tanto morfológicamente como bioquímicamente. Durante el curso 2012-1, segundo desde su implantación, se propuso llevar a cabo parte de las prácticas mediante la realización de un diseño experimental. En él, los alumnos tenían que proponer un tema a investigar sobre contaminaciones microbiológicas ambientales y a partir de éste, formular una hipótesis de partida y proponer el tipo de experimentación. Una vez seleccionadas y corregidas las ideas que podrían llevarse a cabo, se realizaron los diferentes ensayos hasta llegar al análisis de los resultados y la obtención de las conclusiones de acuerdo con éstos. En general, a pesar de las dificultades intrínsecas al propio sistema, como son la falta de sitio en las estufas de incubación, el tiempo y los recursos, todos los grupos lograron realizar los ensayos de principio a fin, incluyendo los análisis de los resultados, su representación gráfica y la discusión.

Palabras clave: prácticas de laboratorio, Microbiología, diseño experimental, método científico.

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de microbiología (Biología) del primer curso del grado en enfermería presenta un perfil adecuado, en gran parte, al modelo de aprendizaje por transmisión debido a la propia naturaleza de ésta. Aunque en la parte teórica de la asignatura se ha asumido este modelo como válido, las prácticas se han diseñado de forma experimental, para que el estudiante aprenda a trabajar en el laboratorio siguiendo el modelo enseñanza-aprendizaje basado en la investigación, denominado también por descubrimiento. Este modelo se basa en experiencias que el propio alumno plantea para la resolución del problema y que se consigue a través de la aplicación de estrategias rigurosas de investigación, usando el método científico como base. La práctica en su conjunto se diseñó como un trabajo de investigación, en el que a los alumnos se dejó plena libertad en la formulación de la hipótesis y el diseño de sus experimentos, en el que el profesor actúa como un investigador experto, dirigiendo los trabajos, mientras que los alumnos, a través del uso del método científico logran un aprendizaje significativo, en el que los propios errores son usados para dicho aprendizaje, como es el caso de los bajos número de repeticiones en los muestreos independientes o el uso de múltiples factores que complicaban la obtención de resultados concluyentes

2. COMPETENCIAS

El objetivo fundamental del presente trabajo fue que los estudiantes pudieran llegar a realizar su propio diseño experimental, siguiendo el método científico, desde la formulación de una hipótesis hasta llegar a la comprobación de si ésta es válida o no. Se pretendía aplicar un modelo de aprendizaje centrado en el alumno, donde el profesor funcionara como guía para corregir los posibles errores y orientar a los alumnos en su trabajo, considerando el tipo de práctica como investigación, con un máximo nivel de apertura de 3 según Herron [1] y Tamir [2].

Durante la realización del diseño experimental se pretende trabajar competencias genéricas propias de la asignatura como son la capacidad del trabajo en grupo, el planteamiento y resolución de problemas, la búsqueda de información y capacidad de síntesis. Por otra parte, como competencias específicas se tendrá en cuenta el manejo de los componentes del laboratorio de microbiología, desde la toma de muestra hasta

el análisis de los datos y el trabajo en condiciones de asepsia. El alumno ha de tomar decisiones que impliquen la solución de los problemas que se plantean.

3. PROCEDIMIENTOS

Los alumnos tenían que dividirse en grupos de 4 y exponer una idea inicial de su hipótesis y el diseño experimental para demostrarla. Después de un proceso de correcciones y retroacciones se procedía a llevar a cabo el experimento en el tercer día de prácticas. Todo el proceso se iba reflejando en una memoria que debían entregar al final.

El procedimiento para llevar a cabo el diseño se explicó en clase y quedó reflejado en una wiki montada explícitamente en la plataforma Wikispaces [3]. En ella se expone genéricamente que es lo que se pretende que hagan los estudiantes. Esta wiki está estructurada en 6 partes fundamentales:

Introducción (en la que se explica qué es lo que se pretende en este trabajo); objetivos; proceso (en el que se explica qué y cómo se va a hacer, determinando aspectos generales, sin entrar en el diseño del experimento); temporalización del trabajo; evaluación (rubrica en la que se expone el peso de cada parte del trabajo) y bibliografía (en la que se citan tres trabajos relacionados con el tema [4],[5],[6]).

Durante todo el proceso, desde el planteamiento de la hipótesis hasta la resolución de los problemas los alumnos fueron tutorizados por la profesora.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos fueron sorprendentemente buenos. Se presentaron un total de 13 ideas iniciales de las que se aceptaron 12 con unas mínimas modificaciones. La realización de cada ensayo tuvo lugar el tercer día de prácticas, cuando los alumnos ya habían aprendido a manipular los cultivos, los medios, a realizar siembras etc. Algunos grupos coincidieron en el diseño.

Cada grupo, el día marcado para el inicio de la práctica, recogía sus cajas con los tubos de muestra y los desinfectantes (en caso de que fueran requeridos por el diseño) y se desplazaban donde habían decidido realizar el ensayo. Una vez en el laboratorio se realizaban las siembras de las muestras y las diluciones correspondientes.

Después de la incubación cada grupo recogió su muestra y se valoraron tanto el tipo de colonias distintas (variabilidad), como la abundancia de éstas. Los resultados se copiaron en una tabla de una hoja de cálculo y se procedió a calcular la media aritmética la desviación típica y el error estándar. Todos los grupos lograron llegar hasta este punto representando sus datos en las gráficas correspondientes.

Aunque el número de repeticiones máximo para realizar una muestra era bajo debido a la disponibilidad de sitio para incubarlos así como al presupuesto de la práctica, algunos llegaron a conclusiones interesantes. Por ejemplo, la figura 1 muestra los resultados de un grupo que propuso estudiar comparativamente las bacterias de los asientos de un hospital y los de un parque infantil. Los resultados obtenidos mostraron mayor incidencia en el parque (Fig 1.A) y mayor variabilidad (Fig. 1B). Sus conclusiones fueron que, pese a los resultados, era posible que las bacterias del hospital fueran más peligrosas debido a la presión selectiva del uso de antibióticos, por lo que sería conveniente caracterizarlas y realizar un seguimiento de éstas

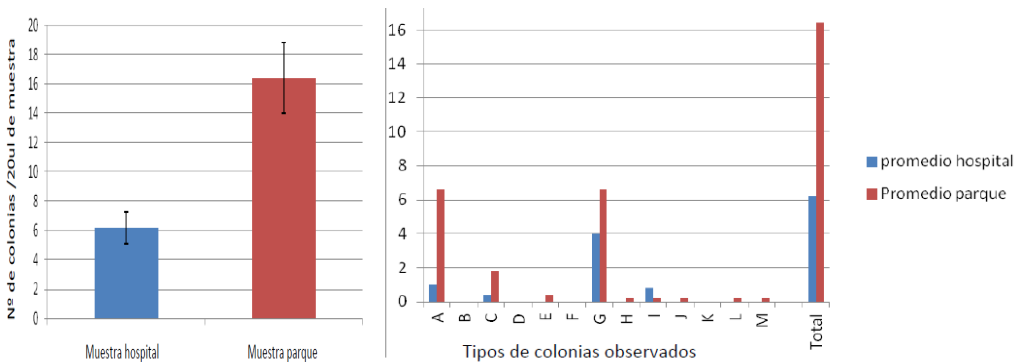


Figura 1. Estudio sobre la comparación de la contaminación microbiológica en asientos de un parque y un hospital

Otro de los grupos planteó el estudio de cómo afecta la desinfección de la bancada del laboratorio con etanol a los microorganismos presentes. Se realizó el estudio en tres bancadas y se hicieron tres repeticiones. La representación gráfica de las desviaciones sorprendió a las alumnas del grupo (Fig. 2). Para entender por qué sucedía se realizó una simulación, aumentando el número de muestras y se explicó la importancia de que el número sea el adecuado para que refleje la realidad.

Pese a que en los diseños experimentales se había discutido con la profesora aspectos sobre la toma de muestras, el número de repeticiones etc, algunos grupos improvisaron sobre la marcha debido a problemas que no se habían tenido en cuenta, de forma que, en vez de repeticiones realizaron una única muestra de aspectos diferentes. En la Figura 3 se presentan los resultados obtenidos en un grupo que proponía el estudio de cómo afecta el jabón y el alcohol a la eliminación de la microflora de las manos. Realizaron 8 muestras diferentes de 8 condiciones distintas.

En la evaluación del trabajo se tuvo en cuenta varios aspectos, según el momento del proceso. En el planteamiento de la idea inicial se evaluó la adecuación del planteamiento de la hipótesis y la coherencia e idoneidad de la experimentación planteada

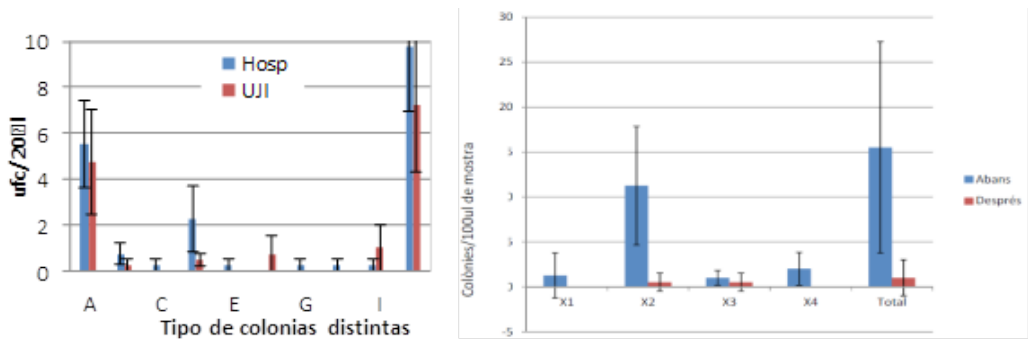


Figura 2. A: diseño de la comparación de la contaminación de los asientos de la UJI y del hospital. B: Estudio de la eficacia del etanol aplicado a las bancadas del laboratorio

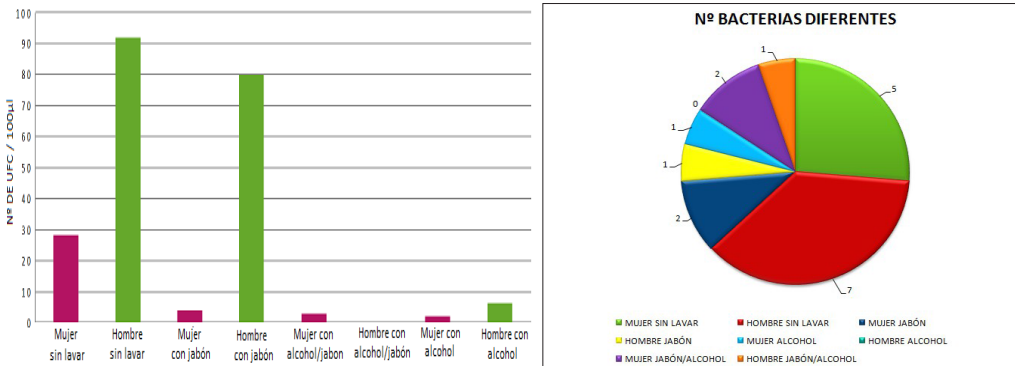


Figura 3. Estudio del efecto del lavado de manos sobre su flora microbiana a nivel cuantitativo (A) y cualitativo (B)

para llevarla a cabo. Durante la realización del ensayo se valoró la iniciativa, la capacidad de resolver problemas, la forma de trabajar, el respeto a las normas de seguridad del laboratorio y la actitud frente a los compañeros de grupo. En lo que respecta a la realización de la memoria se valoraron aspectos formales de ésta como la correcta presentación, expresión, realización de tablas y figuras. Por otro lado también se valoraron aspectos de contenido como el razonamiento, la correcta exposición de ideas, de los procedimientos utilizados y de resultados y la coherencia entre las diferentes partes del trabajo.

Los resultados fueron excelentes, los alumnos respondieron de forma muy activa en el trabajo tanto en lo referente a la toma de decisiones como a la realización de toda la experiencia. No se han realizado encuestas a los estudiantes, pero las actitudes de trabajo durante el transcurso de la práctica fueron muy buenas en la mayoría de los casos.

4. CONCLUSIONES

- A pesar de las controversias y los retractores, a través del método de enseñanza práctica basado en la investigación, se puede lograr un aprendizaje significativo a nivel universitario.
- El profesor ha de servir de guía, pero ha de estar ahí, pendiente de que los procedimientos sean los adecuados para evitar un fracaso desestimulante.
- Los alumnos han sido capaces de discutir sus resultados y de explicar los problemas sufridos y la idoneidad o no de las soluciones adoptadas.
- A la vista de los resultados del presente curso, como posibles mejoras planteamos la de realización de un seminario en el que se discutan los diferentes diseños y las dificultades encontradas en cada uno de ellos, consideramos que el aprendizaje sería mucho mayor ya que no sólo verían su caso, como ha ocurrido este año, si no los de los demás, aprendiendo de los aciertos y errores.

REFERENCIAS

- [1] HERRON, M. (1971): *The nature of scientific enquiry*. *School Review*, núm. 79, pàg.171-172.
- [2] TAMIR, P. (1989): "Training Teachers to Teach Effectively in the Laboratory", *The American Biology Teacher*, núm. 73 (1), pàg 59-69.
- [3] <http://dissenyexperimentalmicro2.wikispaces.com/1.+INICI-home>
- [4] <http://www.cenda.usb.ve/trabajos/ver/1284>
- [5] <http://www.monografias.com/trabajos81/la-contaminacion-ambiental/la-contaminacion-ambiental.shtml>
- [6] http://www.paritarios.cl/especial_exposicion_agentes_biologicos.htm

INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN FILOLOGÍA LATINA: EL LATÍN Y LA CULTURA CLÁSICA A TRAVÉS DE LA ESCENOGRAFÍA FÍLMICA

MORENO FERRERO, ISABEL

Departamento de Filología Clásica e Indoeuropeo
Facultad de Filología
Universidad de Salamanca
ismo@usal.es

Resumen. La película *Gladiator* y la serie *Roma* han renovado el interés de los jóvenes por el mundo romano. El potencial de su impacto, gracias a sus imágenes, actores e historia, se usa con frecuencia como motor y recurso para animar a los alumnos a entender aspectos de la Historia o civilización romanas. Sin embargo, hasta el momento ni estas películas, ni el ‘peplum’ en general, ni las producciones más científicas realizadas ya como estudios monográficos (BBC), se han utilizado desde la perspectiva más filológico-cultural –compleja, pero especialmente fructífera, en nuestra opinión–, que presentamos.

Nuestro objetivo aquí es mostrar cómo esas obras de tema clásico se pueden aplicar al estudio de la propia lengua y cultura latinas, con una utilidad y aplicación mayor de la que se ha utilizado hasta el momento, a través de una nueva perspectiva. Lo importante, y no empleado hasta ahora, es que el texto latino se puede entender y explicar mejor a partir de una buena selección de escenas y secuencias filmicas que si sólo se usa la aproximación mnemotécnica tradicional.

Este objetivo general adquiere diversos matices y funciones, según el nivel y la finalidad concreta a la que se aplique: Educación Secundaria, Enseñanza de Grado, o Máster; la didáctica específica, como la selección del material, planificación docente y exigencia (evaluación), se ajustarán en cada caso al destinatario de cada etapa.

La metodología es, pues, doble y complementaria: una selección de textos clásicos en los que hay que explicar giros morfo-sintácticos, léxico, o estructuras narrativas quedarán sustentados por la escenificación filmica. Es decir, a la lengua se llega mediante la visualización del procedimiento para que ésta se entienda y no se olvide. Alternativamente, acciones, secuencias, personajes, dramatización, detalles de atrezzo

o la vida diaria o político-social se explicarán con la lectura de fuentes concretas, cuyo análisis permite entender mejor la cultura y sociedad de entonces, y, de paso, la actual. Ello contribuye a aproximarse con más ilusión y utilidad a los propios textos, a los que hoy es difícil llegar sin mucha vocación y formación.

Así, el Proyecto en el que estamos trabajando, como tal —es decir, en su conjunto—, pretende elaborar y ofrecer una parte de material didáctico, original y complementario (texto-imagen), para que pueda ser usado por los docentes para sus clases como apoyo para mejorar explicación y comprensión en distintas facetas: ejército, poder, figuras imperiales, etc. El interés suscitado, y la rentabilidad didáctica en los casos en que lo hemos aplicado, en las competencias más básicas, y algunas de las transversales, nos induce a recomendarlo como recurso para el aprendizaje de una lengua y una cultura cada vez más lejana e inaprensible.

Palabras clave: Cine, Series de TV, Didáctica, Lengua latina, Cultura clásica.

INTRODUCCIÓN

La imagen –plana o en movimiento: anuncios, cine, documentales, juegos, o medios de comunicación personal y de masas–, domina hoy el panorama informativo; pero la fuerza de su impacto –centrada en el color, movimiento y sonido, y acompañada además de toda la fuerza psicológica que pone en escena la retórica de la información– es fundamental también en el ámbito científico; en el campo más técnico, el habitualmente simplificado con la etiqueta de ‘ciencias’, donde, como en este foro se advierte, su valor resulta determinante si no exclusivo; pero también en el de nuestras Humanidades. En la actualidad, incluso en nuestras materias, genéricamente consideradas de ‘letras’ (las *Belles Lettres*), y específicamente las de la Filología Clásica, un libro sin mapas, sin reproducciones de monedas, sin bustos imperiales, ni vistas o fotografías de edificios venerables –sea en ruinas; sea recreados en esas soberbias reconstrucciones que Peter Connolly [1] nos ha acostumbrado a contemplar, y ahora también a utilizar en clase–, es un libro fallido. No acudir a las infinitas posibilidades que tales medios ofrecen en cualquiera de las esferas docentes que requiera comunicación, información y seducción –no podemos olvidar que la *captatio benevolentiae* del alumnado es diaria, difícil, siempre necesaria, obligatoriamente variada–, merma nuestra capacidad didáctica porque, como bien estamos experimentando, nos aleja del mundo al que destinamos el mensaje: sin este tipo de apoyo o instrumentos nos vemos obligados a trabajar mucho más, luchando contra corriente; y nuestros alumnos nos ven como auténticos dinosaurios destinados a extinguirse.

Es cierto que, en ocasiones, acudimos a buenos documentales para enseñar (después de haberlo aprendido nosotros), cómo luchaban, se divertían o construían los romanos; para ‘ver’ y ‘mostrar’ templos, acueductos, circos o anfiteatros [2], cuyos restos nos admiran, sin permitirnos advertir y entender sus secretos ocultos, hasta que esas auténticas obras de arte de la explicación y recreación nos dejan entrever el genio creativo de la Antigüedad, sobre todo el de los romana. Incluso a través de tales producciones podemos conocer y enseñar de un modo muy gráfico e inmediato algunos de los hitos de la evolución histórica de Roma: la serie dedicada a los ‘malos emperadores’ [3], que comienza con A. Magno, ofrece la posibilidad de analizar las características del poder absoluto, siempre corruptor, que tales personalidades desempeñaron, con la vi-

sualización de los lugares en que se movieron los protagonistas, las obras de arte que su megalomanía generó, y el resultado de su acción: guerras, destrucción, muerte, ... Igual, afortunadamente, sucede con problemas más complejos, como la decadencia de Roma –si es que fue tal, y no un cambio de parámetros, como hoy se destaca–, que puede estudiarse bien a través de esos Films que analizan las perspectivas más locales y más opuestas a su imperialismo, como la serie documental “La última frontera” [4].

Es evidente, pues, que las posibilidades que todo este tipo de material ofrece han sustituido, en cierta, o gran, medida, las ventajas que nos ofrecía el clásico arsenal de las películas de romanos que nos regaló el Hollywood dorado de los años 50-60, en su vertiente más grandiosa y famosa; y, mucho más, esos productos independientes, como “Escipión el Africano” [5], auténticas joyas del arte escénico-literario, rodadas en los desnudos escenarios originales de Paestum, Tívoli o Pompeya, cuya estética, tan distinta de la de cartón-piedra de aquellas grandes superproducciones americanas, no siempre puede calar en el espectador poco ilustrado –seguir las razones y vericuetos de la confrontación entre Escipión y Catón, con unas figuras demasiado humanas para el gusto de algunos, y un final poco feliz, requiere un gusto y un nivel intelectual que no en todos los cursos se puede encontrar–. Lo cierto es que tal tipo de material, aunque siempre es útil, parece algo lejano para nuestra juventud, si no buscamos métodos de aproximación algo más sutiles.

Lo cierto es que, desde hace no mucho, gracias a su propia necesidad de supervivencia, el mismo Hollywood, buscando en sus propios éxitos fórmulas para otros nuevos, recurrió de nuevo al género del *peplum*, actualizándolo con nuevas superproducciones de gran éxito, sobre todo de público: *Troya*, *Alejandro Magno*, o *Gladiator*,...: nuevos actores, nueva estética, nuevos presupuestos emocionales, ...; nuevas formas de reflejar, y vender (que para ellos era lo importante) que pusieron de moda nuevamente un mundo que no todos los alumnos se veían inclinados a conocer. Luego, series como *Julio César*, y, muy especialmente, *Roma*, que siguieron la estela de la siempre ponderada *Yo Claudio*, abrieron otro filón del que aquí en la producción hispana nos hemos beneficiado también: las más recientes y locales *Hispania* o *Imperium*, aun siendo de menor proyección y categoría, han gozado de cierta acogida por una parte del público (sobre todo, la primera), que parece estar descubriendo ahora esas raíces arcanas de nuestro pasado. En definitiva, ese renacimiento del tradicional cine ‘de romanos’, ese *peplum* que hundía sus raíces en los *toga-play* británicos [6], ha ayudado a divulgar para esa gente más joven las características vitales de aquella Roma imperial, “nuestra querida y vieja Roma...”, de la que nuestra generación sólo había leído, pero a la que nuestros alumnos se pueden acercar con mucha facilidad, si somos capaces de presentarlas con nuevas fórmulas.

Ciertamente, utilizar el cine para llegar al mundo romano, y, por supuesto, analizar sus valores y aportación general, no es un planteamiento original. Hay muchos y co-

nocidos trabajos que, desde diferentes ángulos han tratado de estudiar y comentar esa antigua producción –incluso la más reciente [7]–; cada uno desde diferentes perspectivas, tratan de definir su rigor histórico, la capacidad recreativa de directores y técnicos que, en más de una ocasión, han demostrado un muy buen juicio crítico y un fino conocimiento de las fuentes en las que se basaban los Films, o de explicar a los jóvenes algunos de los más básicos aspectos históricos. Obras como la de Lillo-De Bock sobre *Gladiator* [8], comentando sus fuentes y sus evidentes ‘adaptaciones’ a partir de las fuentes clásicas son bien conocidas por el Profesorado de Lenguas Clásicas. Otros estudios han contribuido también a la didáctica más aplicada explicando datos, recogiendo gazapos, o revisando la historicidad de ciertos argumentos [9] –alguno ha pretendido actualizar la materia, o hacerla más asequible, con comentarios presuntamente divertidos, pero dejando sin atender otros valores o detalles, quizá más sutiles, que habrían interesado más a otro tipo de público [10]–. Ahora, el tema se ha empezado a analizar en diversas facetas desde una perspectiva más científica en Congresos y sesiones de estudio, y se está convirtiendo en eje de trabajos de investigación, buscando además de su clarificación su servicio a una didáctica más rica y variada. Éste es, en gran medida, nuestro objetivo principal.

2. PLANTEAMIENTO

De hecho nuestra finalidad es radicalmente distinta a la ejemplificada en esos libros donde se coleccionan datos de filmación, gazapos o anécdotas. Es nueva, precisa, mucho más ligada al ámbito filológico que es el que, en definitiva, justifica nuestra aproximación a este tipo de producciones –nosotros no somos críticos cinematográficos, ni jueces de la historia, *sensu stricto*–; y ofrece una perspectiva más amplia, susceptible de ser aplicada según las necesidades docentes. También más compleja y difícil; pero mucho más útil, esperamos, para una mayoría de alumnos y, sobre todo, de Profesores, que puedan ver en ella un recurso cómodo, con muchos matices además, para, ayudar a sus jóvenes estudiantes a aprender con más gusto aplicándolo en sus clases. En el fondo se trata de conseguir que los discentes ‘vean’ la lengua –materia siempre difícil, y hoy mucho más–, el léxico y la cultura de Roma a través de una enseñanza ‘documental’ y ‘documentada’, que se ha seleccionado *ex profeso* para tal fin partiendo de los textos latinos y del material audiovisual existente, de una manera dual y complementaria. Algunos ejemplos de distinto tenor nos permitirán ponerlo de manifiesto: elijamos dos ablativos absolutos, de diferente carácter y referidos a dos hechos distintos, como *pluribus hostis caesis / effugientibus cunctis*, ambos pertenecientes a la obra de Suetonio (*Caes.* 81,4; 82,3) que aparecen bien recogidos en las series y películas [11]. Es mucho más sencillo explicar su carácter y diferencias si se han visto las escenas dramáticas que

los incorporan y escenifican; aquí se trata de demostrar que son las ofrendas (los pobres animales) las que ‘reciben’ la muerte como víctimas ofrecidas en el altar; inmolaciones que habían resultado inútiles de cara a los acontecimientos (la muerte de César), y a los augurios, y son incorporadas de forma pasiva y en una circunstancia determinada. En cambio, en el segundo, siendo activo el participio y el giro, son los cobardes senadores los que huyen espantados de la Curia cuando César es asesinado; algo que los films ilustran bien, sobre todo la serie dedicada a *Julio César* [12], donde los hombres salen desalados, y se cruzan con Calpurnia que llega angustiada: Bruto, que se ha quedado clavado mirando su acción, hasta que decide también salir de la Curia, permite explicar los valores léxicos del campo semántico de la permanencia en pie (*stare*), y sus compuestos, con todos sus matices, y en la relación con composiciones musicales o pictóricas. Contenidos varios, y competencias varias también, sobre todo de cara a las Filologías que no son, específicamente, Filología Clásica.

Es, de hecho, mucho más sencillo explicar así, sobre todo en ciertos niveles, que repetir una teoría que muchas veces se les escapa. Como en el caso del giro como *conversi in hostem volventesque orbem*; el segundo matiz, especialmente, es más sencillo de entender si, como apoyo, se visualiza la escena de *The Eagle* [13] en la que el protagonista, que ha salido a salvar a sus hombres, prisioneros de los pictos, después de formar la mejor *testudo* de la historia cinematográfica, da la orden de formar un círculo. Lo que resulta difícil de entender sólo con el texto latino (T. Livio, *AVC* 22.29.5), se entiende fácilmente oyendo la orden y viendo la maniobra. Si sólo se hace un ejercicio lingüístico, éste corre el riesgo de resultar lejano, aburrido, poco claro en ocasiones, y, lo que es peor, difícil de retener. Igual en otros niveles más complejos. Y, por supuesto, con otras cuestiones de *realia*: de la vida social, política, historia, arte, o cultura y literatura en general del mundo romano, o clásico, en general. Aprender cómo se llama el pañuelo que llevan los soldados al cuello en *Gladiator*, donde llama mucho la atención, permite aprender un léxico, específico (es *focale*) y general (el castrense) que así se retiene mucho mejor. Analizar la vida militar, el sistema de lucha romano y sus relaciones con la de los gladiadores, gracias a toda la selección del material filmico disponible sobre el tema, permite entender sus recursos y fórmulas —por ejemplo, en *Ben-Hur* el choque armado en un barco [14]—; su adaptación del armamento enemigo, y su evolución de equipamiento, y métodos hasta la Edad Media; y, sustancialmente, en último grado, advertir dónde radicó la base del triunfo de Roma: en su *disciplina* y profesionalidad, cuya perfecta escenificación muestran varias escenas de estos films. El complemento de textos de la poliorecética clásica, bien seleccionados —nivel y materia específica: armas; características del dux, sistema de elección de mandos; obligaciones y tareas en los campamentos, guardias y métodos de defensa...—, permitirá rematar el panorama que se ha pretendido ofrecer sobre Roma y, lógicamente, sobre el mundo que luego fue su herencia en los tres parámetros principales: lengua, cultura y mentalidad.

Lo cierto es que incentivar el interés del alumnado animándolo a encontrar otros giros, períodos y datos de *realia* en otros temas distintos a los que aquí hemos elegido como simple muestra, ayuda a mejorar su rendimiento, el aprendizaje y la propia enseñanza. Se despierta su interés por el texto en su conjunto, por la lectura de los clásicos y, en los niveles ya más altos, por la propia investigación. Éste supone ya un grado más en la proyección del tema que presentamos. De nuevo, un ejemplo bastará como muestra: resulta fácil criticar el atuendo de la Emperatriz Popea en la escena final de *Quo Vadis?* Esa túnica dorada que parece elevarla al Olimpo de las perversas —una nueva Eva, lujuriosa y malvada [15], y que, a ojos de los profanos, parece encajar mal con el hecho de ser lucida en un espectáculo de circo. Sin embargo, un buen conocimiento de los textos clásicos nos permite entender de dónde ha salido la inspiración para los responsables del vestuario, y el motivo último de la adaptación que llevaron a cabo los asesores técnicos italianos, muy cultos, o muy bien informados. Su idea debió de ser aplicarle el atuendo que, de acuerdo con el relato de los *Anales* de Tácito (12.56.3), lució otra Emperatriz, Agripina la Menor, biznieta del Emperador Augusto y madre de Nerón; otra imponente figura femenina que, en una situación parecida, en el combate naval que dio su marido, el Emperador Claudio —protagonista de una famosa y muy recordada serie británica, —para conmemorar la inauguración de la gran obra que había supuesto la excavación del monte que separaba el lago Fucino y el río Liris, apareció revestida con una “*clamyde aurata*”; una función ‘teatral’ en ambos casos: en aquélla el público asistente para contemplar el espectáculo utilizó las riberas y las cimas de colinas, que estaban abarrotadas..., a modo de asiento; aquí es la ejecución de los cristianos que precede a la eclosión final del film. Luego, la búsqueda del cliché descriptivo, llevará al alumno, convenientemente dirigido, a descubrir que es un tipo de atuendo parejo al que Virgilio le atribuye a Dido en la *Eneida* (IV 137), y que evoca, además, la imagen de la estatua criselefantina de la Atenea de Fidias del Partenón. El estudiante que haya llevado a cabo este tipo de estudio quedará atrapado por el interés por comprobar otros muchos detalles que ofrecen los films —¿existió alguna vez, según las fuentes, algún jefe bárbaro llamado ‘Vadomar’, como se grita en *Gladiator*...? ¿Es posible rastrear el giro latino que se encuentra detrás del santo y seña que se da al inicio de la película—; o aprenderá con más facilidad, según el nivel de práctica que se le esté ofreciendo, o el objetivo concreto de trabajo que se le haya propuesto. O, más importante aún, se dará cuenta de que para encontrar el juego referencial hay que conocer con amplitud las fuentes y las obras de autores de distintas épocas y lenguas, y eso solo se logra con el trabajo. Las posibilidades son múltiples. Los objetivos no son sólo concretos, ni aplicables a la didáctica de la Filología Latina (o Griega); el abanico es muy amplio. Y las competencias transversales que se pueden ofrecer, y conseguir, superar el nivel concreto para el que inicialmente esta didáctica fue concebida.

3. OBJETIVOS

En síntesis, el objetivo principal y último de este tipo de docencia y el Proyecto que estamos desarrollando es contribuir a evitar el fracaso en la enseñanza de una materia que cada vez es más lejana y difícil para los alumnos. Se trata de potenciar el atractivo de un aprendizaje para el cual el material didáctico hoy resulta mucho más ‘ilustrativo’ e ‘impactante’ que en décadas anteriores. Y no es menor el de ofrecer un panorama perfectamente integrado en la lengua y la cultura que les permita relacionar el mundo actual (en Europa y, sobre todo, el Mediterráneo) con sus orígenes: la Antigüedad a través de este tipo de mensaje dual, siempre visto y siempre aprendido, proyecta su línea sobre el presente explicándolo mejor.

Pero los objetivos concretos, combinados y separados, pretenden ofrecer una aproximación (aprendizaje) al léxico y la lengua, y la cultura en su conjunto, a través de la selección de imágenes; y, alternativamente, conseguir que un estudio de las imágenes, en las diversas facetas del arte, vida política, y cotidiana, privada y pública, ejército, lleve al alumno a entenderlo con más facilidad y precisión y a buscar los textos originales en los que se han inspirado. Además, el mundo romano permite acercarse a un tema fundamental hoy, como es el de la ‘alteridad’: la concepción del otro en todos los ámbitos posibles: social (ricos-pobres-esclavos; religiosa (pagano-cristiano), humanamente (ricos-pobres),... ‘Verlo’ (en los Films), entenderlo, y analizarlo en las fuentes originales conseguirá una docencia más comunicativa y un aprendizaje más profundo y amplio.

De esta forma, la unidad del propósito contribuye a lograr las competencias últimas pretendidas: en un nivel (el de la docencia más elemental e intermedia), capacitar al alumno para integrar unos conocimientos que le ayuden a lograr una formación más amplia y firme en la lengua latina; y, dentro del Grado, en Filología Clásica y otras Filologías, el límite puede ser superior y el abanico más amplio; pero no diferente. En el otro (en el de la didáctica profesional, es decir, en el máster MUPES [16], enseñarle a manejar unas fórmulas y una técnica que le permitan, a su vez, formalizar un hábito de formación y recursos en las nuevas técnicas para comunicar mejor los contenidos heredados de la tradición latina.

4. METODOLOGÍA

Con estos objetivos de diverso ámbito y grado, y el doble camino proyectado –de ida y vuelta, y siempre complementario: de los textos clásicos a los films; y de cualquier tipo de film, seriado, documental o dramático, al texto que lo sustenta, explica, aclara o ilustra, y con un nivel de aplicación diferente según el tipo de enseñanza al que

se aplique—, la metodología debe acoplarse al destinatario específico según la enseñanza. El procedimiento es muy simple, pero requiere mucha precisión en la elección del material, tanto el audiovisual como el filológico, que es el más complejo de entender. En el grado más inicial, caso de los alumnos de Secundaria y Bachillerato cuando empieza la didáctica de la Lengua Latina y la Cultura Clásica, la aplicación debe ser muy selectiva en los pasajes (fáciles e interesantes), y en los autores (muy conocidos y fáciles de interpretar); y muy restringida a ciertos aspectos lingüístico-léxicos, que necesariamente deben estar bien definidos y ser muy básicos para el conocimiento de la lengua. En el caso de la cultura, de más amplio margen, la selección la marca el tópico y el film elegido: ejército, juegos, vida diaria, religión, etc. Éste es un ámbito de gran atractivo para los jóvenes, como se ha demostrado en las Prácticas del MUPES, donde uno de los integrantes del Proyecto, Héctor Arroyo Quirce, habló a los alumnos sobre el ejército. Pero, en conjunto, ambas perspectivas quedaron muy bien definidas y aplicadas, de acuerdo, específicamente con la normativa ministerial, en el TFM que realizó bajo mi dirección la licenciada Silvia Martínez Recio, y cuya síntesis para la publicación está realizándose [17]. En el ámbito universitario, donde se ha aplicado con gran éxito en la “Libre elección” durante varios años (desde el curso 2003-4, hasta el 2009-10, en el que se modificó para entrar en la Innovación didáctica del Máster), el campo de utilidad se abría mucho en la parte de realia, porque los alumnos, de más formación, pero distintas carreras, tenían intereses más variados y actuaban muy motivados por la vocación propia y la libertad de trabajo que se les había ofrecido; en cambio, en el terreno de la lengua se aplicó menos porque el objetivo concreto de la asignatura no lo incluía específicamente. En el Máster en cambio, sobre todo en el del MUPES, que es en el que se ofrece la asignatura de Innovación Docente, su presentación ha cosechado una gran aplicación para los alumnos en los tres cursos en que se ha impartido, explorándose, especialmente su vertiente didáctica de cara a la educación Secundaria. Pero tampoco se ha descuidado el objetivo de la investigación, donde la metodología ya es diferente. Aquí lo sustancial es analizar en profundidad y detalle las fuentes para encontrar, discutir, resumir, explicar y documentar de forma coherente y científica los pormenores, a veces sutiles y no siempre aprehensibles, que los films transmiten. En estos momentos, dentro del Proyecto de Innovación Docente que se está realizando en la Universidad de Salamanca están trabajando en este apartado dos de los que fueron alumnos de los másteres de Investigación y MUPES (Guillermo Aprile, e Isaac Pérez), uniéndose así la investigación, y la finalidad didáctica. Nuestro propósito inmediato será ofrecer un pequeño corpus y una selección filmica a la comunidad docente de la Filología Clásica. Pero éste es sólo un primer paso.

5. RESULTADOS

Ciertamente, en su versión más compleja la asignatura tiene aún poco recorrido (sólo tres años). Sin embargo, los resultados obtenidos indican su aceptación y utilidad: en primer lugar, en la evaluación del curso 2010-11 de los alumnos del MUPES, se le dio una calificación de 4,82 sobre 5. Este año se ha realizado una nueva evaluación, pero aún no hay datos; y del pasado (Año 2003-2010. En segundo, se ha dirigido un TFM (Trabajo de Fin de Máster) que obtuvo la calificación de Sobresaliente con el título: “Del texto a la imagen y de la imagen al texto”, en el que se han plasmado los dos procedimientos principales del método (lengua y cultura), y está en vías de publicación; a él se ha añadido por mi parte, un último apartado que no figuraba en el trabajo, y dirigido expresamente a la metodología y datos de investigación, sobre los presagios y la muerte de César en los tres films analizados. La conclusión de tal estudio pone de relieve, entre los múltiples datos aportados, la habilidad de directores, guionistas, y responsables de atrezzo de las películas analizadas en ese ámbito. Una habilidad muy superior a la habitualmente concedida a tales films, como podrá verse tras su publicación. En tercer lugar, para aplicar el procedimiento con diferentes temas, enfoques y planteamiento metodológica específico se obtuvo un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Salamanca [18], en el que colaboran I. Gómez Santamaría, S. Martínez, G. Aprile, I. Pérez, H. Arroyo, y yo misma, como coordinadora y responsable de uno de los apartados. El trabajo, cuya fecha de presentación es el 30 de junio será publicado y ofrecido a la comunidad universitaria y docente para su uso didáctico en los distintos niveles a los que se desee aplicar. Es muy probable que, en otra vertiente, el tema se desarrolle en otro Proyecto el año próximo.

REFERENCIAS

- [1] P. Connolly, H. Dodge, *La ciudad antigua. La vida en la Atenas y Roma clásicas*. Acento Editorial (Oxford University Press), 1998. ISBN 8448303296.
P. Connolly, *Anibal y los enemigos de Roma*. Espasa Calpe, 1998. ISBN 9788423958221.
- [2] *Construir lo imposible (Building the impossible: The Roman war machine)*. BBC, Reino Unido, 2002.
- [3] *Los malos de la historia (Ancients behaving badly)*. The History Channel, EEUU, 2009.
- [4] *Roma: la última frontera (Rome: the last frontier)*. The History Channel, EEUU, 2011.
- [5] *Escipión el Africano (Scipione detto anche l'Africano)* 104 min., Italia/Francia/RFA, 1971. Dirección y guión: Luigi Magni.
- [6] María Wyke, *Projecting the Past. Ancient Rome, Cinema and History*. Routledge, 1997. ISBN 9780415906142.

- Rafael de España, *El Pephum. La Antigüedad en el cine*, ed. Glénat, Bibl. Dr. Vértigo, (s.l.), 1998. pp. 195-7; 343. ISBN 8489966117.
- Jon Solomon, *The Ancient World in the Cinema*. Yale, 2001. ISBN 9780300083378.
- [7] Martin Winkler, *Gladiator. Film and History*. Blackwell Publishing, 2004. ISBN 1405110422.
- Antonio Albuera Guirnaldos, “Algunos aspectos de la vida cotidiana del mundo antiguo en la serie Roma”, en *Thambrys*, n.s. 1. 2010. 49-60.
- [8] Leonor de Bock Cano - Fernando Lillo Redonet, *Guía didáctica de Gladiador (R. Scott, 2000)*. Áurea Clásicos, 2004. ISBN 8493192465.
- [9] Ramón Teja, “Historia y Leyenda en la Roma del *Quo Vadis?*” en José Uroz *Historia y cine*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, 1999. 183-209. ISBN 8479084669.
- [10] J. J. Alonso, J. Alonso, E. Mastache, *La antigua Roma en el cine*. T&B ed., 2008 ISBN 9788496576346.
- [11] *Julio César (Julius Caesar)* 120 min., EE.UU., 1953. Dirección: Joseph L. Mankiewicz.
- [12] *Julius Caesar*, 3 episodios, EE.UU./Alemania/Italia/Holanda, 2002. Dirección: Uli Edel.
- [13] *La legión del águila (The Eagle)*, 114 min., EEUU/Reino Unido, 2011. Dirección: Kevin Macdonald.
- [14] *Ben-Hur*, 212 min., EE.UU., 1959. Dirección: William Wyler. Cf. Solomon, *ibid.*, 221-229; De España, *ibid.*, 332-8.
- [15] R. Teja, *ibid.*, 27.
- [16] Máster Universitario en “Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato”, Especialidad “Latín y griego”, Universidad de Salamanca.
- [17] Silvia Martínez Recio, *Una nueva unidad didáctica: la figura de Julio César y sus adaptaciones filmicas. Del texto a la imagen, de la imagen al texto*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Salamanca. 2012.
- [18] *Imágenes y textos-textos e imágenes: innovación docente en filología y cultura clásica*, Proyecto de innovación y mejora docente 2012-2013 de la Universidad de Salamanca. Código de referencia: ID2012/065.

**GESTIÓN Y EVALUACIÓN
DE GRADO/MÁSTER
Y DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS**

LAS PRÁCTICAS EXTERNAS INTERNACIONALES DE LOS ESTUDIANTES Y TITULADOS DE LA UNIVERSITAT JAUME I: APRENDIZAJES DEL PROCESO Y RETOS DE FUTURO

BEAS, M.I.* GONZÁLEZ, C;** GUAL, J;***MARTÍNEZ, T****

*Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas
mbeas@uji.es

**Departamento de Ciencias de la Comunicación
onate@uji.es

***Departamento de Ingeniería de Sistema Industriales y Diseño
jgual@uji.es

****Departamento de Administración de Empresas y Marketing
tmartine@uji.es
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana

Resumen. Tras 11 años de experiencia en los programas de movilidad Leonardo da Vinci, 6 con el programa Erasmus Prácticas y 4 en el programa propio Prácticas Solidarias en Países Empobrecidos, desde la Universitat Jaume I más de 400 universitarios se han beneficiado de dichos programas. La coordinación del proyecto corresponde a la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIEPEP), en colaboración con un sistema académico de coordinadores y tutores. Fruto de este trabajo conjunto, la calidad del proyecto ha sido reconocida en varias ocasiones por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE), dependiente del Ministerio de Educación. Este artículo pretende mostrar los logros conseguidos y ser una contribución a los retos de futuro de las prácticas externas curriculares y extracurriculares en el Espacio Europeo de Educación Superior ante los nuevos cambios que incluirán el futuro programa Erasmus for all. Igualmente se tendrán en cuenta los aprendizajes del proceso a través de metodología cuantitativa y cualitativa. Entre los temas revisados se encuentran la inserción profesional, organización, selección y formación de los participantes, la coordinación académica y sistemas de seguimiento y tutorización académica, la formación y motivación del profesorado, la relación con las empresas de acogida, el reconocimiento académico y profesional, así como retos ante el nuevo programa Erasmus for All 2014-2020.

Palabras clave: empleabilidad, competencias, programas de movilidad, prácticas externas internacionales.

1. INTRODUCCIÓN

Los programas de movilidad están vinculados a las políticas de empleabilidad e internacionalización de la Universidad Jaume I (UJI). Desde sus inicios están coordinados por la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIPEP), en dependencia del Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo e Innovación Educativa. El principal objetivo de la OIPEP es promover la empleabilidad e impulsar las oportunidades profesionales de graduados y estudiantes a través de diversos programas (Prácticas Externas, Orientación Profesional, Observatorio Ocupacional, Formación para el Empleo, Bolsa de Trabajo, Ferias y Jornadas, Ocuparty). Todos estos programas tienen en común el ser prácticas no laborales en empresas o instituciones, con un componente claramente educativo, siendo una experiencia formal con objetivos bien definidos que forma parte o no de un plan de estudios, limitada en el tiempo y con una doble supervisión (profesional en la empresa de acogida y profesor-tutor en la universidad), con una validación y reconocimiento del aprendizaje.

Programas de prácticas internacionales en la Universitat Jaume I (UJI)

Los principales objetivos de los programas son:

- Establecer y desarrollar un sistema de prácticas internacional de alta calidad en colaboración con empresas, universidades u otros organismos.
- Mejorar la calidad de los sistemas de formación profesional en las entidades y de los dispositivos de orientación y tutorización, así como estandarizar criterios para evaluar competencias.
- Promover el desarrollo de competencias profesionales entre los participantes y equilibrar su formación teórica y práctica a través de una experiencia profesional intensiva, internacional y diversificada.
- Promover y desarrollar las competencias lingüísticas necesarias para facilitar la movilidad en el mercado laboral.
- Incrementar la empleabilidad y facilitar la transición al mercado laboral de los estudiantes universitarios.

Actualmente existen tres programas de prácticas externas internacionales en la UJI, uno para titulados y dos para estudiantes: El programa Leonardo da Vinci de movilidad “Estancias en prácticas internacionales para Recién Graduados en Europa” [1] iniciado en 2002-03, dirigido a titulados de la UJI egresados en los últimos 2 años tiene una duración en torno a 24 semanas en empresas de la Unión Europea (UE), países del Espacio Económico Europeo, y candidatos a la adhesión. Está financiado con fondos de la UE dentro del programa *Lifelong Learning (LLL)*, así como con cofinanciación de la UJI y empresas de acogida. El programa Erasmus Prácticas, iniciado en 2007-08 y dirigido a estudiantes para cursar sus prácticas curriculares en empresas europeas, tiene una duración de una media de 4 meses estando cofinanciado por fondos de la UE, el Ministerio de Educación (MEC), la UJI y empresas de acogida. Adicionalmente, el programa de Prácticas Solidarias en Países Empobrecidos, iniciado en 2009-10 y dirigido a estudiantes para cursar sus prácticas curriculares en proyectos de cooperación al desarrollo universitario, bien en universidades, instituciones o en ONGs de países en vías de desarrollo, persigue fomentar las competencias para la cooperación al desarrollo y la toma de conciencia del estudiantado sobre la realidad de los países empobrecidos. El programa tiene una duración de 2 meses y está coordinado desde la OIPEP juntamente con la Oficina de Cooperación al Desarrollo y la Solidaridad (OCDS). Está cofinanciado por la contribución 0,7 de la matrícula de estudiantes y financiación de la UJI.

2. LA ORGANIZACIÓN, FORMACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Por la importancia en número de participantes de solicitantes y participantes, nos centraremos en Leonardo y Erasmus prácticas. La UJI, a través de la realización de una convocatoria pública anual para cada uno de los programas, ofrece una serie de plazas a las que los candidatos pueden optar, sin embargo también existe la posibilidad que éstos presenten una entidad de acogida extranjera para realizar sus prácticas. En este caso, el candidato debe realizar las gestiones necesarias para localizar la empresa interesada en participar en el programa y acoger al beneficiario en este periodo de prácticas. Los participantes han de cumplir una serie de requisitos en el momento de finalización del plazo de la convocatoria, pudiendo destacar entre los principales para el programa Erasmus Prácticas [2], ser estudiante de la UJI durante el curso académico vigente, estar matriculado en la asignatura Prácticas Externas Curriculares y tener los conocimientos suficientes de la lengua del país de destino o de trabajo (B1.2). Respecto al programa Leonardo, también podemos destacar como requisitos el ser egresados de la UJI de las dos últimas promociones, no ser estudiante en el momento de solicitar la beca, ni haber tenido ningún contrato laboral durante 12 meses o más como titulado

universitario. Igualmente, se les exige tener al menos un nivel B1.2 en la lengua de destino o trabajo [3] [4]. En ambos programas una vez presentada la solicitud por los aspirantes, éstos pasan por un proceso de selección que incluye desde la valoración de su expediente académico y currículum en general, la realización de talleres de orientación profesional, pruebas de idiomas y entrevista con una comisión de expertos. Este proceso de selección, por tanto, implica una baremación de los méritos propios de los aspirantes así como un proceso de formación para los participantes. En esta formación, nos encontramos en primer lugar los distintos talleres de orientación profesional impartidos por la OIPEP y que tienen como objetivo ofrecer a los aspirantes una orientación grupal y personalizada para la búsqueda eficiente de empleo adaptada al contexto internacional. En segundo lugar, la UJI, a través de su profesorado y coordinado por el Servicio de Lenguas y Terminología (SLT), se hace cargo de la preparación lingüística y cultural en lenguas nativas o vehiculares: inglés, francés, alemán e italiano, previa a la estancia. Esta formación tiene como objetivo fundamental reforzar el aprendizaje de dichas lenguas para mejorar la competitividad de los aspirantes en el mercado laboral.

En definitiva, se pretende acercar a los estudiantes al mundo laboral, así como presentar algunos de los aspectos culturales más relevantes del país de destino.

La preselección de los candidatos la realiza una comisión de expertos formada por la vicerrectora de Estudiantes, Empleo e Innovación Educativa, los coordinadores de prácticas externas internacionales de los centros, el representante del Consejo de Estudiantes en el Consejo Asesor de Inserción Profesional y la responsable de la OIPEP. La fase final de selección la lleva a cabo la empresa de acogida, generalmente a través de una entrevista en persona a los candidatos preseleccionados, así como si lo estima oportuno mediante la evaluación de sus currículums y/o la realización de pruebas profesionales. La selección final del candidato, por lo tanto, es competencia de la empresa.

Una vez superado el proceso de selección y firmado el acuerdo de formación entre la empresa, el estudiante o titulado y la UJI, la persona solicitante pasa a ser participante del programa, pudiendo ya viajar a la entidad en el plazo establecido para realizar su periodo de prácticas internacionales, las cuales le serán reconocidas tanto por la propia entidad de acogida mediante la expedición de un certificado, como por la universidad mediante una anotación específica en su expediente académico.

3. SISTEMAS DE TUTORIZACIÓN, COORDINACIÓN ACADÉMICA Y SEGUIMIENTO PROFESIONAL

A continuación se describe el papel de los principales agentes que intervienen en el sistema de tutorización, coordinación académica y supervisión en estas prácticas internacionales.

Tutores y Supervisores

El papel del tutor académico en estos programas es fundamental. En este sentido, conviene distinguir entre los programas de carácter curricular (Erasmus Prácticas, Prácticas Solidarias) y extracurricular (Leonardo da Vinci). En el primer caso, el tutor es un docente de la asignatura Prácticas Externas Curriculares (o similar) en la correspondiente titulación cursada por el participante del programa. En el segundo caso, el tutor académico es un profesor nombrado por el vicerrectorado. En ambos casos es necesario un mínimo nivel de lengua extranjera para llevar a cabo sus tareas y cierta experiencia previa en la tutorización de prácticas externas.

Los tutores académicos son el nexo de unión directo entre la entidad cooperadora y la universidad, pero sobre todo son los responsables del seguimiento de las prácticas del estudiante, ya que guían a éste a nivel académico siguiendo el plan de trabajo acordado en el contrato de aprendizaje y las correspondientes guías docentes (en el caso de las prácticas curriculares), participando activamente en el proceso de evaluación, a través de su seguimiento y la recepción y custodia de los distintos informes y memorias que el participante deberá presentar.

El tutor, obviamente debe mantener una comunicación fluida con la entidad de acogida y velar por el desarrollo correcto de la actividad, así como promover la adhesión de empresas extranjeras a los programas ofertados por la universidad. Por su parte, el supervisor de la entidad constituye un elemento fundamental puesto que es el profesional que se responsabiliza de la evolución del estudiante durante su proceso formativo en la entidad. Es la persona que dirige al alumno durante su día a día en la empresa, pero también es quien orienta las capacidades y habilidades adquiridas por el alumno en la universidad, a las necesidades de la empresa y a las exigencias del mercado.

Coordinadores

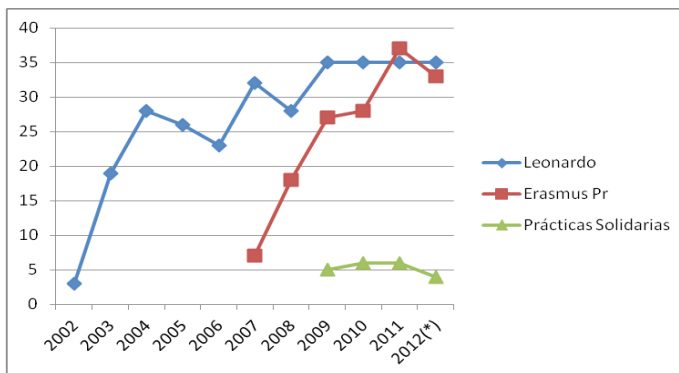
Los coordinadores de prácticas se estructuran en dos niveles. Un primer nivel se corresponde con cada centro; y un segundo, correspondiente al nivel de titulación o máster. Los primeros son los coordinadores de prácticas externas internacionales; los segundos son los coordinadores de prácticas externas nacionales. Éstos últimos planifican y gestionan la asignatura correspondiente en su marco específico, se encargan de hacer efectivo el proceso de evaluación y de reconocimiento académico a partir del *feedback* con la entidad de acogida y el correspondiente tutor, y también de distribuir los tutores según su carga docente. Los coordinadores de ámbito internacional, a su vez, mantienen contacto con todos los agentes afectados en los programas, especialmente con la OIPEP, y también resultan un filtro importante en la resolución de conflictos y dudas.

Formación y motivación del profesorado

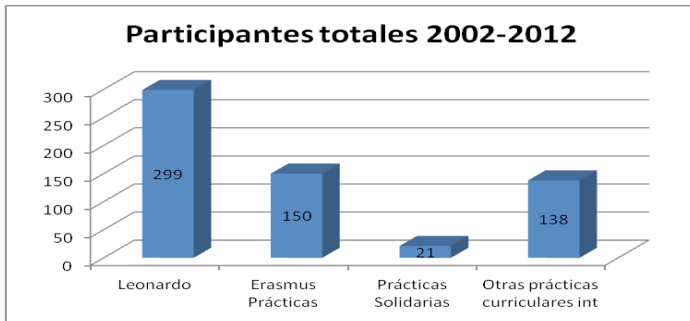
Evidentemente, entre los deberes y derechos de los agentes implicados dentro del ámbito universitario se encuentra el hecho de la formación permanente. En este sentido y desde la OIPEP, junto con los coordinadores de prácticas internacionales, se promueven distintas actividades formativas dirigidas al profesorado implicado. Estas actividades de formación tienen como objetivo, entre otros, divulgar e informar sobre los citados programas y su normativa reguladora, pero además en ellas se comparten experiencias reales y reflexiones sobre casos prácticos, con el fin de retroalimentar y mejorar la coordinación entre las partes.

PRINCIPALES LOGROS Y RESULTADOS

Como resumen cuantitativo de los datos, podemos ver la evolución ascendente progresiva del número de participantes en la Figura 1. En el programa Leonardo, éste viene condicionado por la obtención del certificado de calidad Leonardo en 2009, que aseguraba financiación hasta 2013 de 35 participantes por proyecto. Por otra parte, el programa Erasmus Prácticas ha ido creciendo y consolidando el número de beneficiarios en función de la ejecución de años anteriores y la financiación otorgada por el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos). En la Figura 2 se incluye también los participantes en prácticas externas curriculares internacionales fuera de programas financiados: mayoritariamente estudiantes de postgrado que realizan sus prácticas en Latinoamérica o Europa.



Evolución en la participación por programas de prácticas internacionales en la UJI, periodo 2002-2012



*Resumen total de participantes en prácticas internacionales
en la UJI, periodo 2002-2012*

El interés de los titulados y estudiantes en participar en los programas de movilidad ha ido en aumento, beneficiado por los buenos resultados del mismo pero también por la crisis económica que hace más real la necesidad de diferenciación del currículum y el alto impacto en la empleabilidad de una estancia en prácticas internacional. En los estudios empíricos que hemos realizado [5] [6] encontramos que la movilidad internacional es un factor significativo que tiene un impacto en las características y situación de empleo actual, comparado con aquellas personas que no han disfrutado de esta experiencia: mayor empleo ajustado al perfil formativo del empleado (85%), alta responsabilidad sobre personas (30%), alta inserción internacional (60%), mayor tasa de autoempleados (20%). Los resultados obtenidos en la población de participantes en movilidad, comparando situación previa y 3 meses después de finalizar arrojan un incremento de la autoeficacia profesional, el incremento de las competencias transversales, técnicas y lingüísticas, la clarificación vocacional y la reorientación de carrera en algunos casos. Además constatamos la alta satisfacción de empresas y participantes y la fidelización de los socios, para los que la práctica supone un acercamiento a la universidad, un óptimo proceso de retención del talento y el establecimiento de lazos de mutua confianza. A modo de ejemplo, en el proyecto Leonardo 2010, el último finalizado, el resultado más destacable fue la alta inserción profesional (77% a los 3 meses de finalizar).

Tras el autoanálisis realizado y el feedback recibido por parte del OAPEE podemos concluir que los puntos fuertes de las prácticas internacionales en la UJI son: contexto institucional favorable, profesionalización de su gestión y consolidación del equipo de trabajo, así como consolidación de una red de socios de acogida y de intermediarios fiables. El trabajo llevado a cabo en la UJI ha sido reconocido en varias ocasiones por el OAPEE, entre ellos con el Certificado de Calidad 2009, nominación al Premio Calidad

en la Movilidad 2006 y el premio a varios participantes de los proyectos 2006 y 2007 (mejores experiencias). Igualmente desde la UJI se ha participado en varios eventos, invitados por el OAPEE como ponentes y como muestra de buenas prácticas, entre otros, en la VI Feria de Valorización 2012 [4]. Además, una estudiante de la UJI, participante en el programa Erasmus Prácticas fue premiada con el Premio a la Calidad Erasmus en 2010. Todos estos méritos se reflejan con el reconocimiento de una carta Erasmus para instituciones de educación superior. Actualmente se está tramitando la próxima para 2014-2020.

Después de esta dilatada experiencia en programas de prácticas internacionales se puede enumerar una serie de conclusiones: La orientación profesional incrementa la efectividad de graduados al buscar empleo y es complemento necesario de todo programa formativo. La duración en torno a 24 semanas para titulados y 4-6 meses para estudiantes es adecuada para los objetivos establecidos. Por otro lado, formar a los tutores (profesores) incrementa su motivación y compromiso. Las mujeres tienen mayor interés en el programa, e igualmente los destinos de habla inglesa son los favoritos. En los últimos años ha aumentado el interés creciente en participar, siendo el programa Leonardo el más conocido entre todos los que organiza la OIPEP, por más del 85% de los estudiantes y titulados UJI.

5. RETOS DE FUTURO: LAS PRÁCTICAS INTERNACIONALES EN EL NUEVO PROGRAMA ERASMUS FOR ALL

El nuevo programa 2014-2020, todavía pendiente de aprobación por el Parlamento Europeo, implica un cambio de paradigma, de una aproximación específica por sector a una orientación a la acción. Recientemente el Comité de Cultura ha realizado algunas propuestas que el Parlamento está considerando. A continuación se ofrece un resumen de los principales cambios pendientes de aprobación y que afectarán a los programas de prácticas internacionales: Se acuña un nuevo nombre para el programa, “YES Europe”, que es el acrónimo de Youth, Education, Sport. Se mantiene la orientación por especificidad de sector, conservando la diferenciación de los programas bien conocidos. Se establece una distribución del presupuesto por niveles educativos: 42% para educación superior. Si no se aprobara esta propuesta por el Parlamento Europeo, el LLLP se prolongará un año, hasta 2015. Si se aprobara, la convocatoria 2013-14 sería la última para Erasmus. Para Leonardo el programa 2013 finalizaría el 31 de diciembre de 2014.

A continuación se ofrece un resumen de los principales cambios pendientes de aprobación y que afectarán a los programas de prácticas internacionales:

- El término para referirse a prácticas será “traineeship” en lugar de “placement”, y, por tanto, implicará un “learning agreement”.

- No habrá distinción entre estudios y prácticas: todos tendrán un “learning agreement”.
- Duración: de 2 a 12 meses.
- Proyectos de duración de 1 ó 2 cursos académicos.
- Un estudiante podrá hacer hasta 12 meses máximo de estudios/prácticas por cada ciclo educativo (BA/MA/PhD).
- Movilidad de/a 3eros países.
- Mayor énfasis en calidad en la movilidad (académica).
- En principio desaparecerá el dinero adicional para preparación lingüística y cultural, ya que la Comisión encargará sólo preparación lingüística a ciertas consultoras mediante portales online.
- Los graduados (antiguamente en la medida PLM Leonardo) podrán participar en el programa durante 1 año desde su graduación, pero la selección tendrá que realizarse en el último año de ser estudiantes.
- Se anima a la participación de los consorcios de movilidad.
- Se hace fuerte hincapié en las relaciones universidad-empresa (ej alianzas del conocimiento).

Qué duda cabe que los planteamientos futuros estarán condicionados por la financiación a los programas, sobre todo por la nueva generación de programas 2014-2020 de la Unión Europea. En cualquier caso, nos planteamos mantener una distribución masculina por programas no inferior al 40%, potenciar la participación de personas con discapacidad en cada uno de los programas favoreciendo su integración y contando con mayor financiación para su movilidad, aumentar los perfiles profesionales y formativos de los participantes, aumentar los socios y la movilidad a otros países, así como aumentar el número de becas y fomentar el retorno del talento.

Otro gran reto es afrontar el inicio de la movilidad en prácticas a terceros países dentro de programas de alta calidad, con la financiación del nuevo programa *Erasmus for all*. Para ello la participación en consorcios con experiencia en estos países puede ser de gran utilidad, ya que hay retos que se pueden afrontar conjuntamente, como la formación cultural y en riesgos de los participantes, la gestión de los visados y seguros y sobre todo el conocimiento en profundidad de socios de acogida fiables que oferten prácticas de alta calidad para nuestros estudiantes y titulados. La selección de países dependerá de la política de vecindad y prioridades que se establezcan en el nuevo programa, así como las prioridades que establezca la propia universidad. Se podría establecer como punto de partida el de los socios y el *know-how* en el programa Prácticas Solidarias en Países Empobrecidos (principalmente Latinoamérica y Norte de África), así como las experiencias y contactos previos en las prácticas curriculares internacio-

nales, de tal manera que sería posible incrementar la movilidad a estos países y lograr un mayor porcentaje de prácticas internacionales financiadas.

Igualmente desde la OIPEP se ha realizado gran énfasis en la formación previa en orientación profesional tanto a través de talleres como sesiones individualizadas, manteniendo la útil colaboración de la red EURES e incrementando el uso de nuestra guía online *Promote* [7] .

REFERENCIAS

- [1] Beas, M.I. (2013) Buena práctica movilidad Universitat Jaume I) <http://www.oapee.es/oapee/inicio/servicios/Eventos.html> [Consulta 08/04/2013].
- [2] Convocatoria Leonardo 2012-13. En: <http://www.uji.es/serveis/ocie/acil/prog/vinci/1213/> [Consulta 08/04/2013].
- [3] Convocatoria Erasmus Prácticas 2012-13. En: <http://www.uji.es/serveis/ocie/acil/prog/erasmus/1213/> [Consulta 08/04/2013]. (en prensa)
- [4] Beas, M.I. (2013) Experiencia de la Universitat Jaume I. Papeles Europeos nº5 . En: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/servicios/publicaciones/revista-OAPEE.html>. [Consulta 08/04/2013].
- [5] Burriel, J.R. & Beas, M. I. (2013). Impact of International Placements in Employability of Graduates from Universitat Jaume I. Proceedings of INTED 2013 Conference, pp. 4724-4732. València: International Association of Technology, Education and Development. Retrieved from <http://www.uji.es/bin/serveis/ocie/acil/prog/obser/2013/iiplace.pdf> [Consulta 08/04/2013].
- [6] Beas, M. I. & Burriel, J. R. (2012). Successful job entry into the labour market for senior graduates: variables related to employability within the economic crisis. Proceedings of INTED 2012 Conference, pp. 3107-3115. València: International Association of Technology, Education and Development. Retrieved from <http://www.uji.es/bin/serveis/ocie/acil/prog/obser/2012/vreec12.pdf>. [Consulta 08/04/2013].
- [7] Beas, M.I y Bellés, B. Promote Your International Career www.uji.es/canals/laboral/promote [Consulta 08/04/2013].

LAS PRÁCTICAS EXTERNAS: UN MEDIO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS. LOS PROYECTOS FORMATIVOS COMO NÚCLEO DE LA GESTIÓN Y EVALUACIÓN

GARCÍA PLA, LAURA;* BEAS COLLADO, MARÍA ISABEL**

*Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIPEP)
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
lgarcia@uji.es; <http://www.uji.es/serveis/oipep>

**Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIPEP)
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
mbeas@uji.es; <http://www.uji.es/serveis/oipep>

Resumen. El cambio progresivo experimentado por el sistema universitario español, exigido por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto que las prácticas externas adquieran una gran importancia en los nuevos planes de estudios. Uno de los aspectos relevantes es que se diferencia por primera vez entre prácticas académicas externas curriculares y extracurriculares: las primeras integradas en los planes de estudios, mientras que las segundas no lo están, son voluntarias y se han de reflejar en el suplemento europeo al título. En cualquier caso, las prácticas han de tener carácter formativo y, por tanto, han de estar vinculadas a los estudios que se cursan. La legislación también prevé un mayor detalle y concreción de aspectos como las competencias a desarrollar, los derechos y deberes de los agentes implicados (estudiantado, entidades cooperadoras y tutores), etc. En definitiva, se otorga una mayor importancia a las prácticas en la formación integral del estudiantado y, en consecuencia, se establecen mecanismos para controlar que se desarrollen atendiendo a criterios de calidad, prevaleciendo en todo momento la formación que obtiene el estudiantado y la adquisición de competencias que incrementarán su empleabilidad.

El objetivo de esta comunicación es mostrar como la Universitat Jaume I se ha adaptado a estos cambios, tanto a nivel docente como de gestión, a través de diversos proyectos coordinados desde la OIPEP: desarrollo de una aplicación informática para la elaboración y gestión del proyecto formativo, evaluación y acreditación de las prácticas, formación del profesorado tutor y, finalmente, elaboración y difusión de los perfiles profesionales de los grados y másteres desde un enfoque centrado en las competencias.

Se comentan los logros obtenidos y las dificultades de este proceso de adaptación, así como los retos de futuro.

Palabras clave: proyecto formativo, competencias, prácticas externas curriculares.

1. INTRODUCCIÓN.

REFORMAS RECIENTES EN LAS PRÁCTICAS CURRICULARES: MARCO LEGISLATIVO

En nuestro ordenamiento, la primera regulación de las prácticas de los estudiantes universitarios se abordó en el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa [1], el cual fue modificado por el Real Decreto 1845/1994 [2], para adaptarse al sistema de créditos.

No obstante, el cambio progresivo experimentado por el sistema universitario español, exigido por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto que las prácticas externas, tanto curriculares como extracurriculares, adquieran una gran importancia en los nuevos planes de estudios, de conformidad con lo previsto en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril [3], por la que se modifica la LOU, que consolidó la posibilidad de introducir prácticas externas en los planes de estudios, y que también reforzó el compromiso con la empleabilidad de los futuros y futuras profesionales y dio respuesta al apoyo a la transformación económica basada en la sociedad del conocimiento.

Continuando en esta línea, el Estatuto del Estudiantado Universitario [4], establece en el capítulo VI –en el marco de la programación docente de las enseñanzas universitarias que conducen a la obtención de un título oficial– las prácticas externas, los tipos y las características generales de las mismas, así como la extensión de la realización al estudiantado matriculado en cualquier enseñanza impartida en las universidades o centros adscritos a las mismas.

Por otro lado, la decisión de la Comisión Europea por la que se establece el Programa de Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning Programme*), que fue adoptado por el Parlamento Europeo y por el Consejo Europeo el 15 de noviembre de 2006, ha permitido la movilidad de jóvenes estudiantes y graduados y graduadas mediante los programas Erasmus Prácticas y Leonardo. Asimismo, el Programa Único de la Comisión Europea para educación, formación, juventud y deporte para 2014-2020 refleja las prioridades de la Estrategia Europa 2020 y facilitará la movilidad en prácticas de 700.000 jóvenes en Europa.

Todo ello ha culminado en la aprobación del Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre [5], que regula las prácticas académicas externas del estudiantado universitario. Para adaptarnos a este nuevo marco legislativo, en la Universitat Jaume I hemos elaborado una nueva normativa propia de prácticas externas de los estudios de grado y máster de la Universitat Jaume I [6], tanto por lo que respecta a las prácticas externas curriculares como a las extracurriculares, tanto nacionales como internacionales, y de estudiantado entrante, incluyendo las integradas dentro de programas específicos, que coinciden más con lo que dispone la legislación vigente y que adaptan el marco legal existente en la materia.

2. LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA UJI: MODELO Y ORGANIZACIÓN

Desde su nacimiento, la Universitat Jaume I fue pionera en la promoción de las prácticas como medio para desarrollar la empleabilidad futura y adoptó un modelo de prácticas integradas y obligatorias que suponía que el 100% de nuestro estudiantado se graduaba con al menos una primera experiencia profesional. Así, desde el año 1991 la UJI ha organizado, gestionado y coordinado las prácticas curriculares, y a partir de 1997 a través de un servicio centralizado, la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIPEP), lo que ha supuesto una media de 3.600 prácticas al año de 56 perfiles formativos diferentes, entre grados y másteres oficiales.

La adopción de este modelo de prácticas ha supuesto la puesta en marcha de un sistema coordinado administrativo y académico para garantizar la homogeneización de la gestión y la calidad de las prácticas. Los responsables de esta red coordinada son el Vicerrectorado Estudiantes, Empleo e Innovación Educativa, la OIPEP, los coordinadores/as de prácticas, los centros, y los tutores/as correspondientes. Por su parte, la implicación por parte de los supervisores/as en los entes colaboradores es de una importancia fundamental a la hora de garantizar la calidad de las prácticas.

El papel de cada uno de los agentes implicados está regulado por la normativa propia de prácticas académicas externas de la UJI:

2.1. La OIPEP

La OIPEP, además de la gestión administrativa de los convenios de cooperación educativa, desempeña un rol técnico y asesor, así como de control de calidad. Así, asesora a los responsables académicos en la elaboración de los planes de estudio y las guías docentes de las asignaturas de prácticas externas, realiza acciones de formación a tutores y coordinadores, asesora a las empresas sobre los perfiles más idóneos según su

actividad, colabora con los coordinadores en la captación de entidades cooperadoras, lleva a cabo una primera revisión de las ofertas para controlar su calidad y evalúa la satisfacción de todos los implicados. Además, ejerce de mediadora entre tutores, supervisores y estudiantes, resolviendo las posibles incidencias. Asimismo es el servicio de la UJI que implementa las políticas de empleabilidad: además de las prácticas curriculares, prácticas internacionales, orientación profesional y formación para la empleabilidad, agencia de colocación, observatorio ocupacional y otros programas de intermediación como *Ocuparty*.

2.2. Coordinadores académicos

Son profesores con cargo académico, que forman parte de la comisión de titulación. Entre sus funciones se encuentran: colaborar con la OIPEP en la captación de empresas, elaborar la guía docente de la asignatura, revisar las ofertas de prácticas, asignar a cada estudiante una plaza de prácticas y un profesor-tutor, y orientar y coordinar a los tutores.

2.3 Tutores

Son los profesores encargados de velar por el correcto desarrollo de las prácticas, elaboran el proyecto formativo y velan por su cumplimiento, efectúan el seguimiento de las prácticas y evalúan al estudiantado.

2.4 Supervisores

Son designados por las entidades cooperadoras entre sus profesionales con experiencia profesional en el ámbito de conocimiento en el que el estudiantado desarrollará su actividad y con los conocimientos necesarios para realizar una tutela efectiva. Indican al estudiante las tareas a realizar, prestándole el asesoramiento y apoyo técnico necesario durante su estancia en la empresa. Además, colaboran con los tutores en la elaboración del proyecto formativo y en la evaluación del estudiante.

3. EL PROYECTO FORMATIVO

Los nuevos planes de estudio se centran en las competencias tanto profesionales como transversales que ha de desarrollar el estudiante y así se refleja en la nueva reglamentación de las prácticas universitarias. Las prácticas externas han de contribuir a la adquisición de las competencias que establezca el plan de estudios, por lo que éstas

serán clave a la hora de establecer el proyecto formativo para cada estudiante, que conformará la hoja de ruta de cada práctica y se elaborará atendiendo a las disposiciones del plan de estudios y la guía docente correspondiente, pero teniendo en cuenta también las particularidades de la entidad de acogida, los intereses profesionales del estudiantado, etc.

En definitiva, el proyecto formativo constituye el documento que establecerá los objetivos educativos a alcanzar y las actividades necesarias para conseguirlo. Corresponde al profesor tutor elaborar el proyecto formativo según lo acordado con el estudiante y el supervisor de la empresa.

Podemos considerar el proyecto formativo como núcleo de la gestión de las prácticas, puesto que establece no sólo los objetivos de la práctica y las actividades a llevar a cabo por el estudiante, sino también aspectos como la duración (horario y calendario), la existencia de una bolsa o ayuda económica al estudio, la obligación de las partes a mantener la confidencialidad, etc. Todo ello conforma el documento legal que se incluye como anexo al convenio. Pero, por otra parte, el proyecto formativo constituye la referencia a la hora de efectuar el seguimiento de las prácticas y realizar su evaluación, tanto por el supervisor como por el tutor.

4. EL SISTEMA INFORMÁTICO: SISTEMA INTEGRAL DE GESTIÓN DE ESTANCIAS EN PRÁCTICAS

Este sistema informático constituye una plataforma que permite la acción coordinada por parte de todos los implicados en el proceso, ya sean coordinadores académicos, personal de gestión de la OIPEP, tutores, estudiantes, entidades cooperadoras, etc.

El sistema de Gestión Integral de las Estancias en Prácticas (GIEEPP) se ha ido desarrollando en etapas sucesivas y se encuentra inmerso en un proceso de continua revisión y mejora. El desarrollo de la aplicación informática se ha llevado a cabo por el Servicio de Informática de la UJI según las indicaciones de la OIPEP, que ha contado con las aportaciones de los coordinadores de prácticas.

El GIEEPP se ha diseñado utilizando Oracle, con lo que la información contenida en la base de datos puede ser analizada mediante la aplicación Oracle Discoverer y se caracteriza principalmente por vincular la base de datos de entidades cooperadoras (ofertas de prácticas) con datos de matrícula y de ordenación docente (POD). De esta manera, por ejemplo, el sistema informático ofrece a los coordinadores información que les facilitará la tarea de distribuir al estudiantado entre las plazas ofertadas: listado de estudiantes matriculados en la asignatura de prácticas, porcentaje de créditos superados por cada alumno y nota media de expediente, datos de contacto de los estudiantes, plazas disponibles, etc.

El GIEPP dispone de diversas aplicaciones que responden a diferentes perfiles de usuarios. Concretamente, en el perfil del tutor se ha diseñado una aplicación destinada expresamente a facilitar la elaboración y publicación de los proyectos formativos, los cuales se confeccionan de forma personalizada para cada estudiante. El tutor accede con usuario y clave a la plataforma, de manera que puede ser utilizada en cualquier momento y lugar, ya que únicamente requiere de un ordenador con conexión a internet. Así, el tutor tiene diversas opciones: puede elaborar el proyecto formativo durante la visita a la empresa que se suele producir antes de iniciar las prácticas o puede recoger la información mediante conversación con el supervisor y el estudiante y elaborar después el proyecto formativo, generando un documento en soporte electrónico que puede ser remitido por correo electrónico a la empresa, etc.

La aplicación está preparada de manera que genera automáticamente todos los datos que ya están incluidos en la base de datos y que proceden de diversas fuentes: datos del estudiante procedentes de matrícula, datos del tutor procedentes del POD, información de la entidad y de la oferta de prácticas (actividades, datos del supervisor, etc.) a partir de la base de datos de la OIPEP que recoge aquello que previamente han facilitado las empresas, competencias y resultados de aprendizaje que obtiene directamente de los planes de estudio desde el programa VERIFICA [7].

5. EL PROYECTO PREOCÚPATE

A lo largo de 2012 se ha desarrollado el proyecto «Preocúpate: las prácticas externas como elemento vehicular en el desarrollo de competencias y orientación profesional de los estudiantes para su óptima inserción laboral», financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este programa consiste en fomentar la realización de prácticas externas como medio para incrementar la empleabilidad de los futuros titulados universitarios y conseguir la adquisición de valores relacionados con la responsabilidad social ciudadana y la prestación de servicios a la comunidad.

Las acciones del proyecto se han articulado en cinco ejes:

- 1) Prácticas externas curriculares: elaboración de los perfiles profesionales de grado y máster. En concreto se ha elaborado una guía para estudiantes y otra para empleadores y cooperadores de prácticas de los nuevos perfiles profesionales de las titulaciones así como de las competencias transversales que desarrollan.
- 2) Fomento de la realización de prácticas externas curriculares al extranjero. Se ha fortalecido los programas Erasmus prácticas.
- 3) Fomento del programa Prácticas Solidarias en Países Empobrecidos. Es un programa propio de prácticas curriculares en materia de cooperación universitaria.

- 4) Programa Estudia y Emprende a la UJI + Prácticas en empresas.
- 5) Fortalecimiento de los actuales procesos de orientación y reorientación profesional.

6. PRINCIPALES LOGROS Y RESULTADOS

La experiencia de más de 20 años en prácticas curriculares por parte de la Universitat Jaume I ha permitido afrontar los cambios legislativos con una base de datos de socios empresariales fidelizados, de más de 3600 convenios en vigor, con un sistema de tutorización y coordinación probado y un sistema informático ya consolidado para la gestión interna. Igualmente la gestión centralizada permite aprovechar las sinergias de socios para todas las titulaciones de la Universitat, dado que los convenios están abiertos generalmente a todas las titulaciones y se prorrogan de forma tácita cada curso.

El modelo de gestión informatizada presenta numerables ventajas y utilidades. En primer lugar, un mismo sistema atiende las necesidades de todas las partes implicadas, y el hecho de estar informatizado todo el procedimiento permite su consulta en tiempo real en cualquier momento y desde cualquier lugar. En segundo lugar, posibilita la explotación de la base de datos para la elaboración de informes, facilitando también el contacto con las entidades cooperadoras. Finalmente, cabe destacar las sinergias que nos ha permitido establecer entre el procedimiento de gestión de prácticas y otros procedimientos, como por ejemplo los programas de movilidad Leonardo da Vinci y Erasmus Prácticas o, más recientemente, la creación de una Agencia de Colocación en la UJI. A todos estos procesos se ha exportado el *know-how* generado por la gestión de las prácticas externas y se ha aprovechado el sistema informatizado de GIEEPP.

7. RETOS DE FUTURO

La mejora continua forma parte del ADN del programa (plan estratégico del servicio vinculado al plan estratégico de la Universidad, carta de servicios de la OIPEP vinculada al EFQM). Dada la inmensa gestión documental, se prevé la necesidad a medio plazo de implementar la administración electrónica y por tanto realizar todas las fases de gestión para todos los agentes (tutores, alumnos, supervisores) mediante plataforma electrónica.

También se vienen implementado talleres formativos a profesorado tutor para adaptarse a estos cambios, siendo esta formación obligatoria en la nueva normativa. Pretendemos crear un aula virtual permanente para los más de 400 tutores académicos. En cuanto a la evaluación de las prácticas, en el caso de las curriculares deberá llevarse a

cabo en base a las competencias establecidas en el plan de estudios y concretadas en el proyecto formativo, por lo que este documento es una base útil para el trabajo del tutor. Finalmente está prevista la informatización de la acreditación de las prácticas por parte de la Universidad, realizadas mediante un modelo que favorece la movilidad internacional.

REFERENCIAS

- [1] *Real Decreto 1497/81, de 19 de junio, sobre programas de cooperación educativa.* Derogado.
- [2] *Real Decreto 1845/94, de 9 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 1497/81, de 19 de junio.* Derogado.
- [3] *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.* <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- [4] *Estatuto del Estudiante Real Decreto 1791/2010 de 30 diciembre.* <http://www.uji.es/bin/canals/infocampus/prog/pppest/pres.pdf>
- [5] *Real Decreto 1707/2011 de 18 de noviembre por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.* <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>
- [6] *Normativa de prácticas académicas externas de la Universitat Jaume I.* Aprobada por Consejo de Gobierno de 27 de septiembre de 2012. <http://www.uji.es/bin/uji/norm/est/npaex.pdf>
- [7] Programa Verifica. Agencia Nacional para la Evaluación y la Calidad: <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA> [consulta 3/05/2013]

GESTIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE CARRERA EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

MARTÍ SELVA, M^a LUISA;* PUERTAS MEDINA, ROSA;* CALAFAT MARZAL, CONSUELO**

* Grupo de Economía Internacional
Universitat Politècnica de València
{mlmartí, rpuertas}@esp.upv.es

**Dpto. Economía y Ciencias Sociales
Universitat Politècnica de València
chelo@esp.upv.es

Resumen. El objetivo del artículo es el análisis del proceso seguido por un alumno de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (ADE) en la elaboración de su TFC, concretando las dificultades a superar y el papel “orientador” realizado por el director en todo su desarrollo. Para ello, se especificará la normativa correspondiente a la Licenciatura de la Facultad de ADE de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) pues es la actualmente en vigor. Además, el análisis de los resultados de evaluación de los TFC terminados durante los cursos 2010/11 y 2011/12 indicarán cual es el sistema de exposición preferido por el estudiante, y permitirá reflexionar sobre el comportamiento del alumno ante la terminación de su TFC.

Actualmente, los estudiantes han conseguido buenos resultados en su TFC, en concreto más del 90% de trabajos no leídos han obtenido la máxima calificación (7 puntos), mientras que para los leídos es el 40% los que obtienen un 10. La experiencia en la dirección de TFC lleva a concluir que un alumno no quiera realizar la presentación oral por motivos de tiempo, de seguridad en sí mismo, o por tener un puesto de trabajo seguro.

Palabras clave: ADE, Trabajo final de carrera, dificultades alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

En el sistema universitario español, tradicionalmente, los Trabajos Final de Carrera (TFC) o Proyectos se relacionaban con las carreras técnicas puesto que únicamente eran habituales en este ámbito de estudios. Sin embargo, la armonización de los sistemas universitarios europeos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha llevado a la remodelación de las enseñanzas que ofrecen las Facultades de Economía y Empresa españolas, dando lugar a la introducción de los TFC como novedad, [3]. El TFC se presenta como un tiempo propicio para que el alumno, al final de su proceso de formación demuestre su capacitación como profesional. El resultado del mismo no es un simple producto, se debe concebir, diseñar, desarrollar y evaluar como un proceso de aprendizaje donde se integran y visualizan las competencias adquiridas durante la licenciatura.

La naturaleza de los TFC es muy variada, según su finalidad se pueden distinguir: trabajos experimentales, de revisión e investigación, bibliográficos, de carácter profesional, de carácter teórico-práctico, proyectos, etc. La situación actual, dentro del sistema universitario español, indica que son cada vez más los centros que empiezan a proponer la elaboración de proyectos como TFC, y no sólo en las carreras técnicas sino también en las de ciencias sociales y humanidades. Se abre la posibilidad a que sean trabajos grupales y siempre teniendo presente que el aprendizaje se genera al tener que dar solución a un problema en base a una planificación [2].

El objetivo del artículo es el análisis del proceso seguido por un alumno de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (ADE) en la elaboración de su TFC, concretando las dificultades a superar y el papel “orientador” realizado por el director en todo su desarrollo. Para ello, se especificará la normativa perteneciente a la Facultad de ADE de Universidad Politécnica de Valencia (UPV) [1] correspondiente a la Licenciatura actualmente en vigor.¹ Además, el análisis de los resultados de evaluación de los TFC terminados durante los cursos 2010/11 y 2011/12 indicarán cual es el sistema de ex-

1. Los alumnos que están cursando el Grado en ADE actualmente (2012/13), todavía no han llegado al último curso (su implantación fue hace tres cursos), y por tanto no están haciendo su correspondiente trabajo final de grado.

posición preferido por el estudiante, y dará lugar a reflexionar sobre el comportamiento del alumno ante la terminación de su TFC.

El resto del artículo se estructura de la siguiente forma. En la sección 2 se resume la normativa del TFC establecida por la UPV para la Licenciatura en ADE. En la sección 3, se describe la gestión entre el director y el alumno especificando los principales problemas a resolver en la elaboración del TFC. En la sección 4, se exponen resultados de evaluación de los TFC presentados en la Facultad de ADE. Por último, en la sección 5 se resumen las principales conclusiones del artículo.

2. NORMATIVA DEL TRABAJO FINAL DE CARRERA

La Facultad de ADE de la UPV tiene definida la normativa que debe cumplir un TFC, así como todo su proceso de lectura y evaluación. Los alumnos tendrán que informarse adecuadamente sobre lo establecido en dicha normativa para seguir un correcto desarrollo del trabajo.

Los requisitos del TFC establecidos incluyen su condición de original y estar basado en problemas reales, con un alto grado práctico y aplicado. Su tema debe apoyarse en las asignaturas cursadas por el estudiante y relacionadas con la naturaleza del trabajo, además tener un vínculo con las salidas profesionales de un licenciado en ADE. Se llevará a cabo en el último curso de la carrera universitaria, y su evaluación será posterior a la superación del resto de materias troncales, obligatorias, optativas y de libre elección que, como mínimo, establece el plan de estudios.

Por otra parte, cada alumno deberá realizar un TFC, el cual contará con un índice numerado y estará estructurado al menos con los siguientes apartados: Introducción, Antecedentes, Desarrollo (metodología y resultados), Propuestas de actuación y/o Conclusiones y Bibliografía. Todo ello sin perjuicio de que el director, atendiendo a la naturaleza del contenido y áreas de conocimiento donde se realice, considere secciones adicionales.

El tema sobre el que versará el TFC ha de ser previamente aprobado por la Comisión², para ello el estudiante presentará una Propuesta distinguiendo: Título, Descripción, Justificación de las asignaturas cursadas en las que se apoya el contenido, Índice y Visto Bueno del Director. Es muy importante cuidar la preparación y redacción de las propuestas para poder transmitir correctamente a la Comisión la naturaleza del trabajo a realizar.

2. Existe una comisión formada por profesores de las distintas áreas de conocimiento encargada de aprobar la realización de los distintos TFC.

Respecto a los aspectos formales, el TFC se redactará y expondrá en uno de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana, incluido el caso de realizarlo en una universidad extranjera sin acuerdo de intercambio académico. Al principio del trabajo se incluirá un índice del contenido y otro de las tablas y gráficos incluyendo en ambas las páginas correspondientes. Los gráficos y tablas deberán estar numerados de forma correlativa y con un mismo formato. Todas las páginas deberán ir numeradas.

La bibliografía utilizada se citará en el apartado correspondiente. En este sentido, las citas se harán siguiendo la norma ISO 690/1987 de referencias bibliográficas e ISO 690-2/1997, de referencias bibliográficas sobre los documentos electrónicos. Aparecerán en el texto mediante el método del primer elemento y fecha (autor-fecha) y serán recopiladas en una lista bibliográfica ordenada alfabéticamente. Se recomienda, en lo posible, no recurrir a referencias genéricas de páginas web, debiendo citarse documentos concretos.

La evaluación se realizará, a elección del alumno, mediante una exposición oral en sesión pública o sin ella. El proceso sin defensa oral estará abierto todo el año solicitándose mediante el depósito del TFC y su impreso correspondiente, debidamente cumplimentado, en la Secretaría de la Facultad. Tres miembros de la Comisión revisarán los TFC depositados y, si no adolecen de ningún defecto de forma, firmarán el acta con la nota propuesta por el director. Si tuvieran algún defecto formal emitirán un informe que será comunicado por correo electrónico a la secretaría, al alumno y al director, para su subsanación. Corregidas las carencias observadas se volverá a depositar el TFC en soporte informático para su evaluación.

En caso de que algún trabajo adoleciera de un contenido sustancial que a juicio de los evaluadores fuera manifiestamente deficiente, el procedimiento anterior no sufrirá alteración alguna, pero emitirán un informe que entregarán personalmente al miembro del equipo decanal perteneciente a la Comisión. Este tendrá carácter reservado y estará sometido al régimen del art. 37.2 de la ley 30/1992.

Por otra parte, la opción de evaluación consistente en la exposición oral le permitirá al alumno obtener una calificación superior a 7 puntos. Para poder efectuar el depósito del TFC se debe contar con la aprobación previa o con modificaciones, en su caso, de la propuesta de TFC por la Comisión. A tal efecto se fijará como día límite el 1 de cada mes, sin perjuicio de elaborar cada curso un calendario con expresión de las fechas límite de aceptación.

Una vez terminado el trabajo, el alumno entregará el impreso correspondiente debidamente cumplimentado, donde constará la autorización del director, las firmas de los profesores que se propongan por el director como vocal, segundo titular y segundo suplente. Además, se depositarán dos copias del trabajo, preferentemente en papel impreso a doble cara, encuadradas en gusanillo, así como un ejemplar en formato electrónico.

La Comisión nombrará al Tribunal titular y suplente encargado de evaluar el TFC en la fecha establecida para defensas de los trabajos. El Tribunal estará formado por tres miembros: un presidente, un vocal primero y un vocal segundo. Así mismo, se nombrarán los otros suplentes. Todos serán profesores con docencia en el primer y/o segundo ciclo de la Facultad, no pudiendo formar parte del mismo el director o codirector. El presidente y el vocal primero, titulares y los respectivos suplentes, serán miembros de la Comisión de TFC. En caso de ausencia imprevista el día de la lectura de algún miembro del Tribunal, entrará a formar parte del mismo un representante del Equipo Decanal.

Los informes serán adoptados por la Comisión, si resultan favorables no requerirán motivación, mientras que los desfavorables deberán ser motivados y en caso de que el defecto observado no tuviera precedentes deberá recogerse como tal para crear pautas de evaluación y calificación. En el supuesto de que el TFC no supere la revisión a efectos formales efectuada por la Comisión, se informará de esta decisión al vocal segundo para que suspenda su revisión. Superada la revisión a efectos formales se notificará al alumno, en un plazo de tres días hábiles el resultado de los informes. El plazo de lectura del TFC queda sujeto al calendario aprobado por la Junta de Centro y publicado en la web de la Facultad.

Para su defensa será requisito imprescindible que el alumno presente ante el Tribunal el TFC en soporte digital. El mismo será evaluado por el trabajo escrito bajo la supervisión de su director y por la defensa del mismo, en sesión pública, con un tiempo de exposición máximo de 25 minutos, durante las fechas establecidas a tal efecto.

La responsabilidad de la evaluación corresponde colegiadamente al conjunto de los profesores del Tribunal. Se invitará al director, y al codirector, en su caso, a que estén presentes en el acto de defensa, y se les dará la palabra tras la lectura e intervención de los miembros del Tribunal. No obstante, no podrán formar parte del Tribunal a efectos de deliberación y calificación. Al finalizar la defensa, el Tribunal se reunirá en privado a deliberar y, de nuevo en sesión pública, se le comunicará al alumno la calificación obtenida. En caso de evaluación desfavorable (nota final inferior a cinco), el alumno deberá volver a iniciar los trámites para la realización de un nuevo TFC.

3. GESTIÓN DIRECTOR – ALUMNO: PRINCIPALES PROBLEMAS A SUPERAR

Los dos participantes principales en el desarrollo del TFC son el director y el estudiante. Ambos tienen una serie de tareas a cumplir para que todo resulte correcto. En la medida que más interés se ponga a cada una de estas funciones mejor realizará el alumno su trabajo. En el Cuadro 1 se relacionan las actividades más generales.

Funciones del director	Funciones del Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Estar familiarizado con el tema propuesto • Ser un buen guía • Tener claros los límites del TFC • Saber acortar o extender el trabajo • Resolver dudas de contenido, formato y desarrollo de la defensa 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar los plazos y normativa • Establecer un plan de trabajo • Dejar claras sus necesidades desde el principio • Ser constante en el trabajo • Ser consciente de su dificultad • Comunicarse con el director con frecuencia • No desanimarse ante las dificultades.

Cuadro 1. Funciones del director y el estudiante en la elaboración de un TFC

Fuente: Fernández, (2009) y Elaboración propia

El director deberá ser un profesor universitario titulado superior con docencia en primer o segundo ciclo en la Facultad de ADE. También podrá ser un docente en activo que en el momento de la propuesta no imparta clases en la Facultad, siempre que en, como máximo, dos cursos anteriores haya tenido docencia en la Facultad. A criterio del director podrá tener un codirector titulado superior que no necesariamente debe ser profesor universitario. Además de las funciones de seguimiento del trabajo, tener claros los límites del TFC y saber la correcta dimensión del trabajo (Cuadro 1), también corresponde al director proponer al vocal titular y suplente, para el Tribunal que, en su caso, hubiera de evaluar el TFC. Los profesores candidatos deberán tener asignada carga docente directamente relacionada con las disciplinas objeto del trabajo.

El TFC es un importante reto para el estudiante de la Licenciatura de ADE. A lo largo de los cursos universitarios ha realizado trabajos de menor magnitud y la mayoría de ellos en colaboración con otros compañeros y con un enfoque muy distinto. El hecho de que el alumno haya cursado todas las materias de la Licenciatura, le da una visión global de la Administración y Dirección de Empresas, muy útil para poder aplicar al trabajo los diferentes aprendizajes obtenidos en su carrera universitaria. En el Cuadro 1 se han expuesto las principales funciones del estudiante, siendo todas ellas importantes para un correcto desarrollo del TFC.

No obstante, al estudiante le surgen una serie de dudas y temores que debe aprender a superar, cuando se inicia en la elaboración del TFC. En primer lugar, la decisión del tema y objetivo del trabajo es importante tomarla con seguridad y confianza. Normalmente, es el propio alumno quien propone el tema y elige a su director, teniendo en cuenta que será un docente con experiencia en la temática elegida.

En una primera reunión entre estudiante y director se fijará todo lo que se ha indicado en la normativa que debe incluir la Propuesta del TFC (Título, Descripción, Justificación de las asignaturas cursadas en las que se apoya el TFC, Índice y Visto bueno del director). Además, el director debe de establecer unas normas al alumno que se

enfrenta por primera vez a un trabajo de estas dimensiones. En líneas generales se fija lo siguiente:

- a) El formato del texto se especificará desde un principio, de forma que luego no suponga una tarea extra una vez finalizado el trabajo. Para ello, se les suele enseñar el TFC ya encuadernado de antiguos alumnos, y así les queda claro cómo debe de ser el título de cada capítulo, los encabezados, la paginación, las tablas, fórmulas, etc.
- b) Las tablas y gráficas deben de tener un título, una fuente y estar correctamente numeradas. Además de tener un formato similar todas ellas.
- c) Las ecuaciones deben llevar una numeración correlativa.
- d) La forma de citar a otros autores en el texto será explicada detalladamente. Es importante indicarles que todas las ideas obtenidas de cualquier fuente (artículos, web, libros, etc) deben de estar correctamente referenciadas.
- e) A medida que se vaya redactando el trabajo, simultáneamente se deberá ir haciendo la revisión bibliográfica, con objeto de que resulte más fácil la localización de cada una de las citas.
- f) Al terminar un capítulo el alumno se lo enviará al director para su corrección y revisión.

Una vez que el estudiante se pone a trabajar y envía el primer capítulo al director, este lo corrige y convoca una reunión para comentar su revisión. Los fallos más comunes que surgen al inicio son: En cuanto a la redacción, repetición de las palabras en un mismo párrafo, falta de citas bibliográficas en el texto, gráficas con información innecesaria, tablas donde falta la fuente.

En esta segunda reunión, el alumno aprende a superar todas estas deficiencias que le servirán para no volverlas a repetir en los sucesivos capítulos. Las siguientes correcciones serán de tipo más técnico, dirigiéndose hacia los aspectos de la metodología o forma de exponer los resultados. Una de las secciones con mayor dificultad son las conclusiones del TFC, porque las mismas requieren capacidad de síntesis y extraer las ideas más importantes obtenidas, el estudiante tiene dificultades en redactarlas de forma atractiva para reflejar el verdadero trabajo realizado.

Una vez terminado el TFC tanto el alumno como el profesor deben revisarlo nuevamente para obtener una visión general del mismo, e identificar las carencias del mismo. Normalmente, en esta fase surgen erratas sobre numeración de tablas, falta de referencias bibliográficas o errores ortográficos, entre otros.

En caso de que el alumno elija la opción de exponer el TFC, el director le asesorará tanto en la estructura de las diapositivas de la presentación, como en el contenido de la

presentación oral. Teniendo en cuenta que se dispone de 25 minutos para la exposición oral, se deberán de preparar aproximadamente 20 transparencias donde se recojan las principales ideas del estudio. Una vez diseñadas y revisadas por el director, es conveniente realizar varios ensayos en el lugar real de la presentación. Normalmente, el estudiante debe de superar nervios, aprender a hablar de forma pausada y cambiar la entonación cuando se está explicando algo importante del contenido. Además se debe controlar el tiempo, para ajustarse al indicado en la normativa.

RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE GRADO

La normativa del TFC perteneciente a la Facultad de ADE de la UPV, como se ha explicado en la sección anterior, permite a los estudiantes optar por realizar una exposición oral ante un Tribunal o simplemente depositar por escrito el trabajo. La Tabla 1 indica cuales son las tendencias que han seguido los alumnos en los cursos 2010/11 y 2011/12.

	Curso 2010/11		Curso 2011/12	
		%		%
TFC con exposición oral	31	26,72	50	31,25
TFC sin exposición oral	85	73,28	110	68,75
TOTAL de TFC	116	100,00	160	100

Tabla 1. Distribución de los TFC según su evaluación
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaria de FADE

Los resultados de evaluación indican que hay un predominio por la opción del TFC sin exposición. Ello manifiesta una preferencia a obtener una nota inferior a cambio de evitar el proceso de presentación oral frente a un Tribunal y las cuestiones realizadas por el mismo. Aún así, de un curso a otro, ha disminuido esta opción pasando de un 73,7% en el curso 2010/11 a 68,75% en 2011/12. Normalmente, las causas de que los estudiantes prefieran más el TFC sin exposición oral son las siguientes:

- Motivos de tiempo, porque necesitan el título de licenciado cuanto antes para una beca o un contrato de trabajo.
- Falta de seguridad en sí mismos, resultándoles difícil enfrentarse a un Tribunal.
- Estudiantes que siempre han optado por el mínimo esfuerzo.

- Alumnos que tienen asegurada una plaza de trabajo (en una empresa familiar) y no pretende conseguir el mejor expediente posible.
- Etc.

Además, dentro de la modalidad de TFC no leídos, en la Tabla 2 se recogen cuales son las calificaciones por tramos.

Calificación	Curso 1010/11	Curso 2011/12
6	3,5%	3,6%
6,4	-	0,9%
6,5	3,5%	1,8%
6,8	-	0,9%
7	93%	92,7%
	100%	100%

Tabla 2. Calificaciones de los TFC no leídos (Distribución porcentual)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaria de FADE

Según los resultados observados en la Tabla 2 más del 90% de trabajos no leídos en ambos cursos analizados han obtenido la máxima calificación (7 puntos), esto indica la calidad de los TFC, muy bien valorados por sus directores, sin embargo por alguna de las causas anteriormente mencionadas no han sido defendidos ante un Tribunal. En la Tabla 3 se muestran las calificaciones de los trabajos con exposición oral y, por tanto, con una baremación de más de 7 puntos llegando a 10 puntos como máximo.

Calificación	Curso 2010/11	Curso 2011/12
7,3	-	2%
7,5	3,2%	-
7,8	-	2%
8	16,1%	4%
8,3	-	2%
8,5	6,4%	10%
9	22,5%	26%
9,5	12,9%	14%
10	38,7%	40%
	100%	100%

Tabla 3. Calificaciones de los TFC leídos (Distribución porcentual)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaria de FADE

En los dos cursos analizados el porcentaje más alto está en la máxima calificación (10 puntos), reflejando junto con los datos de la Tabla 2 que tanto si hay exposición oral como si no, son trabajos buenos y bien valorados. En este grupo se puede concluir que más del 80% de los mismos consiguen notas iguales o superiores al 8,5 siendo una valoración notoriamente buena y recompensada por el esfuerzo de hacer una presentación, saber exponer de forma oral y contestar correctamente a las cuestiones del Tribunal.

5. CONCLUSIONES

Las facultades o escuelas universitarias tienen flexibilidad para desarrollar la normativa de los TFC. Así, se pueden ajustar las características de los trabajos al tipo de carreras (técnicas o de ciencias sociales) que cursan los estudiantes. En el caso concreto de la UPV se exige una serie de requisitos tanto en la forma como en el fondo de la investigación que debe de cumplirse y serán revisados por una Comisión específica.

El sistema de evaluación da lugar a que el estudiante pueda elegir si realizará una exposición oral o no, con la consecuencia de poder obtener un 10 o como máximo un 7. Las estadísticas sobre las calificaciones obtenidas en los cursos 2010/11 y 2011/12 indican que el 73,7% de los trabajos acabados en 2011 optaron por no realizar la presentación, disminuyendo hasta un 68,75% en 2012. En un futuro esta posibilidad de elegir va a desaparecer, en la nueva normativa del Grado en ADE se va a obligar a todos los alumnos a realizar una lectura ante un tribunal.

Actualmente, los estudiantes han conseguido buenos resultados en su TFC, en concreto más del 90% de trabajos no leídos han obtenido la máxima calificación (7 puntos), mientras que para los leídos es el 40% los que obtienen un 10. La experiencia en la dirección de TFC lleva a concluir que un alumno no quiera realizar la presentación oral por motivos de tiempo, de seguridad en sí mismo, o por tener un puesto de trabajo seguro. Los buenos resultados de los TFC elaborados por los estudiantes de la Facultad de ADE confirman que la metodología de aprendizaje y el papel que juega el director es el adecuado en su mayoría. No obstante, el director debe de saber convencer al alumno para que decida la opción de realizar la exposición oral delante de un Tribunal y así obtener la nota máxima.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] *Normativa FADE. UPV. www.upv.es*
- [2] Rekalde, I: “¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias”. *Revista Complutense de Educación*, 2011, Vol 22, Num 2, pp 179-193.
- [3] Vilardell, I: “Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas” *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresa*, 2010, Vol. I, nº 1-pp. 101 – 122. ISSN 2173-478X.

LABORATORIO DE FAMILIA: ACCIÓN MEDIACIÓN

PÉREZ I MONTIEL, JORDI; PÉREZ CASTILLO, JESÚS; BUSQUEST MOYA, PILAR;
PACHÉS MATEU, MANUELA; VAQUER CHIVAS, ANTONI;
CARRERO PLANES, VIRGINIA ELENA; SERRANO FONT MARÍA;
MARANDE PERRIN, GHISLAINE; GARCÍA BACETE, FRANCISCO JUAN

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología
Máster Universitario de Intervención y Mediación Familiar
Universitat Jaume I

jmontiel@uji.es; <http://www.masterintervencionymediacionfamiliar.uji.es/>

Resumen: El Laboratorio de Familia tuvo su origen en el curso 2008-09 por iniciativa del Máster Universitario de Intervención y Mediación Familiar de la Universitat Jaume I y a la Unitat de Suport Educatiu de la misma universidad. El Laboratorio tiene dos acciones la de Potenciación que se explica en otro comunicado de este Congreso y la de Mediación que es la que nos ocupa.

Inicialmente, los alumnos que asistían al Laboratorio cumplían el requisito de haber realizado el máster o estar realizándolo en el momento, posteriormente fueron integrándose licenciados y estudiantes de licenciatura o grado vinculados con la mediación como Psicología y Derecho, también participaron otros alumnos que habían realizado másters sobre mediación. El Laboratorio se diseñó con dos objetivos, de una parte, ofrecer a los alumnos la posibilidad de poder ejercitar su formación de forma práctica y supervisada por los profesores del máster. De otra, atender a familias a las cuales la mediación pudiera serles útil para gestionar o resolver algún conflicto, para cubrir este objetivo se han realizado diversas acciones de coordinación con diversos servicios, eventualmente, interesados en colaborar.

En cada curso escolar han participado una media de 15 alumnos, las sesiones se han venido realizando con una periodicidad quincenal, con una elevada regularidad en la asistencia a las sesiones, lo que ha sido un indicador de la satisfacción percibida, esta información ha sido confirmada por las evaluaciones realizadas por los alumnos. A partir del curso 2011-12, en colaboración con la Fundación Universitat Empresa se formaliza el postgrado *Curso de especialización Laboratorio de familia, entrenamiento y formación en potenciación y mediación familiar* con una duración de 20 ECTS, como consecuencia la oferta se limita a licenciados y diplomados. En la formación se inclu-

ye la participación en las sesiones presenciales, preparación de las mismas, puesta en común acerca del diagnóstico, pronóstico y estrategias a implementar, así como visión de vídeos y valoración de los mismos, lecturas recomendadas, estudio y elaboración de un trabajo final.

Palabras clave: Laboratorio de familia, mediación, entrenamiento, competencias.

1. OBJETIVOS

La evidencia de que la formación en mediación requiere entrenamiento en vivo ha venido produciendo cambios en la extensa y diversa oferta de cursos de postgrado existente en España. Esta ha venido evolucionando en el sentido de que se dedican cada vez más horas a sesiones prácticas. Sirva como indicador que el anteproyecto del reglamento de la Ley de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles, prevé que, de las 80 horas previstas como formación mínima de los futuros mediadores se dediquen 60 horas a teoría y 20 a prácticas. En algunas universidades la formación en mediación comienza a ofrecerse en los grados de derecho, criminología y se dedica la mitad de las horas de docencia presenciales a prácticas. Por otra parte, la disponibilidad de vídeos de sesiones en vivo, ya no son sólo en inglés, puesto que se encuentran disponibles en catalán y en castellano. Sirva ello como expresión del cambio de percepción y consecuente desarrollo de la formación mediante prácticas para los futuros mediadores.

Uno de los objetivos del Máster de Intervención y Mediación Familiar ha sido ofrecer a sus alumnos la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de sus competencias profesionales, tanto en sus aspectos teóricos, como prácticos. Por su parte en el área de Mediación se les planteaba como parte de su formación el diseño de un programa específico de intervención en el que debían atender aspectos como un estudio de mercado, plan estratégico, DAFO, etc., se les ha potenciado su proyección de futuros mediadores, en algunos casos desde el Laboratorio se les ha prestado apoyo con posterioridad a la finalización del mismo.

Por otra parte, desde el Máster de Intervención y Mediación Familiar se procura que los alumnos del Máster sean conscientes de que la finalización del Máster no es el final de una etapa, sino realmente el principio de un proceso mucho más complejo. Se entiende que la especialización y colaboración recíproca entre los alumnos más que una posibilidad es una necesidad. Una de las razones por las que se puso en marcha el Laboratorio de Familia como recurso idóneo ha sido atender las necesidades para su crecimiento profesional, promover, impulsar y/o acompañar a los alumnos en el desarrollo de sus ideas, implementación de sus proyectos y de sus futuros desarrollos profesionales.

Finalmente, debemos mencionar que el Laboratorio siempre ha estado abierto a la colaboración y participación de los profesionales vinculados al ámbito de la mediación

que han mostrado su interés en seguir formándose en un marco universitario con todo lo que ello les suponía, en el sentido de implicación, trabajo, estudio, investigación, etc. Esta apuesta ha definido un marco interprofesional del Laboratorio y, por tanto, de la filosofía de las intervenciones, como consecuencia se ha generado un proceso de aprendizaje vicario acerca de las perspectivas que se tiene de la mediación desde otras profesiones de origen y de transculturización entre los saberes de cada una de ellas. En algunas ediciones hemos contado como docentes a profesionales de larga trayectoria y prestigio que han aportado su visión acerca de la realidad de las necesidades de las familias.

2. PÚBLICO

El público diana del Laboratorio de Familia del Máster de Intervención y Mediación Familiar se dirige a dos grupos claramente diferenciados en función de sus necesidades y de la oferta que desde el Laboratorio se les ha articulado. Por una parte, a las familias posibles usuarias del servicio y a sus derivantes, por otra, a los alumnos y ex alumnos del Laboratorio y a profesionales vinculados con la mediación.

Los objetivos planteados en el primer supuesto son:

- 1) Ofrecer a las familias un recurso profesional para la gestión de sus conflictos.
- 2) Ofrecer a la sociedad y a las instituciones un marco de reflexiones especializadas en la atención de los problemas y necesidades familiares susceptibles de ser atendidas en mediación, con el doble objetivo objeto de colaborar en la articulación de sus demandas y en la gestión de los conflictos familiares.
- 3) Ofrecer una estructura de alta calidad (reconocimiento universitario, docentes de larga experiencia en el área) a los profesionales que trabajan en el ámbito de la mediación familiar y que deseen participar en el Laboratorio de Familia para continuar su entrenamiento y/o recibir asesoramiento, supervisión, etc.
- 4) Implementación de sinergias profesionales en el ámbito de la mediación familiar.
- 5) Colaborar con los equipos técnicos de los diversos organismos públicos y privados especializados en la atención de los conflictos familiares.

El segundo grupo está integrado por:

- 1) Alumnos del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar. Su participación les permite profundizar en el conocimiento de los contenidos de las asignaturas del Máster, poder mejorar sus criterios de decisión acerca de sus intereses profesionales en los diversos ámbitos de intervención en mediación.

- 2) Ex-alumnos del Máster. Se les ofrece un contexto de alta cualificación para continuar su desarrollo profesional en el ámbito de la mediación familiar. Al tiempo que, su participación en el Laboratorio les ofrece la oportunidad de mantenerse en contacto con otros profesionales y de compartir con ellos sus intereses y, eventualmente, sus iniciativas.
- 3) Profesionales del ámbito familiar interesados en continuar con su entrenamiento y/o recibir supervisión para la mejora de sus competencias.
- 4) El Laboratorio de Familia ofrece un espacio de encuentro, entre profesionales, egresados del Máster de Intervención y Mediación Familiar u otros másters y alumnos del Máster interesados en crear y consolidar redes profesionales basadas en el trabajo en equipos interdisciplinarios con objeto de generar reflexión y optimización de sus iniciativas profesionales.

En cuanto al perfil de los conflictos familiares para los que se considera indicada la intervención del Laboratorio de Familia son los siguientes:

- 1) Familias en proceso de divorcio, separación o revisión de las medidas judiciales, bien por derivación institucional o autoderivación. A las familias que han iniciado el proceso de divorcio se les solicita que suspendan el procedimiento, durante el tiempo en que asistan al Laboratorio.
- 2) Conflictos coparentales relacionados con la crianza de los hijos.
- 3) Familias derivadas por los Puntos de Encuentro Familiares, Servicios Especializados de Atención a la Familia y la Infancia u otros servicios especializados, asociaciones y fundaciones, ayuntamientos, centros educativos, incluso profesionales privados.
- 4) Conflictos por reparto de bienes, distribución de recursos y/o cargas familiares.
- 5) Toma de decisiones acerca del cuidado de algún miembro de la familia, por ejemplo, salud, atención a personas discapacitadas, etc.
- 6) Conflictos intergeneracionales.
- 7) Gestión de condiciones y preferencias de voluntades anticipadas en caso de enfermedad avanzada y crónica.
- 8) Toma de decisiones de alta complejidad.

3. ASPECTOS FORMATIVOS

Para los alumnos del Máster la participación en el Laboratorio les aporta la posibilidad de contextualizar y practicar los conocimientos que van adquiriendo. Evidente-

mente esto les supone un esfuerzo suplementario para realizar las actividades previstas en el programa. El objetivo esperado es que dispongan de un espacio en el que la formación práctica les facilite la adquisición de los conocimientos teóricos de una manera más compleja y eficaz. Para facilitar a los alumnos interesados su incorporación al Laboratorio, en el próximo curso 2013-14, se ha adelantado al primer semestre el inicio de las asignaturas de mediación. Por otra parte, la presencia en el Laboratorio de profesionales con diversas formaciones de origen (Maestros, Abogados, Trabajadores Sociales, Educadores Sociales, Psicólogos, etc.) les ofrece la oportunidad, desde el inicio de su formación, de interactuar con otros modos de entender y ejercer la mediación, así como implementar las habilidades necesarias para el ejercicio de la comediación. En este sentido, se insta a lo alumnos a incorporar la noción de transprofesionalidad como un paso adelante en la construcción de la complejidad de las relaciones entre las diversas formaciones y profesiones de origen, como una forma de trascender la interprofesionalidad, en la que aparentemente cada mediador conserva los modos y saberes de sus profesiones y formaciones de origen.

De modo concreto, el objetivo es:

- 1) Ayudar a los alumnos a reflexionar, desde el marco de la práctica, sobre los conocimientos adquiridos en el Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar.
- 2) Fomentar la continuidad del alumnado del Máster en la especialización y colaboración recíproca, fortaleciendo las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno y con la comunidad educativa del Máster.
- 3) Facilitar la colaboración entre los antiguos alumnos del master.
- 4) Promover, impulsar y acompañar ideas y/o proyectos iniciados por ex alumnos.
- 5) Desarrollo y fortalecimiento a través de la colaboración y coaprendizaje entre alumnos, ex alumnos y profesionales.
- 6) Crear un espacio en el que los alumnos puedan elaborar y madurar sus iniciativas profesionales.
- 7) Fomentar la emergencia de grupos de trabajo que compartan intereses, demandas, y/o recursos y que puedan beneficiarse del acompañamiento y apoyo del profesorado.
- 8) Creación de redes multiprofesionales, sensibilizadas con las necesidades de intervención en contextos familiares en los que la mediación se muestra como el recurso de elección.

4. COMPETENCIAS

La participación en el Laboratorio ofrece a los alumnos varias oportunidades, puesto que les facilita:

- 1) Adquirir una perspectiva amplia acerca de la complejidad de la gestión de los conflictos en las relaciones familiares y del individuo con la familia.
- 2) Conocer los principios básicos y las diversas orientaciones en mediación.
- 3) Capacitación para el diagnóstico de los conflictos familiares, identificar los elementos significativos y de su eventual idoneidad, o imposibilidad, para intervenir en mediación.
- 4) Adquirir las competencias para intervenir en mediación de modo neutral, imparcial y para empoderar a las familias.
- 5) Conocer los marcos legales relacionados vinculados con la mediación familiar y los marcos legales con que se organizan las relaciones familiares y, en consecuencia, articulan los conflictos familiares.
- 6) Disponer de los recursos necesarios para promover cambios en las relaciones familiares, desde la perspectiva de la gestión y/o de la resolución del conflicto planteado.
- 7) Habilitarse para intervenir en mediación.
- 8) Aprender las ventajas que aporta la mediación familiar sobre la vía judicial y poder transmitirlo a terceros.
- 8) Conocer los desarrollos y situación actual de los diversos ámbitos de intervención de la mediación familiar, con objeto de valorar las posibilidades de su futuro desarrollo profesional.
- 9) Conocer otras experiencias, sus resultados y posibilidades de implementación por parte de los alumnos.

5. APORTES FORMATIVOS DEL LABORATORIO

La mediación familiar no está adscrita a ningún saber profesional concreto, al contrario, requiere de actuaciones inscritas en marcos multiprofesionales, lo que supone que los mediadores deben ser capaces de conocer los códigos de otras profesiones de origen para poder colaborar en las intervenciones con las familias.

El Laboratorio ofrece:

- 1) Un marco idóneo para el entrenamiento de calidad mediante la intervención, supervisión y asesoramiento, lo que permite a sus miembros desarrollar nuevas habilidades y competencias, elaborar nuevas propuestas y protocolos que dirijan su entrenamiento.
- 2) Entrenamiento en vivo para la mejora de los recursos y técnicas específicas de la mediación para ayudar a las familias en la gestión de sus conflictos.

- 3) Adquisición de nuevas seguridades y perspectivas profesionales.
- 4) Integración de práctica y teoría.
- 5) Elaborar su propio modelo de prestación de servicios.
- 6) Creación de redes de colaboración y de trabajo en equipo.
- 7) Impulsar la reflexión sobre las propias prácticas profesionales y sobre eventuales necesidades formativas.

6. LIMITACIONES

Las experiencias adquiridas desde la puesta en marcha del Laboratorio han permitido mejorar su modelo en muchos aspectos. Las evaluaciones que periódicamente se realizan permiten ir mejorando sus aspectos formales y de contenidos. Por esta misma razón estamos en condiciones de reconocer los límites y carencias y marcarnos objetivos ajustados a la realidad de cada momento.

El perfil de los miembros del Laboratorio hace que su disponibilidad de tiempo sea limitada, bien porque están cursando el máster, bien porque son profesionales en ejercicio. En cuanto a las familias candidatas se valoran dos aspectos, el cuantitativo indica que la periodicidad quincenal de las sesiones supone que el número de sesiones presenciales sea limitado, por lo que el número de familias que pueden atenderse debe articularse en base a la limitada disponibilidad del Laboratorio. Respecto del cualitativo, el Laboratorio es un espacio formativo por lo que debe atenderse a que la complejidad de las necesidades de las familias candidatas sea acorde con las capacidades del grupo para atender el caso. Una complejidad excesiva podría hacer inadecuada la intervención para el objetivo de formación del Laboratorio y, en consecuencia, para las familias.

Finalmente, las restricciones financieras del Laboratorio dificulta organizar actividades formativas monográficas y de intercambio, en las que se podrían invitar a expertos a compartir su saber y experiencia.

7. CONCLUSIONES

El Laboratorio de Familia ha supuesto para muchos alumnos una forma práctica de “saber qué es lo que saben”, parafraseando a Ronald Laing, y en consecuencia, poder adquirir conocimientos complementarios en un contexto de coaprendizaje y de investigación-acción, dirigidos por profesores del Máster de Intervención y Mediación Familiar y por profesionales de larga experiencia en el ámbito de la mediación familiar. Las evaluaciones recibidas indican que lo consideran un recurso muy valioso para su futuro desarrollo profesional como mediadores y que están dispuestos a recomendarlo.

La creación del *Curso de especialización Laboratorio de familia, entrenamiento y formación en potenciación y mediación familiar* ha supuesto un cambio cualitativo y cuantitativo definitivo, puesto que con una duración de 20 ECTS permite a los alumnos cumplir los requisitos para inscribirse en el registro de mediadores en la Administración que finalmente establezca la el Reglamento de la Ley de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles.

En conclusión, el Laboratorio de Familia ofrece a los futuros mediadores un marco idóneo para construir su profesión de mediadores.

EXPERIENCIAS Y MEJORAS EN LA GESTIÓN DEL TRABAJO FINAL DEL MÁSTER EN GESTIÓN FINANCIERA Y CONTABILIDAD AVANZADA

MATALLÍN SÁEZ, JUAN CARLOS;* BALAGUER COLL, M^a TERESA;* TORTOSA AUSINA, EMILI;**
SOLER DOMÍNGUEZ, AMPARO;* SALVADOR ARAGÓ, ENRIQUE;*
BALAGUER FRANCH, M^a ROSARIO;* RAMOS MEZQUITA, JOSEP MANEL***

*Departamento de Finanzas y Contabilidad

**Departamento de Economía

***Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas
Universitat Jaume I. Castelló de la Plana
matallin@uji.es; bcoll@uji.es; tortosa@uji.es; amparo.soler@uji.es;
esalvado@uji.es; rbalague@uji.es, ramosj@uji.es; <http://www.uji.es>

Resumen. El Máster en Gestión Financiera y Contabilidad Avanzada ofrece una formación integral en el ámbito económico-financiero y pretende fomentar una cultura de internacionalización que contribuya a una mejor integración de acuerdo al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Concretamente este estudio está basado en experiencias de profesorado de la asignatura Trabajo Fin de Máster. La necesidad de realizar reajustes en la planificación, de contenidos, de criterios de evaluación y de las metodologías utilizadas fue la principal motivación desde el inicio de la implantación del Máster en el curso 2009/10 y la realización de acciones se ha desarrollado en diferentes fases en los sucesivos años, incluyéndose el actual año académico 2012/2013.

El objetivo general de este estudio es responder a unas necesidades de mejora en el proceso de gestión que, por un lado, permita estandarizar un proceso de calidad y, por otro lado, garantice la adecuación de los niveles de adquisición de competencias genéricas y específicas a los estándares del EEES. Las metodologías empleadas han sido, por un lado, una continua reflexión y reuniones periódicas con profesores participantes junto con expertos profesionales externos a la Universitat Jaume I. Los resultados han sido positivos y la relevancia de este estudio se enmarca dentro del ámbito de mejoras educativas aplicadas a asignaturas que cuentan con varios años de implantación, con énfasis en cuanto al proceso de gestión en una asignatura del Máster, concretamente el Trabajo Fin de Máster y cuyas aportaciones son destacables pues nuestra experiencia es extrapolable a otras asignaturas tanto de Grado como de Postgrado.

Palabras clave: Estilos, Formatos, Estructura del documento.

1. INTRODUCCIÓN

El marco universitario está inmerso en un proceso de cambio necesario para completar el proceso de adaptación al modelo docente y educativo que rigen los nuevos planes de estudio de Grado y Postgrado, en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), véase [1-3]. Así, este estudio busca contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva de mejora continua. Fundamentalmente este proyecto busca responder a una imperante necesidad de mejora docente en el marco del EEES, entre otros, [4]. En base a la experiencia del equipo que compone este proyecto, se ha decidido llevar a cabo unas mejoras que positivamente incidirán en una mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado y a la par, se obtendrán recursos y resultados en cambios metodológicos a implantar en los próximos cursos y no sólo en la asignatura objeto de mejora: Proyecto final de Máster en Gestión Financiera y Contabilidad Avanzada.

El objetivo general de este estudio es responder a unas necesidades de mejora en el proceso de gestión que, por un lado, permita estandarizar un proceso de calidad y, por otro lado, garantice la adecuación de los niveles de competencias genéricas y específicas a los estándares del EEES. Complementariamente, destacamos los siguientes objetivos específicos:

- a) Adecuar las estrategias docentes al dinamismo que presenta el perfil de la asignatura, haciendo uso de diferentes estrategias y recursos.
- b) Dinamizar acciones de tutorización.
- c) Rediseñar la guía docente para que clarifique la planificación, los objetivos, las competencias y resultados del aprendizaje, criterios de evaluación y bibliografía de consulta.
- d) Llevar a cabo acciones de divulgación y de transferencia de conocimiento a través de la plataforma virtual (Aula Virtual) de la Universitat Jaume I.
- d) Coordinar la labor docente, hacer un seguimiento continuo y fomentar la participación en reuniones periódicas con el fin de integrar todos los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso formativo del Máster.

Las metodologías empleadas han sido por un lado una continua reflexión y reuniones periódicas con profesores participantes junto con expertos profesionales externos a la Universitat Jaume I. Como resultados derivados de este proyecto, destacamos: i) elaboración de una guía docente más completa, adaptada y que incluye modificaciones que se han estimado necesarias para completar los objetivos y contenido de la asignatura; ii) puesta en práctica de nuevas metodologías docentes encaminadas a incrementar la participación de los estudiantes y a desarrollar su pensamiento crítico; iii) resultados positivos derivados de las reuniones tanto del colectivo de profesores como de los expertos participantes. En este artículo, en la sección segunda se describe el desarrollo de este proyecto, así como la metodología empleada; en tercer lugar se presentan los resultados obtenidos, mientras que las conclusiones se detallan en la sección cuarta.

2. DESARROLLO DEL PROYECTO Y METODOLOGÍA

El proyecto de mejora educativa que ha motivado este artículo se ha llevado a cabo en diferentes fases desde Octubre 2011 hasta Junio 2012.

Las metodologías empleadas han sido: por un lado, la reflexión continua, por otro lado, reuniones de profesores con la finalidad de intercambiar información sobre objetivos y propuestas a alcanzar, también se hace uso de dichas reuniones para comentar aspectos relacionados con los criterios de evaluación. Estimamos conveniente la introducción de mejoras en el proceso de aprendizaje, así como la introducción progresiva del valenciano y el inglés (en el aula o como recursos docentes complementarios). También se promueven y dinamizan acciones de asistencia a seminarios así como congresos de carácter formativo o con el propósito de difusión de resultados.

2.1. Actividades llevadas a cabo:

- Establecimiento de objetivos por parte de los profesores participantes y calendario de reuniones que culminará con la redacción de un plan de trabajo.
- Revisiones bibliográficas sobre metodologías activas y posibilidades de implantación de acuerdo a los objetivos iniciales; se consensua en reunión inicial.
- Reuniones con profesores de área y de otras áreas afines instándoles a la introducción de las metodologías que se hayan identificado como más interesantes, así como hacer énfasis en la importancia de la gestión adecuada. Se toman acciones de cambio y se insta a próximas reuniones.
- Realización de cursos de formación (valenciano y/o inglés)
- Propuestas de borrador de guía docente. Se promoverá la asistencia a seminarios con fin formativo, así como la asistencia a congresos.

- Reunión para evaluación del proyecto y los resultados obtenidos.
- Elaboración de la guía docente y de la memoria final del proyecto.

2.2. Destinatarios

Podemos considerar como destinatarios directos todos los alumnos matriculados en el Máster, si bien, dada la versatilidad de los outputs previstos, potencialmente podríamos extender nuestro interés hacia toda la comunidad universitaria. También son destinatarios potenciales todo el equipo de profesores y/o profesionales externos vinculados que están involucrados y que, voluntariamente, quieran formarse en nuevas metodologías docentes y/o que deseen mejorar su nivel de valenciano y/o inglés para la introducción de estos recursos en el aula. Así mismo consideramos la posibilidad de que los propósitos que engloban este proyecto se extiendan a toda la comunidad universitaria, en general.

3. RESULTADOS

El principal resultado derivado de este proyecto ha sido la elaboración de una guía docente más completa, adaptada a los nuevos criterios y que incluya modificaciones que se han estimado necesarias para completar los objetivos y contenido de la asignatura.

Resultados positivos también derivados de las reuniones ya que se ha favorecido la transmisión de información vía *feedback* entre profesores, pues las reuniones presenciales facilitan la interacción. Es importante destacar que hay una percepción reactiva hacia el dedicar tiempo a reuniones periódicas y esta experiencia pone de manifiesto la importancia de que exista una buena comunicación para facilitar información desde una perspectiva constructivista y de mejora continua. Se han obtenido nuevas ideas y sugerencias fruto de dicha interacción con profesores del área, pero también ha sido muy interesante intercambiar impresiones con profesores de áreas afines quienes han aportado nuevas ideas y generado un valor añadido a este proyecto desde la reflexión.

Los profesores participantes han valorado muy positivamente que se les diera la posibilidad de obtener formación para mejorar su nivel de valenciano y/o inglés. Aunque el grado de participación en estos cursos no ha sido tan grande como se preveía, sí que ha habido profesores interesados en adquirir dicha formación y que la han realizado a través del Servei de L·Lengües i Terminologia (SLT) de la Universitat Jaume I, en cambio otros profesores por motivos de restricciones de tiempo no han podido realizar dichos cursos; pero estarían interesados en realizarlos en un corto plazo.

4. CONCLUSIONES

- Este estudio tiene por objeto responder a unas necesidades de mejora docente en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Como resultado de reuniones periódicas y *feedback* se obtiene una guía docente más completa y adaptada a los nuevos objetivos, contenido y criterios de evaluación.
- Se establece la necesidad de introducción de nuevos recursos metodológicos y de lenguas alternativas en el aula (inglés, valenciano) con el fin de converger con la vocación de promocionar el multilingüismo de la Universitat Jaume I.
- Este proyecto ha permitido identificar, desde la reflexión, la necesidad de una mayor y mejor coordinación entre el profesorado que sólo es posible si los profesores participantes se corresponsabilizan de los potenciales beneficios globales a alcanzar.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al proyecto P1-1B2012-07 (Bancaixa) los recursos y los medios para poder hacer realidad este artículo. También merece especial mención la financiación obtenida de la Unidad de Apoyo Educativo (USE) de la Universitat Jaume I, a través del proyecto 2460/11.

REFERENCIAS

- [1] Learreta Ramos, B. (Coord.) (2006), *La coordinación del profesorado entre las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid. Universidad Europea de Madrid.
- [2] Rué, J. (2004), *Conceptualizar el aprendizaje y la docencia universitaria a través de los ECTS*. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*. 18 (3), 179 -195.
- [3] Ruir Gallardo, J. y Castaco, S. (2008). “*La universidad española ante el reto del EEES*”, *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18, 253-270.
- [4] Sola, M. (2004), *La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo Superior*. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*. 18 (3), 91-105.

PROCESO DE DESARROLLO EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO DE LOS TÍTULOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN FLORIDA UNIVERSITÀRIA

SOTO GONZÁLEZ, M^a DOLORES

Directora de Unidad de Educación
Florida Universit ria. Catarroja. València
lsoto@florida-uni.es; <http://www.floridauniversitaria.es>

Resumen. En Florida Universitaria (centro adscrito a la UV y UPV) hemos definido un proceso, la gu a¹, las fases de trabajo y las rubricas de evaluación, así como la normativa para desarrollar los Trabajos Fin de Grado (TFG) de los Títulos de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria. Hemos planteado la elaboración del TFG como un proceso paralelo a las Prácticas Escolares III con el objetivo de desarrollar su investigación muy cerca de su ámbito de capacitación profesional. El/la tutor/a de TFG es el mismo que el/la de sus Prácticas con lo cual simplifica y unifica y nos permite una mayor coordinación para lograr los objetivos previstos.

La elección del tema, se realiza por la nota media obtenida, en base a unas líneas de investigación propuestas por el profesorado que tienen asignados créditos para esta docencia. El alumnado elige por motivación e intereses ya que se lanzan más propuestas que alumnado matriculado y además puede haber varios/as alumnos/as en una misma línea. Todo esto permite que el profesorado se sienta más preparado para afrontar los retos con el alumnado y tenga más competencias para poder colaborar y ayudar en el desarrollo del TFG.

El cronograma realizado, que incluye paralelamente las Prácticas Escolares III y el TFG, ayuda a establecer las fases de la elaboración del TFG y la memoria de prácticas, también marca los momentos clave, de coordinación, de reunión, de entrega de documentación y de la evaluación para que todo el profesorado actúe de una manera coordinada y conjunta. Durante el tiempo proporcionado para el desarrollo del TFG se realizan seminarios formativos de apoyo.

El equipo de profesorado realiza reuniones periódicas de coordinación.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado (TFG), Prácticas Escolares III, Investigación, Competencias y Cronograma.

1. http://www.floridauniversitaria.es/es-ES/InfoAcademica/planesdeestudio/Documents/4EDI_Cas_TrabajoFinGrado.pdf.

1. INTRODUCCIÓN

En Florida Universitaria (centro adscrito a la UV y UPV) hemos definido el proceso, la guía, las fases de trabajo y las rúbricas de evaluación, así como la normativa para desarrollar los Trabajos Fin de Grado (TFG) de los Títulos de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria. La elaboración del TFG se plantea como un proceso paralelo a las Prácticas Escolares III con el objetivo de desarrollar su investigación muy cerca de su ámbito de capacitación profesional. El/la tutor/a de TFG es el mismo que el/la de sus Prácticas con lo cual simplifica y unifica los objetivos y tareas y nos permite una mayor coordinación para lograr los objetivos previstos. Esta propuesta ha implicado un tratamiento serio por parte del Equipo de profesorado del Título y para el coordinador de TFG para dotar a estos 6 créditos destinados, del total de los 240 del título de Maestro/a, de coherencia y así conseguir la competencia propuesta en el Verifica del Título.² “Saber defender públicamente en el Trabajo Fin de Grado, tanto el análisis de la relación entre las materias cursadas y la realidad educativa, como las propuestas de mejora sobre los aspectos trabajados durante los estudios de grado”.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El TFG se lleva a cabo bajo la supervisión de un/a tutor/a académico/a que actúa como Director/a, y que es un docente de la Unidad de Educación. Su labor consiste en orientar, asesorar y planificar las actividades del alumno/a, hacer un seguimiento del trabajo durante el periodo de duración del mismo y colaborar en todo aquello que permita una buena consecución del mismo. Para que pueda ser defendido, el/la tutor/a debe emitir una autorización.

Nuestra Unidad ha nombrado una Comisión de Trabajo Fin de Grado quien se encarga de gestionar las propuestas de trabajos de fin de grado por las y los profesores, asignar los temas a las y los alumnos, proponer las Comisiones de Evaluación del TFG y

2. <http://centros.uv.es/web/centros/magisteri/data/informacion/E73/PDF165.pdf>.

demás cuestiones relacionadas con la elección y asignación de trabajos. En el proceso de asignación de los TFG están representantes del alumnado de cada uno de los grupos.

2.1. La propuesta y asignación de temas para el desarrollo del TFG

El profesorado propone las líneas de investigación. El alumnado elige por motivación e interés, ya que se presentan más propuestas que alumnado matriculado. Además puede haber varios/as alumnos/as en una misma línea. Todo esto permite que el profesorado se sienta más preparado para afrontar los retos con el alumnado y tenga más competencias para poder colaborar y ayudar en el desarrollo del TFG.

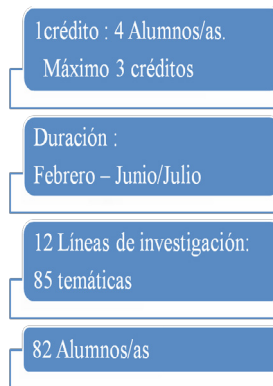


Figura 1. Contexto

2.2. Fases y competencias

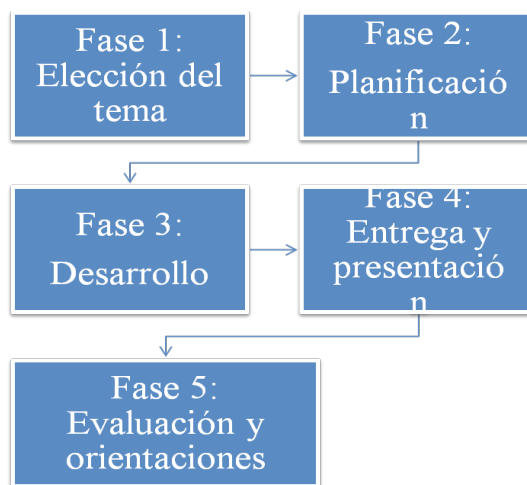


Figura 2. Fases TFG

<i>Fase 1:</i>	<i>Competencias</i>
Elección del tema	Identificar un tema
	Llevar a cabo una búsqueda inicial de documentación sobre un tema
	Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo
<i>Fase 2:</i>	<i>Competencias</i>
Planificación	Identificar y organizar los elementos fundamentales del trabajo de fin de grado
	Temporalizar las diferentes fases de realización del trabajo
	Presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el director o directora y los compañeros y compañeras
<i>Fase 3:</i>	<i>Competencias</i>
Desarrollo	Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG
	Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio del TFG
	Integrar el conocimiento para construir el marco teórico
	Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos
	Dominar el lenguaje especializado del campo científico
	Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en catalán, castellano y/o una tercera lengua
<i>Fase 4:</i>	<i>Competencias</i>
Entrega y presentación	Expresarse oralmente de manera adecuada
	Comunicar correctamente la información
	Comunicarse correctamente con audiencias expertas
	Identificar los aspectos más relevantes del trabajo
	Interpretar rigurosamente la información
Responder significativamente a las demandas de las personas expertas	
<i>Fase 5:</i>	<i>Competencias</i>
Evaluación, recomendaciones y orientaciones	Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos

2.3. Cronograma y actividades

2.3.1. FASE 1: ELECCIÓN DEL TEMA

- El alumnado escoge el tema
- Asignación de un director o directora, en relación con el tema del TFG.
- Cumplimentación de la ficha de Escenarios Posibles.
- Elaboración de un informe de justificación del tema. Éste tiene que incluir los elementos siguientes:

- La motivación del alumnado en relación con la elección del tema
- La relevancia científica del tema
- Las garantías de realización/contexto de oportunidades
- La relación del tema con las asignaturas de grado cursadas
- Una revisión bibliográfica sobre el tema
- Escribir una primera pregunta de investigación/pregunta clave del tema y establecer algunos objetivos generales
- Presentación de un informe al director o directora la tercera semana de febrero.

2.3.2. FASE 2: PLANIFICACIÓN

- Seminario de Inicio a la Investigación durante la semana del 4 de marzo.
- Elaboración de un plan de trabajo que incluya:
 - El tema
 - El contexto
 - Los objetivos
 - Las preguntas clave del tema
 - La metodología y las fuentes que se utilizarán en la recogida de datos
 - Los recursos que se utilizarán
 - Una segunda revisión bibliográfica sobre el tema
 - Una primera versión del índice de contenidos del TFG
- Elaboración (y envío al director o directora una segunda o tercera semana de Marzo) de un calendario de trabajo que incluya un cronograma con los plazos de entrega de los bloques de contenido del índice.

2.3.3. FASE 3: DESARROLLO (de la tercera semana de marzo al tercera semana de mayo)

- Profundización de la literatura fundamental.
- Construcción del marco teórico, teniendo en cuenta el vaciado de la literatura más los conceptos trabajados a lo largo del grado/materias.
- Ejecución del trabajo de campo.
- Análisis de los resultados, extracción de conclusiones y determinación de perspectivas.
- Reunión grupal durante la tercera semana de abril.
- Presentación delante de los compañeros y compañeras (aconsejable durante la reunión).

- Finalización de la primera redacción del TFG: aconsejable tercera semana de mayo.
- Realización de un informe de progreso de la fase de desarrollo del TFG(opcional).
- Entrega del TFG al director o directora: tercera semana de mayo.
- Revisión y correcciones pertinentes: primera semana de junio.
- Realización de un informe de progreso de la fase de revisión del TFG (opcional).

2.3.4. FASE 4: ENTREGA Y PRESENTACIÓN

- Entrega del trabajo: tercera semana de mayo.
- Complimentación y entrega de documentación.
- Preparación y defensa oral: segunda semana de junio.

2.3.5. FASE 5: EVALUACIÓN, RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES

- Evaluación según rúbrica.
- Revisión de notas: tercera semana de junio.
- Actas definitivas: entre tercera y cuarta semana de junio.

2.4. Evaluación de los TFG

En primer lugar lo que hicimos fue seleccionar las competencias más importantes objeto de evaluación en el TFG y sus indicadores y, en segundo lugar, plantear la discusión sobre las y los evaluadores, así como, los diferentes momentos o hitos de supervisión y evaluación de Florida Universitària. En el proceso de evaluación participan indirectamente, además de la Comisión Evaluadora, las y los tutores de los TFG. Por ello, fue necesario debatir acerca de quiénes deberían ser los y las evaluadores y cuál sería su papel en las diferentes fases del proceso de evaluación y además como se evaluaba el propio TFG y su exposición ante el tribunal; A continuación se muestran los indicadores empleados para medir el grado de cumplimiento con el que el/la alumno/a alcanzaría las competencias objeto de evaluación por el trabajo fin de grado. Para ello, la Comisión realizó una selección priorizada con la finalidad de realizar una evaluación de competencias realista y operativa.

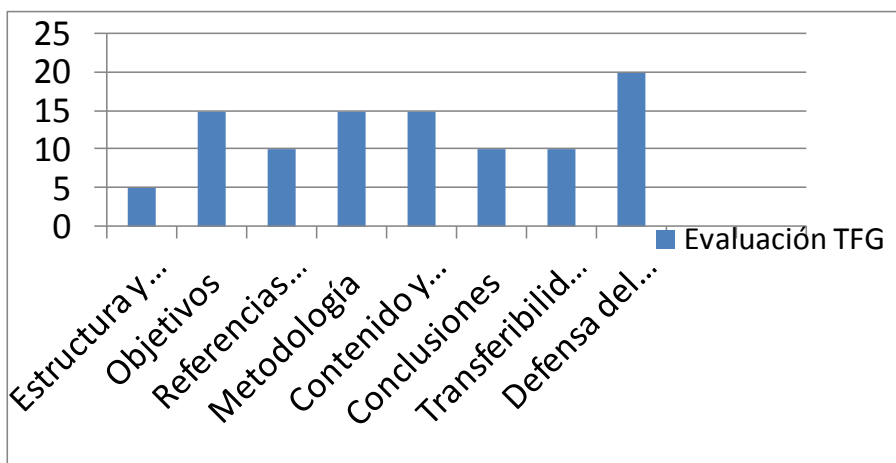


Figura 3. Porcentajes Rubrica de evaluación

3. DESARROLLO

- Este trabajo es el resultado de la actividad coordinada, activa y participativa de un equipo de profesores/as.
- Se ha prestado especial atención a las competencias transversales del título de Maestro/a.
- El cronograma realizado, que incluye paralelamente las Prácticas Escolares III y el TFG, ayuda a establecer las fases de la elaboración del TFG y la memoria de prácticas; también marca los momentos clave, de coordinación, de reunión, de entrega de documentación y de la evaluación para que todo el profesorado actúe de una manera coordinada y conjunta.
- Se realizan seminarios formativos de apoyo al TFG (Inicio a la Investigación. 5h).
- La metodología escogida para el TFG se basa fundamentalmente en el trabajo autónomo individual y cooperativo del estudiante situándolo en el centro del aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

En Florida Universit aria el Trabajo Fin de Grado está orientado a la aplicación de las competencias generales de cada titulación y en la evaluación del TFG participan el/ la Tutor/a del trabajo y el Tribunal. Para ello destacamos las siguientes conclusiones:

- Introducción de una nueva cultura universitaria, necesitamos conocer los cambios epistemológicos.
- Trabajar en equipo, facilita una mejor gestión de los recursos.
- Aprovechar las nuevas tecnologías para supervisar el proceso del trabajo.
- Anticipación en la fecha de comienzo de la elaboración y gestión del TFG.
- Buena coordinación entre el profesorado.
- Consenso en cuanto a la forma de evaluación del TFG por competencias.
- La adquisición de estas capacidades favorece su formación profesional y le permitirá una inserción laboral satisfactoria.
- Al definir claramente los objetivos del TFG y ajustarlos a la magnitud esperada ha ayudado a dimensionar el trabajo tanto del profesorado como del alumnado.
- La metodología experimentada sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje responsabilizándose del mismo de una forma autónoma e independiente, aspecto valorado muy positivamente por parte de las y los alumnos.
- El TFG les ofrece la posibilidad de tratar un tema de su interés en profundidad.
- Valor pedagógico reconocido de los TFG, Debemos evitar que una innovación docente de claros beneficios formativos para las y los estudiantes fracase por una inadecuada asignación de recursos.
- Finalmente, quiero poner de manifiesto que la atención individualizada al alumno/a, la propuesta y asignación de temas de los trabajos y la complejidad del sistema de evaluación exigirán en el futuro, dada la obligación de todos las y los estudiantes de realizar un TFG, una organización docente de la materia y una dedicación de profesorado muy superior a la requerida por una asignatura tradicional

BIBLIOGRAFÍA

- Ferrer, V., Carmona, M. y Soria, V. (2012). *El trabajo de fin de grado*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Martín, E. (2009). *Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente*. En J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coords). *Psicología del Aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 199-215. Madrid: Morata.
- Mateo, J. (Coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona:
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Pega Pozo, J. I. (2009). *Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender*. En J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coords).

Psicología del Aprendizaje universitario: la formación en competencias, 9-28. Madrid: Morata.

Rullán, M., Fernández-Rodríguez, M., Estapé, G., Márquez, M. D., (2010). *La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos de fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento*. Revista de Docencia Universitaria, 74-100.

http://www.floridauniversitaria.es/es-ES/InfoAcademica/planesdeestudio/Documents/4EDI_Cas_TrabajoFinGrado.pdf.

<http://centros.uv.es/web/centros/magisteri/data/informacion/E73/PDF165.pdf>.

INFORMACIÓN SOBRE UNIVERSIDADES Y ENTIDADES PARTICIPANTES

Agencia Valenciana de Salut. Direcció Territorial de Castelló. Conselleria de Salut. Generalitat Valenciana. P. Hort dels Corders, 12. 12001 Castelló de la Plana
CEAM Generalitat Valenciana. 12540 Vila-real. Castelló de la Plana
Florida Universitària. Rei En Jaume, 2. 46470 Catarroja. València
Hospital General de Castelló. Conselleria de Salut. Generalitat Valenciana Avda. Benicàssim, s/n. 12004 Castelló de la Plana
Universitat de Barcelona. Avda. Diagonal, 684. 08034 Barcelona
University College London (UCL). Gower St, London, Greater London WC1E 6BT, Regne Unit
Universitat Jaume I. Av. de Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castelló de la Plana
Universitat Miguel Hernández. Avda. de la Universidad, s/n, 03202 Elx. Alicante. España
Universidad Nacional de Colombia. Carrera 45 No 26-85. Edificio Uriel Gutiérrez. Bogotá
Universitat Politècnica de València. C/ Dr Moliner, 50. 46100 Burjassot. València Universitat Politècnica de València. C/ Paranimf 1. 46730 Gandia. València Universitat Politècnica de València, Camí Vera s/n. 46022 València
Universidad Rey Juan Carlos. C/ Tulipán, s/n. 28933 Móstoles. Madrid
Universidad de Salamanca. Palacio de Anaya, Plaza de Anaya s/n. 37001 Salamanca
Universitat de València. C/ Blasco Ibáñez, 30. 46010 València

eBOOK

Mediante el siguiente código QR o introduciendo la url proporcionada es posible descargarse el eBook:



URL: <http://www.uji.es/permanent/tenda/978-84-8021-942-6>
Código de seguridad: 06132013



Vicerektorat d'Estudis i Espai Europeu d'Educació Superior

Universitat Jaume I
Castelló de la Plana

Escola Superior de Tecnologia i Ciències Experimentals
Facultat de Ciències Jurídiques i Econòmiques
Facultat de Ciències Humanes i Socials
Facultat de Ciències de la Salut

<http://jne-uji.blogspot.com.es/>