



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA



Innovación, Evaluación y Universidad

Coordinadores

González Ortiz, J. J.; Sánchez Marín, F. J. y Castejón, M. A.

INNOVACIÓN, EVALUACIÓN Y UNIVERSIDAD

González Ortiz, J. J.; Sánchez Marín, F. J. y Castejón, M. A. (Coords.)

© Fundación Universitaria San Antonio.

I.S.B.N.: 978-84-92986-85-9

D.L.: Mu-1396-2014

Impreso en España. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso expreso y por escrito de los titulares del Copyright.

Realización:

Reprografía UCAM.

INNOVACIÓN, EVALUACIÓN Y UNIVERSIDAD

González Ortiz, J. J.; Sánchez Marín, F. J. y Castejón, M. A. (Coords.)

	Págs.
Presentación	5
<i>María del Mar Pintado. Vicedecana de Educación. Universidad Católica San Antonio de Murcia</i>	
Ponencia invitada: “Experiencias evaluativas innovadoras en la Universidad. Particularidades y coincidencias”	7
<i>Juan Manuel Escudero Muñoz y María Jesús Rodríguez Entrena. Facultad de Educación. Universidad de Murcia</i>	
Conferencia invitada: “Innovación y Evaluación por Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”	23
<i>Francisco José Sánchez Marín. Universidad Católica San Antonio de Murcia</i>	
Mesa de comunicaciones: “Experiencias evaluativas innovadoras en los Grados de Infantil y Primaria”	37
<i>“Evolución en el uso de la coevaluación o evaluación entre iguales para una mayor implicación y responsabilidad del alumno. Una experiencia en los Grados en Educación Infantil y Primaria”.</i>	
<i>Elena Cuevas Caravaca</i>	
<i>“Evaluación mediante la observación participante de una metodología de trabajo en equipo para el desarrollo de competencias básicas de la inteligencia social”.</i>	
<i>Beatriz Peña Acuña Práxedes Muñoz Sánchez</i>	
<i>“El aprendizaje cooperativo como estrategia para trabajar los contenidos teóricos de la asignatura Orientación Educativa y Acción Tutorial”.</i>	
<i>María Tornel Abellán M^a Soledad Torregrosa Díez</i>	
<i>“NO-EVALUACIÓN”.</i>	
<i>Belén Blesa Aledo</i>	
<i>“Resultados del Practicum a partir del diario de campo semidirigido. Una apuesta por la etnografía reflexiva desde el aprendizaje experiencial”.</i>	
<i>Beatriz Peña Acuña Práxedes Muñoz Sánchez</i>	

Mesa de comunicaciones: “Experiencias evaluativas innovadoras en otras Facultades” 92

“La simulación clínica como metodología de aprendizaje activo en el Grado en Enfermería de la UCAM”.

César Leal Costa
José Luis Díaz Agea

“La Enseñanza - Aprendizaje en las Escuelas Técnicas”.

Jesús H. Alcañiz Martínez
Ana Lasheras Estrella

“Análisis de la metodología docente en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

“La combinación de la lección magistral participante y el aprendizaje experiencial para la adquisición de competencias en materias de investigación: Una aplicación en la asignatura de investigación de mercados”.

María Concepción Parra Meroño
Miguel Ángel Beltrán Bueno
Manuel González-Sicilia Llamas

“El relato transmediático como herramienta docente para la obtención de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior”.

Ángel Pablo Cano Gómez
Sergio Albaladejo Ortega
Josefina Sánchez Martínez

Mesa de comunicaciones: “Proyectos de innovación docente en la UCAM 2013” 143

“Proyecto de experimentación educativa en comunicación: Propuestas para mejorar la metodología docente del profesorado en las asignaturas de los Grados en Comunicación a partir de los recursos que ofrece Iradio UCAM”.

Beatriz Correyero Ruiz
Isabel M^a García González
M^a Carmen Robles Andréu

“Entrenamiento en Inteligencia emocional para la adquisición y desarrollo de Competencias Transversales en estudiantes de universitarios de Psicología”.

M^a Isabel Jiménez Morales

“Utilidad de la mesa digital para el aprendizaje y evaluación de los conocimientos de Anatomía en los estudiantes de grado de Medicina”.

M^a Llanos Martínez Martínez
Sonia Sánchez Bautista
María del Mar Martínez Senac
M^a Carmen Calvo López
Andrés Martínez Almagro
Ana González Baidez
Juan José González Ortiz
Jerónimo Lajara Blesa
Antonia María Díaz Cuenca

Presentación de las Jornadas

María del Mar Pintado Giménez
Vicedecana de Educación
Universidad Católica San Antonio de Murcia

La Innovación aplicada a la Evaluación en la Universidad

Este libro es una invitación a reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Fruto de la reflexión de los profesores que componen el claustro de educación en la UCAM surgen las Jornadas de Buenas Prácticas Docentes que esta edición se dedica a la innovación aplicada a la evaluación. Las buenas prácticas son las experiencias educativas en materia de evaluación desarrolladas en la UCAM en las diferentes titulaciones.

El objetivo es intercambiar experiencias y difundir las actuaciones que se han realizado desde los diferentes grados universitarios en la UCAM, poner a disposición de la sociedad las experiencias más destacadas.

Pensar la evaluación y sus buenas prácticas, es cuestionar estereotipos, modelos, formas de hacer, planteamientos, en conclusión, revisar el modo de hacer con el estudiante, con la sociedad y lo que el profesorado plantea.

La universidad tiene un compromiso académico (de formación), social (de garantizar la competencia profesional) y personal (con el estudiante). La evaluación tiene que ser trabajada desde todos los participantes. No se evalúa a los estudiantes solamente, sería un acto irresponsable. La verdadera evaluación es aquella que se dirige y en la que están implicados todos los agentes educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados. Por ello, estudiantes, profesores, medios, materiales y modelos requieren una revisión si pretendemos preparar profesionales de excelencia. En este libro se recogen experiencias concretas que versan sobre la evaluación desde diferentes perspectivas.

La Real Academia de la Lengua, cuando define evaluación, nos indica en su primera acepción la acción y efecto de evaluar, y en la segunda acepción hace referencia al examen escolar. La evaluación son los contenidos que se proponen, las metodologías, los recursos empleados, los profesores que

imparten la docencia etc. Evaluar es mucho más que examinar, inspeccionar. Evaluar es apreciar, estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantes. Nos quedaremos con evaluar como apreciar y estimar. Un concepto amplio dónde caben todos los agentes implicados.

Este libro expone modelos de buenas prácticas en la Universidad Católica San Antonio de Murcia en cuanto al apreciar y estimar la evaluación. Dada la relevancia y pertinencia de las experiencias innovadoras llevadas a cabo recomendamos su lectura y profundización en los temas que en los diferentes capítulos son objeto de estudio.

Ponencia invitada: “Experiencias de innovación docente en la evaluación universitaria: particularidades y coincidencias”

*Juan M. Escudero Muñoz y María Jesús Rodríguez Entrena.
Facultad de Educación.¹
Universidad de Murcia*

El llamado Proceso de Bolonia, que se ha ido concretando en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde finales del siglo pasado hasta la fecha, ha desencadenado en la enseñanza universitaria diversos cambios e innovaciones; la evaluación del alumnado tiene, entre ellas, un lugar digno de mención. Es seguramente cierto que el EEES, como otras reformas de la enseñanza universitaria y de otros niveles escolares, ha llevado consigo pros y contras. Vistas las cosas con una cierta perspectiva y asumiendo un planteamiento que sea crítico en lo que proceda y constructivo en lo que es menester, podríamos aprender algunas lecciones de los proyectos y experiencias que se han llevado a cabo, procurando sacar el mejor provecho posible de ellas para persistir en el propósito de reconstruir y mejorar ideas y prácticas pedagógicas. La innovación docente tiene que ver directamente con ello y, por implicación, la específicamente referida al tema que aquí nos ocupa.

La evaluación de los aprendizajes ha merecido una atención propia. Tomando en consideración un planteamiento que aboga por su relación e integración en visiones más comprensivas de la enseñanza y el aprendizaje y sus diferentes elementos y decisiones, en los últimos años se han ido formulando un buen abanico de propuestas valiosas y se han llevado a cabo diversas experiencias. En este texto se parte de una demarcación inicial de la innovación educativa, pues puede ser útil para precisar cuestiones pertinentes sobre sus despliegues por la evaluación. A continuación, se ofrece en un primer apartado, una caracterización somera, pero conveniente, de la evaluación y, en el segundo, una determinada referencia a los aprendizajes del alumnado sobre los que vale la pena centrar sus criterios y procedimientos. Posteriormente, se ofrece una síntesis de propuestas innovadoras en materia de evaluación auténtica, una de las líneas que está recibiendo una creciente atención. Para finalizar, se hará

¹ Pertenecen al Grupo de Investigación EIE.

una mención al carácter y los propósitos formativos de la evaluación, un aspecto también innovador y relevante, pues trata de conectar las actividades evaluadoras con la mejora y la transformación del currículo, la enseñanza y de la misma evaluación cuando sea menester, así como también de los docentes, las Facultades, Titulaciones y Departamentos.

1. Precisiones iniciales.

Antes de considerar con un carácter más específico las innovaciones en la evaluación universitaria, puede ser conveniente señalar, de una parte, que cualquier innovación educativa puede tener presupuestos e implicaciones metodológicas y prácticas diferentes y, de otra, que la evaluación del alumnado debiera ser enfocada teniendo debidamente en cuenta que forma parte de un territorio más extenso donde tienen plena razón de ser la evaluación del profesorado, de las titulaciones y de las instituciones en tanto que responsables de su diseño, implementación y resultados ligados a la enseñanza y el aprendizaje.

Si algo procede atribuir al EEES es, posiblemente, el hecho de que ha contribuido a estimular en nuestras instituciones de enseñanza universitaria un clima de innovación docente que ha mostrado destellos y atenciones sin precedentes hasta la fecha. Ello no quiere significar que con anterioridad (Escudero, *en prensa*) no hayan ocurrido cambios e innovaciones en las universidades cuya larga historia fue el escenario sobre el que, con unos sentidos y efectos u otros, se han desplegado y fueron reconstruidos y recontextualizados cambios sociales y culturales relevantes en el pasado más lejano y en las décadas precedentes y más cercanas.

Una cosa, con todo, es afirmar genéricamente que en la universidad ocurrieron cambios e innovaciones y otra, más concreta, calificar el tipo de los que hayan podido acontecer, incluso en los tiempos más recientes y actuales. Está fuera de lugar empeñarnos en un recorrido histórico ni siquiera esquemático. Puede ser procedente, sin embargo, llamar la atención sobre el hecho de que, en la literatura pedagógica más especializada sobre la innovación educativa, se ha convenido en afirmar que la noción de innovación es excesivamente imprecisa. No existe un patrón único al respecto, ni hay coincidencias en los presupuestos

conceptuales, la naturaleza y las implicaciones de las innovaciones educativas, que son tan variadas como diferentes sean las ópticas teóricas y concretas desde las cuales sean definidas y llevadas a cabo. En otra ocasión (Escudero, 2012), se argumentó que, aún corriendo el riesgo de un notable esquematismo, cabe identificar tres grandes familias de innovaciones. Atendiendo a su carácter y al mayor o menor grado de profundidad de los componentes de la enseñanza-aprendizaje que son objeto de innovación, se han, descrito y valorado tres modalidades: innovaciones técnicas (preferentemente centradas en la aplicación y el uso de métodos, materiales didácticos o artefactos, dejando fuera de atención los demás aspectos del currículo y la enseñanza); innovaciones reflexivas (toman en consideración el conjunto de los elementos del currículo y la enseñanza, y no prestan tanta atención a hacer algo nuevo como a conferir sentido y nuevos significados a lo que se hace, así como al propósito de reflexionar y mejorar las ideas y prácticas corrientes); innovaciones críticas (además de ocuparse de los diferentes elementos y sus significados para los sujetos en contexto, cifra los empeños renovadores en la revisión del presente y su transformación a la luz de valores de igualdad, justicia y equidad, democracia social y educativa).

De manera que al referirnos a innovaciones en la evaluación universitaria, y aún reconociendo el carácter grueso de esa tipología, no estaría de más someter a reflexión el grado en que lo que se está pensando y queriendo renovar corresponde de alguna manera a lo técnico, lo reflexivo y lo crítico. Y, como quiera que la innovación no es un asunto exclusivamente individual sino también institucional y sociopolítico, en la referencia hecha más arriba se apuntaba que cabe tomar en consideración el grado en que nuestros proyectos y experiencias en la materia se cruzan con lo institucional de nuestros centros (proyectos de alcance con los que se relacionan y adquieren uno u otro sentido y espacio de maniobra las innovaciones docentes) y coordinadas sociopolíticas que, en gran medida representadas por determinadas decisiones estructurales y sistémicas que gobiernan las reformas educativas, representan un conjunto de “*arquitecturas sociales y políticas*” (Kemmis, 2008), conformadoras de las innovaciones docentes e institucionales a través, sobre todo, de los mecanismos de regulación, vigilancia y control que instauran y

aplican (Ball, 2010). Como se señalará en lo que sigue, esos dos referentes serán traídos a colación allí donde se considere pertinente para enmarcar y precisar las sugerencias que se harán al plantear ciertas ideas no solo para la evaluación del alumnado, sino también de otros agentes, unidades organizativas y condiciones que afectan a la formación universitaria.

2. Una caracterización de la evaluación educativa.

Unas cuantas consideraciones nos pueden servir para precisar, como un punto de partida, las reflexiones y sugerencias más específicas que serán explicadas posteriormente. Es de sobra conocido, pero no es impropio recordarlo, que la evaluación es una actividad consistente en valorar y emitir determinados juicios sobre una persona, un proceso o una institución, recabando informaciones o evidencias adecuadas y teniendo en cuenta para ello determinados criterios que, al aplicarlos, pueden llevar a adoptar unas u otras decisiones según ciertos propósitos (Salinas y Cotillas, 2007).

Se trata, por lo tanto, de un proceso y una actividad que no es neutral sino que, por esencia, está inspirada y compromete algún sistema de valores de los que se derivan, con fundamento, criterios más concretos según los cuales se emiten juicios que pueden arrastrar consigo ciertos efectos y servir a unos u otros intereses y propósitos. Las evidencias (datos, informaciones, pruebas, etc.) en las que tales juicios se apoyan y al mismo tiempo construyen y significan, son necesarias para hacer de la evaluación (y de las innovaciones en este ámbito) una tarea y actividad no fortuita sino bien planificada, no arbitraria, sino con las garantías debidas de ser válida, fiable y justa, y llevar consigo efectos justificables. En ese sentido, por lo tanto, la evaluación del alumnado está llamada a precisar convenientemente qué es lo que realmente procede y vale la pena valorar, cuáles han de ser los criterios y las evidencias a recabar y enjuiciar, cómo ofrecer garantías de validez y confianza a los procedimientos dispuestos para recabarlas y valorarlas, así como qué sería lo más correcto hacer con los resultados hallados y sus consecuencias.

Así las cosas y retomando la idea antes comentada, al señalar que las evaluaciones han de ser convenientemente relacionadas e integradas con otros elementos de la enseñanza-aprendizaje, es forzoso destacar que al evaluar, no

solo entran en juego valoraciones, juicios y decisiones sobre el alumnado. También quedan encartados, y de alguna manera sometidos a escrutinio, los presupuestos, las finalidades, los contenidos y las metodologías relativas al currículo escolar (en nuestro caso Titulaciones), la enseñanza (lo que se enseña y cómo en las clases), al profesorado (sus ideas, creencias, expectativas, capacidades y actitudes) y las universidades (el conjunto de valores, propósitos y decisiones organizativas y pedagógicas que define e impulsan para proveer la formación que ofrecen al alumnado y a la sociedad en sentido más amplio).

En una buena parte de la literatura sobre la evaluación se habla de algunas acepciones que están relativamente bien establecidas. La expresión “*evaluación de*” es utilizada para referirse a juicios valorativos concernientes a los aprendizajes del alumnado. Sus propósitos suelen traducirse en “certificarlos”, pudiendo comportar sanciones positivas o negativas según las evidencias correspondientes satisfagan o no los criterios establecidos. Está, igualmente, bien establecida la denominación de “*evaluación para la comprensión*”, queriéndose significar con ello aquel tipo de actividades y decisiones que no buscan tanto certificar lo ocurrido cuanto, más bien, comprender a qué y por qué lo ha hecho, así como los significados e implicaciones que tienen para los sujetos implicados y afectados. Existe, además, otro matiz según el cual el foco de atención gira en torno a la “*evaluación como mejora*”. Es decir, los resultados obtenidos, las calificaciones que comportan y la comprensión construida sobre todo ello, habrían de desencadenar decisiones y dinámicas evaluadoras (diálogo, análisis y propósitos de cambio) (Santos, 1993), que llevan a la revisión y la transformación, cuando y como sea procedente, de los contenidos, los aprendizajes, las relaciones pedagógicas, las metodologías y el uso de materiales, y quizás hasta de los mismos valores, criterios y procedimientos vigentes en las evaluaciones corrientes.

Como se decía más arriba, pues, la evaluación tiene un mayor recorrido que el que se refiere a la comprobación y calificación de los aprendizajes del alumnado, pues a fin de cuentas tiene que ver con otras decisiones previas que se hayan tomado sobre los contenidos y los propósitos de la enseñanza, así

como también con el tipo de aprendizajes que se pretende promover y las metodologías, las relaciones y los apoyos provistos al alumnado (en clase, en tutorías, etc.). Y como quiera que aquello que se evalúa y cómo se hace no es una cuestión exclusivamente en manos de docentes particulares, sino también, del conjunto del profesorado que trabaja en una determinada titulación, la evaluación remite al tipo de coordinación (o ausencia de ella) entre quienes la deciden y la aplican, así como al papel atribuido en dicha actividad al alumnado. Además de la razón de ser y las funciones pedagógicas y supuestamente formativas que llegue a tener, la determinación de los criterios, principios y procedimientos que atañen a la evaluación, así como el uso que de ella se hace, reflejan relaciones de poder. En aquellos casos en que se asuma su carácter dialógico y deliberativo, la clarificación y justificación de lo que se evalúa y los criterios aplicados para tomar unas u otras decisiones, pueden ser sometidos, con sensatez y sentido de la justicia, a la consideración explícita.

3. Los aprendizajes que vale la pena evaluar.

Este elemento de la evaluación merece, asimismo, alguna consideración previa a las propuestas que se hacen seguidamente. Si una buena parte de las innovaciones en este ámbito se refieren al aprendizaje del alumnado, es obligado proponer algunas consideraciones al respecto.

Como es de todos conocido, uno de los componentes de la enseñanza-aprendizaje bajo los auspicios de Bolonia se ha centrado específicamente en el tan traído y llevado tema de las competencias, que a fin de cuentas no es sino una forma de designar los aprendizajes que se considera necesario que trabajen y lleguen a desarrollar nuestros estudiantes. En efecto, el enfoque del currículo, la enseñanza y la evaluación basado en competencias, que no ha afectado tan solo a la formación universitaria. Posiblemente la muestra más visible, en otros niveles educativos, han sido las conocidas y decretadas Competencias Básicas de la educación obligatoria pero, desde luego, también en nuestro ámbito han tenido una presencia e influencia manifiesta. Al lado de los asentimientos y acuerdos según algunos en que pueden ser provechosas para superar el academicismo y abrir posibilidades a nuevas formas interdisciplinares de organización de los contenidos y echar mano de

metodologías renovadoras, también abundan las visiones críticas. Apuntan a que, de manos de las tales competencias, se ha colado en la enseñanza una idea de la formación utilitarista, la marginación y el descuido del rigor y la relevancia de la cultura universitaria referida a lo que vale la pena trabajar y aprender, así como el énfasis en procesos genéricos y supuestamente transversales que dan la espalda, en realidad, a las bases teóricas en las que necesariamente ha de asentarse la formación de profesionales y ciudadanos en todas y cada una de las carreras universitarias.

Una discusión detallada y mínimamente ponderada sobre el tema nos llevaría por otros derroteros que no pueden tratarse aquí como sería menester. En su lugar y sin eludir la cuestión relativa a los aprendizajes (si se prefiere competencias o cualesquiera otra expresión, pues lo más importante no son las palabras sino lo que con ellas se signifique), haremos mención a tres tipos de aprendizaje que sea del modo que fuere vale la pena tomar en consideración y, en su momento, evaluar: aprendizajes cognitivos, aprendizajes interpersonales y sociales, y aprendizajes personales. Los hemos tomado de una universidad australiana (Macquarie University (<http://www.mq.edu.au/>), cuya página permite apreciar, además de otros aspectos relacionados con la formación, el tipo de habilidades que institucionalmente promueve en la formación de sus graduados.

- *Habilidades cognitivas.* Incluyen diversos aprendizajes que tienen que ver con: a) Conocimientos y habilidades propias de una disciplina y la demostración de su dominio y comprensión extensa y profunda, en tanto que necesaria para contar con los conocimientos y procedimientos de trabajo propios de un ámbito profesional; b) Pensamiento analítico, crítico e integrador, de forma que lleve a la utilización y reflexión sobre el propio conocimiento y experiencia, el empleo de habilidades superiores de pensamiento, la integración de conocimientos a partir de fuentes diversas y el ejercicio de la crítica fundada de prácticas y teorías; c) Resolución de problemas e investigación, dominio y uso de habilidades para crear nuevo conocimiento que pueda aplicarse en el mundo real, contribuir a mejorar el saber y la práctica profesional bajo la perspectiva de la mejora de la sociedad, desarrollando habilidades de interrogación, definición de problemas y resolución fundada de los mismos.

- *Actitudes y habilidades interpersonales y sociales.* Corresponden a una serie de aprendizajes como: a) Comunicación efectiva y adecuada de los propios puntos de vista teniendo en cuenta diferentes audiencias sociales, culturales y profesionales, y el uso de una variedad de medios tecnológicos y, asimismo, de empatía en las formas escritas, habladas y visuales empleadas; b) Ciudadanía activa, implicada y responsable. Conciencia ética y prácticas consecuentes en actuaciones responsables en y para la profesión y la comunidad. Capacidad de conectar con otros, tener un sentido de obligaciones mutuas y apreciar el impacto y la relación de los roles profesionales respecto a la justicia y la inclusión social; c) Juicios e iniciativas profesionales que lleven a tomar decisiones que reflejen la naturaleza del trabajo profesional y las propias perspectivas personales al ejercerlo.

- *Disposiciones y capacidades personales.* Se refieren a aprendizajes como: a) Juicio e iniciativa profesional y personal acompañada de inteligencia emocional; habilidades interpersonales que muestren discernimiento y sentido común en los juicios y las actuaciones profesionales y personales que se realicen, así como iniciativa, capacidad de asumir riesgos, moverse en situaciones ambiguas y complejas y adaptación a contextos y retos diferentes; b) Compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida; mentes inquietas y

curiosas que buscan el saber por sí mismo, practican la reflexión sobre la propia experiencia y las relaciones con los demás, así como sobre el entorno, esforzándose en crecer personal, profesional y comunitariamente.

Esa propuesta, como cualquiera otra que se considere, ha de ser tomada, interpretada y debidamente contextualizada en los propios contextos formativos. Tiene, a nuestro entender, la ventaja de buscar un equilibrio razonable entre aprendizajes teóricos fundados y prácticas coherentes con los mismos; una visión global de la formación de profesionales en la que el ejercicio profesional no se reduce a generar y aplicar conocimientos y procedimientos, sino también a reflexionar sobre ello teniendo en cuenta criterios relativos a las personas y las comunidades correspondientes, lo que es una forma aceptable de asumir lo que tantas veces se dice respecto a que la universidad no solo ha de preparar técnicos sino también ciudadanos con sentido social y ético. En todo caso, desde luego, no importa tanto la relación de aprendizajes propuestos como sus conexiones con otros elementos y decisiones sobre la formación. Volviendo, pues, al tema que nos ocupa, la evaluación, cabe indicar algunas implicaciones para tal actividad (eludiendo entrar en otras que, como es de suponer, podrían referirse al currículo y la enseñanza).

4. Evaluación auténtica: propuestas e implicaciones para la renovación en los qué y cómo evaluar.

En un punto precedente se hizo especial hincapié en que cualquier evaluación se construye sobre un determinado sistema de valores y criterios que se aplican al emitir juicios sobre determinados elementos de la formación, disponiendo para ello los procesos y procedimientos idóneos que hagan posible recabar evidencias adecuadas y valorarlas. Si los esfuerzos destinados a clarificar los aprendizajes que vale la pena tener en cuenta han dado lugar a propuestas innovadoras como la que se acaba de señalar, son otros tantos los ocupados en la cuestión planteada en este apartado.

En las últimas décadas, la noción de evaluación auténtica ha sido, quizás, una de las más renovadoras. Las fuentes de información sobre ella han proliferado en fechas recientes. Tomaremos tan solo algunas y destacaremos las

propuestas más dignas de atención que comportan. Así, por ejemplo, Lombardi (2008) ha propuesto un esquema comparativo entre la evaluación tradicional y la evaluación auténtica que se recoge a continuación.

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
<ul style="list-style-type: none"> -Uso de pruebas escritas y diversas medidas de rendimiento académico. -Énfasis en memorización de respuestas correctas. -Foco en conocimientos “qué”: definiciones, explicaciones conceptuales. -Comprobación episódica de la comprensión por el alumnado de cuerpos de conocimiento. -Énfasis en competición. -Referencia a habilidades y tareas concretas, precisas y aisladas. -Prioriza el carácter la evaluación de productos o resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Medidas directas de habilidades demostradas. -Pensamiento divergente en la generación de respuestas. -Apreciar capacidades de respuestas a situaciones del mundo real y activación del conocimiento “cómo” fundado en teorías. -Promueve el seguimiento y la valoración del aprendizaje a lo largo del tiempo. -Pone el acento en la cooperación, la construcción del conocimiento con otros. - Atiende a la capacidad de los sujetos para encarar situaciones ambiguas y excepciones, problemas reales que no tienen respuestas únicas ni ciertas. -Confiere prioridad a secuencias y procesos de aprendizaje.

Algo similar se plantea en la referencia hecha previamente al caso de la Universidad Macquaire, cuya caracterización de la evaluación auténtica frente a la tradicional se concreta en que la primera pone más énfasis en la ejecución de tareas mientras la segunda lo hace sobre la selección o el reconocimiento de respuestas; en tareas y temas del mundo real o más bien académicas; en la construcción y aplicación del conocimiento por parte del alumnado o en la emisión de respuestas de memoria o, como mucho, de comprensión; en que las situaciones evaluadoras requieren que los estudiantes estructuren y construyan lo que han de hacer o que ello lo haga exclusivamente el

profesorado al formular cuestiones cerradas; en que mientras la primera busca recabar evidencias directas de aprendizajes complejos (por ejemplo realización de planificaciones de la enseñanza, o de otras actuaciones profesionales), la segunda no suele pasar de evidencias indirectas (por ejemplo, pedir explicaciones conceptuales de en qué consiste una planificación).

De una forma más sucinta, Herrington y Herrington (1998), uno de los tratadistas más reconocidos, definen la evaluación auténtica atendiendo a estos aspectos: el *contexto* de la evaluación (lo más cercano y fiel posible a aquellos para los que se está formando el alumnado y donde ejercerá la profesión en el mundo real, obviando, pues, la artificialidad y la descontextualización de las situaciones de examen); *el rol del alumnado* (ser prácticos reflexivos que echan mano del conocimiento disponible y relevante para elaborar y pulir resultados con esfuerzo y colaborando con otros); *actividades auténticas* (situaciones de examen complejas, no predefinidas ni cerradas unívocamente las respuestas a las mismas, ya que exigen juicio y la orquestación de varias tareas debidamente concertadas para resolverlas); *indicadores* (evidencias múltiples de los aprendizajes con criterios bien definidos, concertados, válidos y fiables como exponentes de lo aprendido).

Son otras muchas las referencias sobre evaluación auténtica, así como también sobre entornos de enseñanza y aprendizaje auténticos (Bravo y Fernández, 2000; Darling Hammond y Snyder, 2000; Gerad, 2005; Roegiers, 2005; Trillo, 2005; Bain, 2007; Cano, 2008; Bamber, Saunders y Trowler, 2011). Los aprendizajes antes señalados (u otros debidamente justificados en cada caso) no podrían ser evaluados con autenticidad a menos que también hayan sido trabajados de ese modo en las clases u otros espacios, lo que lleva a requerir, por lo tanto, entornos de enseñanza y aprendizajes auténticos.

Como puede apreciarse, y más allá de las modas que a veces llevan consigo las bellas palabras, se hable de evaluación auténtica y/o de un currículo (titulaciones), enseñanza y aprendizajes auténticos, constituyen focos de ideas y experiencias innovadoras en la formación universitaria. Y merecen ese calificativo porque, en realidad, lo que se está queriendo significar con ello es

que las innovaciones en materia de evaluación que se están acometiendo y, desde luego, las que se quieren promover en nuestras titulaciones, habrían de tomar en consideración algo previamente comentado respecto a las innovaciones educativas. A saber, que no se limiten a aplicar unos u otros cambios en lo que se evalúa y cómo se hace, sino a que estén debidamente dotados de sentido, de significación y de propósitos, o dicho con los términos previamente utilizados, evaluaciones reflexivas y críticas (Rennert Arieiev, 2005).

No se trataría de aplicar nuevas técnicas de evaluación, sino de utilizar las que sean más acordes con la formación de profesionales que, al lado de una sólida formación intelectual, desarrollen habilidades, capacidades (competencias si se prefiere) que sean consecuentes con los aprendizajes antes descritos. En caso de serlo, los exámenes que van poco más allá de rescatar recuerdos, comprensiones superficiales y aplicaciones consistentes en la mera aplicación de fórmulas, han de dejar su predominancia creando otros espacios, tareas y exigencias que permitan recabar evidencias directas del grado en que nuestro alumnado va adquiriendo comprensiones profundas y contextualizadas. Capacidades de reflexión y comunicación. Capacidades no solo de resolver problemas sino de definirlos teóricamente como es menester y echar mano del conocimiento que justifique respuestas adecuadas y hasta creativas a los mismos. Si el cultivo de procesos y habilidades superiores de pensamiento (ningún otro lugar como la universidad ha de tomar ese empeño con un mayor ahínco) ha de permear la cultura y las prácticas en nuestra institución, la evaluación auténtica no debiera ser sino una forma de completar con coherencia el afán de imprimir rigor y relevancia sustantiva y formativa a cada una de las titulaciones, a los modos de trabajar con el alumnado, tanto en las aulas y las prácticas que ocurren en su seno como esos otros tiempos y espacios donde se desarrolla el Practicum.

En las referencias que se vienen citando, además de la caracterización que plantean acerca de la evaluación auténtica, también se describen pormenorizadamente la diversidad de recursos, instrumentos y procedimientos que pueden hacer posible el recabar las evidencias que importan. Entre una relación amplia de los mismos, es común referirse a algunos como los que

brevemente se citan a continuación, basados en Darling Hammond y Snyder (2000).

Portafolios. Son materiales documentales del trabajo realizado por el alumnado incluyendo las tareas representativas y significativas, acordes con los contenidos de la formación y las capacidades planteadas y concertadas entre docentes y estudiantes.

Seminarios socráticos. Diálogos más o menos estructurados que permitan apreciar cómo el alumnado maneja ideas, relaciones entre ellas, formula explicaciones de situaciones, análisis de casos y de problemas.

Demostraciones. Exhibición pública del dominio de conceptos importantes, usando formas múltiples y efectivas de comunicación según audiencias.

Resolución de problemas. Exigen la implicación de los estudiantes en la movilización y aplicación de capacidades aprendidas en clase, o en el trabajo personal y grupal autónomo a problemas auténticos, desafiantes, complejos.

Evidencias orales, escritas o en otros códigos del grado en que se ha logrado una comprensión profunda de los contenidos, los procesos y las teorías relativas a temas pertenecientes a los ámbitos profesionales para los que se prepara.

Es tan solo una muestra ilustrativa que, según la singularidad de las titulaciones y las opciones formativas consideradas, puede completarse con aquellos instrumentos que permitan componer situaciones de evaluación que procuren ser coherentes con los aprendizajes señalados y las implicaciones de los mismos respecto al tipo de evidencias a recabar y el modo de lograrlas.

5. Evaluación auténtica y formativa: creación de procesos de mejora y transformación docente y de las unidades organizativas significativas en la formación del alumnado.

Por lo que se ha venido deslizando en el texto, no podríamos finalizar sin hacer una mención específica al hecho de que, tal como en la mayoría de los casos se plantea, la evaluación auténtica está llamada a ser simultáneamente formativa. A este respecto, por citar una referencia concreta sobre el tema, Yuen Fook y Aur Sidhu (2013) señalan que tal modalidad evaluadora está basada en las características ya comentadas y, además, en una serie de notas como éstas: subscribe valores que reconocen aprendizajes múltiples e integrales. Está inserta en programas explícitos de mejora de la formación en los que se presta simultáneamente atención a los resultados y los procesos, implicando a diferentes personas de la comunidad educativa. Es continua y formativa, generando un entorno estimulante para seguir aprendiendo, tanto los estudiantes como los docentes y otros actores implicados en la formación.

Popham (2008:8), uno de los especialistas reconocido en evaluación, define el carácter formativo de la misma como “un proceso planificado en el que las evidencias recabadas del aprendizaje de los estudiantes son tomadas en consideración por los docentes para ajustar y mejorar la enseñanza, así como por los estudiantes para mejorar sus estrategias de aprendizaje”.

Se trata, a fin de cuentas, de procurar acometer conjuntamente aquellas dos modalidades de evaluación señaladas más arriba, “*evaluación para*” el diálogo y la comprensión de la enseñanza-aprendizaje y “*evaluación como mejora*”. Integradas como es debido, pueden servir para ahondar en la comprensión acerca de por qué y cómo las cosas han discurrido como cabe interpretar a la vista de las informaciones disponibles, y qué sería conveniente afrontar de cara a mejorar la formación, particularmente aquellos aspectos de la misma que están más directamente en nuestras manos, desde las ideas y valores que inspiran el currículo hasta los procesos y las relaciones pedagógicas. En el supuesto de ampliar la mirada, lo que puede ser procedente y pertinente en la mayoría de los casos, los intentos de mejorar los contextos institucionales y los diferentes agentes implicados en la formación (docentes, departamentos, titulaciones, etc.), queda también convertido en temas de reflexión, crítica y transformación.

El uso de datos, que han de ser adecuadamente analizados, interpretados y valorados como estímulos de mejora y cambio educativo, goza de un notable reconocimiento en la literatura especializada (Bernhardt, 2003; Earl y Katz, 2006; Escudero, 2010 y otras aportaciones al tema en el Monográfico citado en la bibliografía). Procede señalar, con todo, que esa perspectiva, además de considerar como datos para la mejora los resultados del aprendizaje del alumnado, plantea que puede ser necesario tomar en consideración una mayor variedad de los mismos: desde aquellos que se refieran al contexto demográfico y social de la formación, hasta los que atañen a las percepciones, expectativas y valoraciones de los distintos sujetos involucrados, así como los que tienen que ver con las estructuras, los proyectos, los procesos y las relaciones organizativas y pedagógicas que concurren en la formación del alumnado.

Debidamente recabados, analizados, ponderados e interpretados aquellos datos que en cada contexto sean considerados razonadamente relevantes, la evaluación como mejora puede representar un contexto estimulante de aquellas dinámicas conducentes a la adopción de las decisiones que sean pertinentes. Al tomar en consideración datos de contexto y resultados del aprendizaje, y hacer el esfuerzo de interrogarse en qué grado lo que se está logrando o no pudiera estar relacionado en alguna medida con lo que se está enseñando y trabajando con el alumnado, con las metodologías y relaciones pedagógicas, serán provechosas aquellas decisiones que consistan en una interrogación honesta acerca de qué y cómo podría y debería ser cambiado. No sería de extrañar, por poner el caso, que de ese modo se llegue a determinar que ciertos contenidos, metodologías, materiales y modalidades de apoyo y exigencia al alumnado tienen recorridos de mejora, posiblemente por parte del alumnado, el profesorado, las titulaciones y, quizás, las políticas institucionales de cada universidad. También podría suceder que, de cara a mejorar esos elementos, también sea valorada y sometida a transformaciones deseables la formación del profesorado a título individual y en tanto que miembros de una determinada comunidad docente. Según los focos más o menos específicos o ampliados de la mirada y los propósitos, la evaluación podría servir, en efecto, no solo como una ventana al aprendizaje y la formación del alumnado, sino

también, como se decía anteriormente, como una ocasión que lleve a considerar y mejorar, cuando fuera necesario, el conjunto más amplio de agentes, estructuras, relaciones y reglas de juego que intervienen en la formación de los profesionales y los ciudadanos por parte de las carreras y las universidades que las están ofreciendo.

Referencias bibliográficas.

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

BAMBER, V., SAUNDERS, M. & AND TROWLER, P. (2011). *Reconceptualising Evaluative Practices in Higher Education* (Eds.). Open University Press Publishers/SRHE.

BALL, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, 35 (2) 37-55.

BERNHARDT, V. (2003). *Using Data to Improve Student Learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.

CANO, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>

BRAVO, A. y FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12 (2), 95-99.

DARLING HAMMOND, L. y SNYDER, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16 , 523-545.

EARL, L. & KATZ, S. (2006). *Leading Schools in a Data Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ESCUADERO, J. M. (2010). Poner los datos en el centro de la mejora escolar. *Monográficos Escuela. Procesos de mejora basados en datos*, 4-6.

Conferencia invitada: “Innovación y Evaluación por Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”.

Francisco José Sánchez Marín
Universidad Católica San Antonio de Murcia

1. EL MODELO DOCENTE EN EL MARCO DEL EEES

En la última década, las experiencias de innovación en los sistemas de evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la educación superior surgen impulsadas fundamentalmente por dos motivos: la necesidad de dar respuesta a las directrices que orientaron en su momento el proceso de convergencia y armonización de la enseñanza superior hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el afianzamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como recurso fundamental para la docencia universitaria.

Estas dos circunstancias han supuesto, al menos a nivel teórico, una profunda revisión del sistema de enseñanza universitario, con cambios altamente significativos en muchos de los elementos que lo componen. El EEES, orientado fundamentalmente a la cualificación profesional mediante la adquisición de competencias (capacidades y destrezas), ha planteado importantes cambios estructurales en las titulaciones, estableciendo un nuevo sistema de créditos europeos con una determinada distribución de la carga lectiva de los estudiantes. Con ello emerge un nuevo enfoque de enseñanza que exige replantear la forma en la que se organizan y planifican los procesos educativos, el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza y de los materiales de formación, así como de las herramientas y métodos de evaluación.

Este nuevo escenario requiere la creación de un sistema docente orientado a una formación integral que permita a los estudiantes universitarios adaptarse a las exigencias cambiantes de la sociedad, así como una adecuada incorporación a un mercado laboral global cada vez más competitivo y que demanda determinados perfiles competenciales y unos conocimientos permanentemente actualizados. Para ello, algunos autores afirman que resulta preciso incorporar a los sistemas nacionales de educación superior los siguientes elementos (Aracil, 2010; Delgado et al., 2005):

- Una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un *todo* en el que profesores y estudiantes comparten la responsabilidad sobre la metodología docente a aplicar, la organización de los contenidos y los criterios para su priorización y selección, así como el modo en que son evaluados.
- Metodologías docentes basadas en el aprendizaje (no sólo en la enseñanza); donde el estudiante se sitúe en el centro de su propio proceso de aprendizaje, ocupando un papel activo durante todo el proceso y en el que el docente asuma el rol de *gestor* y garante de calidad y significatividad del mismo.
- Procedimientos que den prioridad a los resultados de aprendizaje, en detrimento de la mera transmisión de la información.
- Mecanismos que garanticen la aplicación del principio de formación continuada de la persona a lo largo de toda su vida (*lifelong learning*).
- Instrumentos de evaluación de los aprendizajes:
 - a. Diversificados (no múltiples).
 - b. Orientados hacia un modelo continuo y formativo.
 - c. Que permitan, de manera sistemática, tomar muestras del desempeño de los estudiantes mediante registros cerrados (*check-list*, escalas, rúbricas) o abiertos (*anecdotarios*, diarios de campo).
 - d. En los que puedan participar el profesorado, el estudiante, los compañeros o todos juntos (*modelo de evaluación de 360º*).
 - e. Que proporcionen información sobre la progresión en el desempeño de la competencia y sugieran posibilidades concretas de mejora.
 - f. Que incluya mecanismos de relación con la evaluación final.

Por su parte, Del Canto et al. (2010) afirman que, para poner en práctica el modelo docente centrado en el aprendizaje que requiere el EEES, y en particular del sistema europeo de créditos, es preciso aplicar los siguientes criterios:

- Precisar claramente los objetivos de aprendizaje, es decir, lo que los estudiantes serán capaces de hacer una vez finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer con detalle las tareas que los estudiantes deben hacer en horario de clase y, sobre todo, fuera del mismo.
- Definir mecanismos para la entrega de actividades y tareas, así como para el feedback inmediato con el fin de poner de manifiesto la regularidad con la que desarrolla su trabajo el estudiante y la calidad del mismo.
- Anticipar acciones específicas tanto para estudiantes con más dificultades, como para los más adelantados.
- Planificar una recogida sistemática de opiniones de los estudiantes y profesores sobre el desarrollo del curso, utilizando esa información para la mejora continua de la actividad docente.
- Revisar constantemente la viabilidad del plan de actividades sin renunciar a la máxima intensidad en el aprendizaje.
- Aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo y basado en proyectos como elementos motivadores de logro.
- Diseñar un sistema de evaluación que suponga para el estudiante un estímulo más para el aprendizaje.

2. EL DISEÑO DE LA EVALUACION EN EL MODELO DOCENTE DEL EEES

Independientemente del enfoque que adopte la evaluación, siempre debe estar al servicio del modelo docente bajo el que se esté desarrollando. El cambio metodológico que subyace al modelo de enseñanza-aprendizaje en el EEES plantea tales dificultades en su aplicación práctica que merece una profunda reflexión, especialmente en aspectos evaluativos entendidos como “termómetro” que nos va a indicar el grado de aprendizaje que se va alcanzado y el incremento de la calidad docente que esto supone para el sistema de enseñanza. Más aún cuando, bajo este modelo, la evaluación (a la que los principales documentos y normativa relacionada no dedican la necesaria atención) adquiere una nueva dimensión al situar al estudiante en el centro del

proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque basado en competencias. Este cambio de paradigma, requiere diseñar el sistema de evaluación atendiendo a los siguientes criterios:

1) La metodología, instrumentos y procedimientos evaluativos seleccionados permiten el desempeño efectivo de las competencias.

Desde este modelo docente no se evalúa la competencia en sí misma, sino su desempeño efectivo por parte del estudiante. Por tanto, la evaluación debe estar orientada a la puesta en práctica de las competencias previstas. En consecuencia, solo podremos evaluar una competencia si damos al estudiante la oportunidad de ponerse en una situación y bajo unas condiciones que le permitan evidenciarla, teniendo en cuenta, además, que solo podrá hacerlo si procuramos que esa situación y condiciones se mantenga durante un período de tiempo determinado, de tal forma que el éxito en la demostración de esa competencia no se atribuya a la suerte, al azar o a situaciones oportunistas. Podemos afirmar entonces que la misma forma de evaluar las competencias condiciona su consecución real y que el sistema de evaluación aplicado determina también la forma de estudiar y el tiempo dedicado al aprendizaje. De manera “que la evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes [...]. La evaluación, por tanto orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje (Cano, 2008, p.9)”. Así, la evaluación, lejos de entenderse como un sistema de cribado para separar o seleccionar estudiantes en posesión de determinadas competencias, se convierte en una verdadera oportunidad para provocar aprendizajes.

2) Los mecanismos de evaluación y calificación están coherentemente integrados en el sistema.

No es lo mismo “evaluar” que “calificar”, por lo que debe quedar clara su diferenciación de manera explícita. El concepto “calificación” se relaciona tradicionalmente con los productos que se obtienen del

aprendizaje y al grado de satisfacción alcanzado con los mismos, mientras que la “evaluación” establece se relaciona más directamente con los criterios que determinan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el término “calificación” nos remite a uno de los elementos que componen la evaluación, es un subconjunto de ésta última y deriva de una prescripción administrativa que exige al docente otorgar una puntuación a cada estudiante al final del periodo de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al tratarse de un requisito administrativo del que no podemos sustraernos, es necesario encontrar una forma coherente de integrar ambos mecanismos.

3) El procedimiento evaluador incorpora las nuevas atribuciones que le asigna el modelo docente.

Existe una idea más o menos generalizada entre los estudiantes consistente en creer que obtener una calificación u otra es atribuible a la suerte, al azar o al tipo de examen al que son sometidos. Habiendo dejado claro la necesidad de diferenciar pero, a su vez, integrar los procedimientos de evaluación y calificación, el sistema de evaluación ha de ser planteado de tal forma que, incardinado perfectamente en el modelo docente, se convierta en un proceso concreto, transparente, formativo, que contribuya de manera directa y efectiva en la mejora de los resultados de aprendizaje y, de igual modo, en los mecanismos para alcanzarlos. Es decir, un sistema que evalúe en el estudiante y haga evidente:

- a. Lo que “*sabe*”, pero que también tome en consideración su capacidad para reflexionar, recrear y desenvolverse “*a partir de lo que sabe*”.
- b. Los mecanismos que utiliza para organizarse con el objetivo de “*saber más*” y expresar “*lo que no sabe*”.
- c. El nivel de competencia en el desempeño de las tareas propuestas y la forma en que las resuelve.
- d. Las capacidades que deben potenciar y corregir ante próximas situaciones de aprendizaje.

La evidencia de estas capacidades de autorregulación y meta-aprendizaje, constituye en sí misma una competencia clave directamente vinculada al principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Life Long Learning).

Para conseguir esto, el docente asume la responsabilidad de ofrecer al estudiante desde el principio información precisa acerca de los distintos aspectos relacionados con el sistema de evaluación que se va a utilizar:

- Objetivos de aprendizaje de la asignatura (lo que debe aprender el alumno), no solo docentes (lo que el docente desea enseñar), ya que serán los referentes de evaluación y calificación.
- Los criterios de evaluación y calificación, la temporalidad y el tiempo estimado de elaboración para cada una de las actividades.
- Los recursos, técnicas, procedimientos e instrumentos que se vayan a utilizar.

Es vital que el estudiante conozca esta información antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje, si queremos garantizar la igualdad de condiciones para la participación en la evaluación continua, así como una buena orientación y planificación del aprendizaje.

Pero los beneficios de aplicar el principio de transparencia no solo se aplican al estudiante, sino que el docente tiene la oportunidad de planificar con tiempo las actividades realizadas en clase: organización de grupos de trabajo, preparación de seminarios, previsión de tutorías. Al mismo tiempo que favorece la coordinación y/o colaboración con el resto del equipo de docentes.

4) Existe coherencia y pertinencia entre el sistema de evaluación y los elementos más relevantes del diseño formativo.

Como veíamos anteriormente, y en consonancia con el modelo de aprendizaje por competencias, la evaluación no debe centrarse sólo en la evidencia de aprendizajes teóricos o meramente técnicos, sino que debe provocar oportunidades para el desempeño de habilidades,

destrezas y actitudes, lo que nos remite necesariamente al diseño formativo o didáctico.

De esta forma, la evaluación debe servir de apoyo en todo momento al proceso de aprendizaje y ser una herramienta que permita hacer juicios reales sobre lo que los estudiantes van asimilando (relacionado con los resultados de aprendizaje) en coherencia con el perfil competencial que se pretende (relacionado con los objetivos de aprendizaje). Es decir, ha de haber una relación clara y directa entre las herramientas que se emplean en la evaluación y los resultados que los estudiantes obtienen. De esta forma, cobra especial relevancia la necesidad de evaluar no sólo a los estudiantes, sino también las prácticas docentes que se emplean (relacionado con el método de enseñanza) para ayudar a los alumnos a alcanzar las competencias propuestas. De ahí que las estrategias metodológicas más afines al modelo docente basado en el desarrollo de competencias como las simulaciones, el aprendizaje basado en problemas ó proyectos, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo o los seminarios, lleven asociadas actividades evaluativas muy relevantes para el enfoque de evaluación por competencias.

5) El esfuerzo que ha de emplear el estudiante está previsto y ponderado.

Previamente al diseño del sistema de evaluación, el docente debe ponderar de manera ajustada y concreta el esfuerzo que ha de realizar el estudiante durante la ejecución de las tareas previstas para superar la materia o asignatura. Debemos recordar que, desde este modelo docente, su trabajo se convierte en el eje organizativo de la actividad docente. En consecuencia, la evaluación debe estar centrada en lo que aprende, no solo en lo que sabe, lo que conlleva necesariamente un control riguroso del trabajo que realiza el alumnado dentro y especialmente fuera de clase (de acuerdo con la asignación de créditos ECTS), así como la capacidad para organizar su propio aprendizaje de forma autónoma.

6) El enfoque evaluativo que adopta es continuo y formativo.

Este criterio básicamente demanda al docente plantear a los estudiantes, de manera sistemática, una sucesión de actividades sujetas a evaluación a lo largo del proceso con el fin de:

- Pautar el ritmo de trabajo de los estudiantes y el suyo propio.
- Valorar el progreso de los aprendizajes.
- Introducir las mejoras pertinentes en el sistema docente y evaluador a tenor de los resultados que se vayan obteniendo.
- Recoger evidencias de desempeño de las competencias y objetivos de aprendizaje previstos que fundamenten las decisiones oportunas de cara a una calificación que permita superar la materia.

Esto exige al profesor mantener una *tensión docente* considerable y continuada, especialmente en la tarea de corrección de las actividades que realizan los estudiantes. Aquí cobra especial sentido aplicar criterios de viabilidad en el diseño del sistema evaluador, cuestión que abordaremos más adelante. Pero esta *tensión docente* no solo afecta al profesor, sino que se traslada también al estudiante que aprecia un aumento significativo de su trabajo a lo largo del curso. Lo que, como contrapartida, le beneficia ya que se aplica un reparto más racional de la carga de trabajo en el tiempo y aumenta el rendimiento del tiempo que invierte. En este sentido, son numerosos los autores que advierten acerca de la necesidad de considerar el carácter ético y la obligatoriedad de la evaluación formativa a la hora de aplicarla en las aulas. Unida a la constatación de las mejoras que produce la evaluación formativa en el aprendizaje, surge la problemática de valorar si es *ético* obligar a los estudiantes a someterse a una evaluación formativa y compartida si éste no quiere o no puede (Pérez et al, 2008). Efectivamente nos encontramos con que un estudiante puede examinarse de manera tradicional en las diferentes convocatorias, pero también tiene derecho a participar de la mejor forma posible de aprender. En este sentido, y para alcanzar el justo equilibrio en esta situación, Pérez, et al. (2008) apuntan las siguientes medidas:

- Hacer partícipes a los estudiantes de las decisiones y normas que regirán el sistema de evaluación.
- Consensuar posibles opciones de evaluación alternativas.
- Generar auténtica cultura evaluativa implantando mecanismos de feedback sistemáticos desde el principio del proceso.
- Coordinar asignaturas y materias para procurar que haya sistemas de evaluación similares en la misma titulación.

7) El sistema de evaluación responde a criterios de viabilidad.

Este nuevo sentido formativo y continuado que adquiere la evaluación requiere la utilización de instrumentos diversos, así como la implicación de diferentes agentes. Sin embargo, una de las premisas básicas de todo proceso evaluativo es que, tanto para la recogida de evidencias, como para aplicar los criterios de valoración sobre dichas evidencias se seleccionen procedimientos realistas y viables. De igual manera que somos precavidos para no incluir en las Guías Docentes objetivos que resulten poco viables o inalcanzables, debemos ser prudentes y no diseñar procedimientos de evaluación que en la práctica no vayan a poder ser utilizados. Es decir, debemos anticipar qué tipo y cantidad de información vamos a ser capaces de procesar con los medios que disponemos o, mejor aún, con los que prevemos que vamos a disponer. Este sano ejercicio de previsión nos llevará a seleccionar los aprendizajes realmente relevantes, prioritarios y básicos para el posterior desarrollo de competencias de mayor nivel, lo que beneficiará al conjunto del proceso formativo en términos de eficiencia, claridad, rigurosidad. Por tanto, el diseño de procedimientos de evaluación vendría determinado por, al menos, tres factores:

- Los objetivos, los métodos o actividades de enseñanza y aprendizaje utilizados para los estudiantes en cada asignatura concreta.
- La experiencia y competencia profesional individual o de equipo docentes según los casos.

- El equilibrio entre “*aquello que me gustaría hacer*” y lo que realmente “*puedo y vale la pena hacer*” desde las condiciones en las que se desarrolla mi labor docente.

El alto grado de complejidad que adquiere la evaluación desde esta perspectiva, a veces, compromete seriamente el rigor con el que se lleva a cabo al no poder atender la ingente información que genera. Para superar esto podemos acudir a determinadas estrategias como son:

- La realización de actividades de aprendizaje y evaluación en pequeños grupos.
- Las entregas continuas de trabajos para que no se acumulen tareas extensas.
- La utilización de la coevaluación de forma sistemática.
- La limitación del número de veces que se puede corregir y volver a entregar las tareas.
- Diseño de actividades de corrección y feedback automáticos (Pérez, et al, 2008).

8) Incluye diversidad de fórmulas participativas por parte de los agentes implicados en la evaluación.

Ya hemos dicho que el sistema de evaluación debe garantizar la implicación de los principales agentes afectados. En este sentido, la bibliografía relacionada con establece tres fórmulas de participación, la autoevaluación (self-assessment), la evaluación entre iguales (peer-assessment) y la coevaluación (co-assessment).

- Autoevaluación (self-assessment): En esta modalidad de participación en el sistema de evaluación es el propio estudiante quien decide si ha hecho bien la tarea o trabajo encomendado, en función de los criterios de calidad marcados por el docente o el equipo. Implica realizar juicios de valor sobre sus propios resultados de aprendizaje. Esta forma de autorregulación del propio aprendizaje le supone al estudiante una oportunidad para hacer suyos los objetivos de aprendizaje, las estrategias y

mecanismos para realizar las tareas, así como participar del último nivel de concreción de los criterios de evaluación (Sanmartí, 2007). De este modo el estudiante reconoce los criterios de evaluación como parte necesaria para construir su propio aprendizaje, aumenta sus cotas de responsabilidad frente a este.

- Evaluación entre iguales (peer-assessment). En este caso, el estudiante valora el trabajo de los compañeros en tareas desarrolladas bajo dinámicas grupales de tipo cooperativo. Según afirma Gessa (2011) este tipo de valoración del estudiante sobre las tareas realizadas por los compañeros resulta una actividad muy motivadora que potencia su capacidad para localizar y asumir incoherencias y errores como primer paso para comenzar a enmendarlas. De esta forma se considera muy efectiva para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes, incrementar la intencionalidad formativa, fomentando el diálogo, la interacción enriquecedora y la creación de significados comunes con los otros compañeros e incluso docentes (Ibarra, Rodríguez y García, 2012).
- Coevaluación (co-assessment): Supone que los estudiantes participan junto al profesorado en el proceso de evaluación y es asimilable a la evaluación colaborativa o cooperativa, pero los primeros no son responsables finales de la calificación aunque participan de manera consensuada en el último nivel de concreción, tanto de los de objetivos de aprendizaje (lo que permite ajustarlo a sus necesidades y preferencias), como de los criterios de evaluación. La implicación activa del alumnado en aspectos tan sensibles como la evaluación, junto con la participación del docente, contribuyen decisivamente en la generación de un auténtico aprendizaje significativo. De este modo, se entiende la evaluación como un proceso a tres bandas

en el que interactúan los vértices del triángulo formado por el profesor, el alumno y los demás compañeros (Sanmartí, 2007).

En definitiva, se trata de diseñar un tipo de evaluación que permita integrarse completamente en el proceso formativo, concebido desde el protagonismo del discente, alejado del modelo tradicional basado en la medición del rendimiento y desde el que se facilitan oportunidades para valorar la comprensión de los contenidos y el esfuerzo empleado para su consecución (Álvarez, 2007).

3. CONCLUSIONES

Publicaciones recientes (Argos, Ezquerro, Osoro, Salvador y Castro, 2013) concluyen que los estudiantes muestran preferencias evaluativas diferenciadas en función de su propio enfoque concreto de aprendizaje. Preferencias que son coincidentes en su mayoría con lo que se propugna desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, especialmente cuando se relaciona con la evaluación continua, con el carácter formativo y la utilización de procedimientos evaluadores diversos. Por tanto, se sugiere el uso de sistemas de evaluación que estén en consonancia con los distintos enfoques de aprendizaje de los estudiantes, así como con las peculiaridades de los diferentes marcos personales e institucionales. Al parecer, el uso de instrumentos alternativos a los tradicionales, como puede ser el portafolio digital, los wikis, los foros virtuales y los blogs, entre otros instrumentos, permiten mejorar la calidad de la participación del alumnado en las actividades individuales y grupales, generando cambios significativos en la forma de entender la enseñanza por parte de éstos últimos, así como por los docentes.

Sin embargo, se echa en falta el establecimiento de un modelo de evaluación de los aprendizajes en la educación superior deliberado, comúnmente aceptado y formalmente establecido que de soporte teórico riguroso y legitimidad al uso de determinados métodos o instrumentos en las prácticas evaluativas. Más aún cuando la normativa reguladora en este ámbito tampoco establece directrices claras y concretas más allá de grandes premisas, recomendaciones o indicaciones relacionadas fundamentalmente

con la calidad docente. Por otro lado, la literatura al respecto fundamentalmente relata experiencias y modos de evaluación en las que se han utilizado determinadas herramientas, instrumentos, técnicas, habilidades ó estrategias, en algunos casos, basadas en modelos de evaluación tradicionales y algunos de ellos originalmente concebidos para ser aplicados en otros ámbitos como puede ser el caso del modelo de Kirkpatrick o Scriven entre otros.

En sentido Rodríguez, Ibarra y García (2013), destacan la necesidad de definir una política institucional sobre la evaluación, que no se circunscriba a un elemento concreto como son los exámenes, sino que promueva una nueva cultura de evaluación de los aprendizajes en las universidades incorporando nuevas modalidades de evaluación. De igual modo aseguran que establecer una política institucional que potencie la utilización de modalidades de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación ayudaría a actualizar las prácticas habituales en las nuestras universidades y favorecería el diálogo entre estudiantes y profesores sobre los contenidos evaluar, así como la metodología a emplear y los criterios a aplicar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 96-100.
- Aracil, A. (2010). A new conception of knowledge, a new conception of learning: from Tetris to Rubick's cube. *Medical Education*, 44(2), 215-216.
- Argos, J., Ezquerro, P., Osoro, J.M., Salvador, L. y Castro, A. (2013). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): sus prácticas, preferencias y evolución. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 181-194.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-11.
- Del Canto, P., Gallego, I., López, J.M., Mochón, F., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., Sanjeevan, K., Santamaría, E. y Valero, M. (2010). La

evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *RED Revista de Educación a Distancia*, 1, 1-18. Recuperado el 02 de julio de 2014 de <http://www.um.es/ead/reddusc/1/>

- Delgado, A. M., García, A. M. D., Bravo, R. B., Albero, J. G., Cuello, R. O., y Sancho, L. S. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y García, E. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Pérez, A., Taberner, B., López, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Caploch, M., González, N. y Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Mesa de comunicaciones: “Experiencias evaluativas innovadoras en los Grados de Infantil y Primaria”

Elena Cuevas Caravaca*

*Facultad de Ciencias Sociales y de La Comunicación”

Título de la experiencia: Evolución en el uso de la coevaluación o evaluación entre iguales para una mayor implicación y responsabilidad del alumno. Una experiencia en los Grados en Educación Infantil y Primaria.

Palabras clave (3-6): evaluación entre iguales, coevaluación, mejora, compromiso, trabajo en equipo.

RESUMEN

- Objetivos:

Aumentar la implicación responsable y consciente del alumno en su propio proceso de evaluación y el de sus compañeros, al tiempo que fomentar la adquisición de las competencias transversales vinculadas a las asignaturas Psicología de la Educación y Organización y Gestión Escolar: razonamiento crítico, motivación por la calidad, capacidad de análisis y síntesis, aprendizaje autónomo y trabajo en equipo.

- Destinatarios:

Estudiantes de primer y segundo curso de los Grados en Educación Infantil y Primaria, modalidad presencial, de la Universidad católica San Antonio en los cursos académicos 2012/13 y 2013/14.

- Método:

Tras la documentación inicial para el diseño de la herramienta de coevaluación, se implanta la metodología en el aula al finalizar el primer semestre del curso, y se recogen y analizan las respuestas de los alumnos, su coherencia con el trabajo desarrollado en el aula y el nivel de consecución de los objetivos previstos. Evidenciándose cierta falta de implicación responsable del alumnado en la evaluación de sus compañeros se procede a la reflexión docente para la mejora de la herramienta de cara a la evaluación del segundo semestre. Se realizan los cambios pertinentes y se inicia el proceso nuevamente con el

mismo grupo de alumnos en la nueva asignatura: implantación, análisis de los resultados y reflexión.

- **Resultados de la experiencia:**

Se aprecian diferencias entre los resultados obtenidos mediante la primera herramienta de evaluación entre iguales y la segunda modificada. Gracias a los cambios introducidos se consiguió una mayor implicación del alumnado que, en general, evalúa el trabajo cooperativo de sus compañeros de modo más responsable, comprometido y consecuente. Así mismo, los alumnos evalúan la herramienta mejorada más positivamente que la primera.

- **Elementos de innovación:**

Introducción y desarrollo de la evaluación entre iguales como herramienta de evaluación de los alumnos.

- **Conclusión:**

El uso de la coevaluación permite que los estudiantes participen de su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros, y los interpela a emitir juicios críticos sobre el trabajo realizado y a implicarse más en el trabajo de la asignatura, tanto a nivel individual como grupal. Se trabajan así las competencias transversales ligadas a las distintas asignaturas y se brinda la oportunidad a estos futuros docentes de conocer distintos tipos de herramientas de evaluación así como la importancia de la mejora, la calidad y la innovación en educación. Será fundamental seguir trabajando en el perfeccionamiento de ésta herramienta de evaluación, así como de las formas que la complementan (autoevaluación).

TEXTO

- **Presentación:**

Una buena práctica docente, casi por definición y siempre por obligación, ha de partir de una reflexión de lo que se lleva a cabo en el aula y los resultados que se obtienen, de los que se pretenden conseguir, de qué necesidades presenta el alumnado, qué aspectos son susceptibles de mejora, qué nuevas formas de hacer y qué nuevas herramientas se pueden implantar, etc. Se trata de intervenciones educativas que redunden en una mejora del proceso y/o el entorno de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus múltiples aspectos.

Uno de los que más atención ha recibido en los últimos años es el de la *evaluación*.

Este interés por la evaluación como actividad compleja, y más concretamente por la evaluación en el ámbito universitario, se refleja en un significativo número de investigaciones y propuestas de innovación publicadas sobre esta fase precisa del proceso educativo (Guesa, 2011). Tras el surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en la actualidad se evalúan, como señalan Román y Murillo (2013), la mayor parte de los agentes y procesos del ámbito educativo (estudiantes, docentes, aprendizajes, rendimientos, competencias, desempeños, clima escolar, gestión institucional, participación de padres, etc.), pero no existe aún un consenso verdadero y efectivo ni sobre los criterios de evaluación ni sobre las mejores herramientas a utilizar o la sistematización de la misma. La ineludible adaptación a la diversidad de alumnado, profesorado y de sus necesidades preserva esta situación en la teoría pero lo cierto es que la evaluación en la enseñanza universitaria suele reducirse a una calificación reduccionistamente cuantitativa (exámenes o trabajos). Así, en muchas ocasiones los docentes relegan la evaluación a un puesto estrictamente acreditador, y las prácticas educativas se orientan a la superación de las pruebas y se supeditan a la adquisición prioritaria de competencias cognitivas (González, de León, López y López, 2011).

Una evaluación exclusivamente heterónoma de los aprendizajes del alumno mediante pruebas escritas (más aún si cabe cuando éstas se circunscriben a pruebas objetivas tipo test) resulta absolutamente limitada y parcial. Así mismo, la valoración de los productos y rendimientos del trabajo grupal del alumnado de manera general, otorgando a todos los alumnos miembros de un mismo grupo la misma calificación independientemente de sus aportaciones y esfuerzos, descubre necesario pensar el modo de hacer de la evaluación una herramienta más a-justa-da y formativa.

La evaluación que se lleve a cabo de los estudiantes va a determinar sustancialmente cómo aprenden y el rendimiento que obtienen. Las modalidades de evaluación complementarias disponibles –como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación–, suponen una participación más activa de los estudiantes en los procesos de evaluación y

permiten valorar otras competencias instrumentales e interpersonales, pero en la práctica son poco utilizadas por parte del profesorado universitario.

El Real Decreto 1393/2007, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, exhortaba a las universidades a que transformasen su normativa de una evaluación de los alumnos hacia una evaluación de los aprendizajes y las competencias. Una revisión llevada a cabo por Rodríguez, Ibarra y García (2013) analizó las disposiciones normativas en materia de evaluación elaboradas por el conjunto de las 80 universidades españolas tras la publicación de esta normativa, y arrojó que “no incluyen referencia alguna a los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación” (p. 207). Esto supone que la utilización de estas modalidades de evaluación se está llevando a cabo de forma aislada y sin una ordenación que las dote de solidez y que permita su desarrollo y expansión.

El presente trabajo surge, por tanto, de la necesidad de establecer un sistema de evaluación congruente con los cambios que se están produciendo en la educación superior, centrado en la enseñanza basada en competencias y en el trabajo de los estudiantes. Se trata de conciliar el uso de diferentes métodos de evaluación y de comprobar si éstos ciertamente estimulan una mayor participación y responsabilización del alumno sobre su proceso de evaluación y aprendizaje, y si se fomenta la adquisición de competencias transversales como el trabajo autónomo y en equipo, la motivación por la calidad y la capacidad de análisis, síntesis y razonamiento crítico. Así, la evaluación entre iguales como parte de un proceso de coevaluación entre profesor y alumno se perfila como una interesante alternativa para evaluar las competencias de los estudiantes universitarios.

- Objetivo:

Aumentar la implicación responsable y consciente del alumno en su propio proceso de evaluación y el de sus compañeros mediante el uso de la evaluación entre iguales, al tiempo que fomentar la adquisición de las competencias transversales vinculadas a las asignaturas Psicología de la Educación y Organización y Gestión Escolar: razonamiento crítico, motivación por la calidad, capacidad de análisis y síntesis, aprendizaje autónomo y trabajo en equipo.

- **Destinatarios:**

Estudiantes de primer y segundo curso de los Grados en Educación Infantil y Primaria, modalidad presencial, de la Universidad Católica San Antonio de Murcia en los cursos académicos 2012/13 y 2013/14.

- **Metodología:**

Las buenas prácticas docentes y la reflexión-acción en la que se sustentan, se ajustan ineludiblemente al esquema general del proceso de cambio y de toma de decisiones: observar y reflexionar, detectar necesidades, investigar y plantear soluciones, escoger la que se estime más adecuada, implantarla y, de nuevo, comenzar con la observación y reflexión (figura 1).

Un acervo de experiencia evaluadora centrada en pruebas objetivas y en valoraciones individuales de las actividades prácticas de los alumnos estimuló la reflexión docente en cuanto a la necesidad de mejorar la evaluación de las competencias instrumentales, interpersonales y actitudinales transversales que los alumnos deben adquirir con el estudio de las asignaturas “Psicología de la educación” y “Organización y gestión escolar”.



Figura 1. Proceso de cambio y/o innovación (elaboración propia)

A tal fin, durante el primer semestre del curso 2012/2013 se opta por modificar la evaluación del trabajo en grupo del alumnado de modo que se estimule su participación activa en dicho proceso. Tras la búsqueda de información pertinente, se diseña e incorpora a la evaluación de los estudiantes la herramienta de coevaluación (entendida aquí como evaluación entre iguales). Se confecciona una lista de ocho ítems que pretenden evaluar aspectos que se juzgan esenciales para el buen funcionamiento de un grupo de trabajo. Los alumnos deberán valorar la actuación de sus compañeros puntuando de 0 a 5 en función de su nivel de acuerdo sobre si su compañero (y él mismo):

- Asistió a las clases con regularidad.
- Se implicó en la realización de las actividades.
- Aportó ideas e información importantes.

- Generó un ambiente adecuado para el trabajo.
- Cumplió con las tareas asignadas.
- Escuchó y respetó las opiniones de los demás miembros del grupo.
- Fue conciliador y trató de buscar soluciones a los problemas.
- Se esforzó para que la actividad saliera bien.

Al finalizar el semestre se dedica la última sesión de trabajo grupal a introducir el nuevo instrumento de evaluación en el aula, en la cual: (a) se expone a los alumnos la importancia y las bondades de la evaluación de su proceso de trabajo en, con y para el grupo, (b) se especifica el peso de esta evaluación sobre el total de nota práctica de la asignatura y (c) se dan las instrucciones necesarias para la cumplimentación del instrumento.

Un análisis de los resultados obtenidos muestra que un alto porcentaje de alumnos valora a todos los miembros de su grupo de trabajo por igual y con la máxima puntuación en todos los ítems, lo que difiere de la realidad del trabajo en aula. Esto puede ser indicativo de una falta de implicación, sinceridad y, por ende, de responsabilidad del alumnado. Se revela necesaria una mejora de la herramienta con el fin de conseguir una información más fiable y ajustada a la realidad.

Se modifica el instrumento añadiendo una sencilla cuestión extra que forzará al alumno a emitir un juicio más ajustado sobre el desempeño del trabajo de sus compañeros de grupo. De manera resumida, el ejercicio consiste en que el alumno tiene que repartir entre el grupo una cantidad "X" de puntos en función del trabajo y esfuerzo de cada miembro. Esta cuestión no sustituye al cuestionario anterior sino que lo complementa, lo que permitirá comparar los resultados de ambos ejercicios.

Al finalizar el segundo semestre se dedica de nuevo la última sesión de trabajo grupal a introducir el nuevo instrumento de evaluación en el aula, en la cual: (a) se repiten a los alumnos la importancia y las bondades de la evaluación de su proceso de trabajo en grupo y, sobre todo, de hacerlo de manera responsable, justa y rigurosa, (b) se especifica el peso de esta evaluación sobre el total de nota práctica de la asignatura y (c) se dan las instrucciones necesarias para la cumplimentación del instrumento, haciendo especial hincapié en el último y nuevo ejercicio y resolviendo las dudas de los alumnos.

El análisis de los nuevos resultados parece reflejar una valoración más crítica, más consciente y más responsable de los alumnos hacia sí mismos y sus compañeros. Aumentó el número de valoraciones ajustadas, incluso existiendo casos aún en los que se apreciaba desigualdad entre las respuestas de ambos ejercicios.

- **Resultados de la experiencia:**

Esta doble innovación, en el sentido de haber sido doblemente pensada y doblemente diseñada e implementada, ha conseguido alcanzar el objetivo propuesto de “aumentar la implicación responsable y consciente del alumno en su propio proceso de evaluación y el de sus compañeros”. Se aprecian diferencias entre los resultados obtenidos mediante la primera herramienta y la segunda ampliada. Gracias a los cambios introducidos se consiguió una mayor implicación del alumnado que, en general, evalúa el trabajo de sus compañeros de modo más responsable, comprometido y consecuente.

Así mismo, los alumnos evalúan la herramienta mejorada más positivamente que la primera: la consideran más efectiva y justa, y les facilita el entendimiento del propósito que persigue. No obstante, es necesario seguir trabajando en la mejora del proceso evaluador de manera que la proporción de alumnos no-comprometidos disminuya.

Paralela y consecuentemente, la implantación de esta nueva metodología evaluadora ha permitido trabajar la adquisición de las competencias transversales establecidas para las asignaturas implicadas: razonamiento crítico, motivación por la calidad, capacidad de análisis y síntesis, aprendizaje autónomo y trabajo en equipo. El alumnado ha trabajado su capacidad de análisis y síntesis durante el desarrollo del trabajo práctico y al deber reflexionar sobre el desempeño de sus compañeros; ha emitido juicios más críticos sobre este desempeño, mostrando una mayor inclinación hacia la calidad del proceso evaluador. Además, advertir a los alumnos desde el principio del semestre los pormenores de su evaluación final favorece el trabajo que desarrollan después en el aula tanto individualmente como en grupo.

- **Valoración personal y prospectiva:**

Por evaluar se entiende, sobre todo, examinar para calificar. El uso de la evaluación entre iguales y la coevaluación profesor-alumno permite que los estudiantes participen de su propio proceso de aprendizaje y el de sus

compañeros, y los interpela a emitir juicios críticos sobre el trabajo realizado y a implicarse más en el trabajo de la asignatura, tanto a nivel individual como grupal. Y además de trabajar, como se señala anteriormente, competencias transversales ligadas a las distintas asignaturas, se brinda la oportunidad a los futuros docentes de conocer distintos tipos de herramientas de evaluación (ampliando sus competencias profesionales de cara a la evaluación de sus futuros alumnos) así como la importancia de la mejora, la calidad y la innovación en educación.

Será fundamental seguir trabajando en el perfeccionamiento de ésta herramienta de evaluación, así como de las formas que la complementan (autoevaluación). Se deberá realizar una revisión global y profunda tanto de los ítems como de nuevas cuestiones alternativas que puedan favorecer el proceso y la implicación del alumno.

Uno de los aspectos a mejorar es el relacionado con su uso y corrección, que conlleva una importante carga de trabajo. Se estudia la posibilidad de diseñar el instrumento utilizando una herramienta *en línea* como *Google Drive*, lo que facilitará tanto la cumplimentación por parte de todos los alumnos (que podrán hacerlo desde casa) y el análisis de los resultados por parte del docente, que la herramienta devuelve sintetizados en una hoja de cálculo fácilmente interpretable y que reduce el tiempo de trabajo.

Será necesario, asimismo, reconsiderar cuidadosamente el peso que estos tipos de evaluación complementarios a la heteroevaluación normativa tienen sobre la calificación global del alumno. La opinión es que no deben relegarse a un plano secundario o accesorio ni ser minusvaloradas, sino que se les debe reconocer y otorgar un lugar clave en la evaluación del proceso de aprendizaje. Y, por último, resulta fundamental la sistematización y expansión de su uso entre el profesorado universitario. Las acciones individuales de mejora en la práctica de la evaluación pueden ser un punto de partida pero a menos que el número de profesores que adopte prácticas similares se incremente sustancialmente, las implicaciones para las universitarias serán limitadas.

La evaluación en educación se encuentra sometida a los textos legales que la orientan y a la cultura evaluativa dominante. Como señalan Rodríguez, Ibarra y García (2013), “sólo desde una posición institucional puede marcarse un verdadero cambio de tendencia en el modo de enfocar la evaluación de los

aprendizajes en las universidades españolas” (p. 207). Será necesario, pues, una cultura organizacional que propicie desde su normativa una práctica evaluativa en la que se fomente la participación del estudiante, que permita una valoración que vaya más allá de sus competencias cognitivas y que suponga un verdadero proceso de retroalimentación para el alumno sobre la calidad de sus producciones.

- **Agradecimientos:**

A los estudiantes que han colaborado activamente en el desarrollo de esta propuesta, al profesor Dr. D. Felipe Trillo por compartir sus experiencias como docente y a la Universidad Católica San Antonio y a la dirección de los grados en Educación por apostar por la formación permanente del profesorado, dar cabida a la iniciativa personal y apostar enérgicamente por la innovación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- González, I., de León, C., López, I. y López, A.B. (2011). La sistematización de la evaluación en un proceso formativo basado en estrategias de trabajo compartido. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (2), 182-195.
- Guessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), 1-28.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 198-210.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2013). Evaluación en el campo educativo: del sentido a la práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1), 7-12.

Título de la experiencia: Evaluación mediante la observación participante de una metodología de trabajo en equipo para el desarrollo de competencias básicas de la inteligencia social.

Palabras clave: Inteligencia social, trabajo cooperativo, comunicación, empatía, asertividad, trabajo en equipo.

RESUMEN

Esta disertación expone una metodología para fomentar la inteligencia social que se ha aplicado durante un año escolar a dos grupos que se preparan para ejercer profesionalmente en la Educación Infantil. Además seguíamos una pesquisa sobre esta cuestión- que estimamos prioritaria para la formación profesional de estos alumnos- tras varios estudios previos publicados y referenciados en la bibliografía de esta disertación acerca de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) y la inteligencia social (Goleman, 2006).

Los autores emblemáticos son Johnson, Johnson, Holubec (1999) y Goleman. Las habilidades sociales eran puestas en práctica mediante el ejercicio diario de trabajo en equipo en convivencia intentando elaborar prácticas sobre los conceptos teóricos que se debían asimilar tras una exposición magistral y además poniendo estos conocimientos en relación a su vida personal, a la experiencia profesional con la que ya contaran y a los mismos acontecimientos que se desarrollaran en el aula o fuera de ella durante el curso.

La pesquisa sigue una evaluación cualitativa a través de la metodología de la observación participante mediante seguimiento de equipos, entrevista individual de alumnos y grupos de discusión.

- Objetivo

El objetivo principal era desarrollar la adquisición de habilidades sociales básicas para el desarrollo personal, social y profesional mediante el ejercicio diario de trabajo en equipo en equipos de 4 a 6 miembros. Las competencias

que pretendíamos que adquirieran consistían en la empatía, saber tratar con respeto al compañero y adquirir sensibilidad social. El objetivo secundario era poner estos conocimientos en relación a su vida personal y a la experiencia profesional con la que ya contaran pretendiendo un aprendizaje significativo y práctico.

- Destinatarios

Grado de Educación Infantil, modalidad presencial, primer curso; Módulo Superior de FP Educación infantil, modalidad presencial, segundo curso, UCAM.

- Método

Evaluación de una metodología docente en la que se pretendía la adquisición de las competencias de inteligencia social del alumnado a través del trabajo en equipo

- Resultados de la experiencia

Los resultados positivos de aprendizaje que fueron conscientes los alumnos son principalmente que habían sabido trabajar el consenso siendo una ocasión para conocerse más entre ellos; además habían aprendido a apoyarse entre ellos y a decir enseguida lo negativo para prever el conflicto. De este modo habían aprendido a apreciar más al equipo y estimaban que la inteligencia social era una formación necesaria para saber tratar mejor a los demás. Por otro lado, era importante comunicarse asertivamente siendo fácil equivocarse en el proceso de comunicación y que en este proceso habían aprendido a escuchar más a los demás.

- Elementos de innovación

Descubrir que para conseguir estas habilidades sociales básicas antes había que prever, preparar, y fomentar mejor en estos tres aspectos en el trabajo en equipo de los alumnos:

A) Actitud de consenso o participación equitativa (contrario a dominación o sumisión)

B) Recursos para desarrollar una mayor empatía en las relaciones sociales

C) Recursos para desarrollar una mayor asertividad en la comunicación con los demás

- Conclusión

Del estudio cualitativo deducimos que al menos estas dos competencias básicas saber tratar con igualdad y con empatía habían sido identificadas por los propios alumnos y posiblemente adquiridas. Además habían un mayor autoconocimiento de sí mismos, se habían hecho más conscientes de su nivel de sociabilidad; también podemos considerar que se conocieron más entre ellos y aprendieron a trabajar mejor en equipo resolviendo cuanto antes el conflicto y, por ello, el clima del aula resultó emocionalmente más cómodo. Si cabe, también deducimos que hubo beneficios actitudinales como mostrarse más motivados para trabajar, y beneficios cognitivos, pues consiguieron un mayor aprendizaje teórico-práctico de los contenidos de la asignatura.

TEXTO

- Presentación

La comunicación pretende exponer una metodología que se ha aplicado durante un año escolar a dos grupos que se preparan para ejercer profesionalmente en la Educación Infantil en un momento en el que la inteligencia social es una cuestión profesional de relevancia, pues ya no se entiende la ocupación profesional sin tener una preparación para el trabajo en equipo.

La metodología didáctica ha consistido en desarrollar en los alumnos la adquisición de habilidades sociales básicas para el desarrollo personal, social y profesional cuyos autores emblemáticos son Johnson, Johnson, Holubec (1999) y Goleman. Estas habilidades eran ejercitadas mediante el ejercicio diario de trabajo en equipo en convivencia intentando elaborar prácticas sobre los conceptos teóricos que se debían asimilar tras una exposición magistral.

Además debían poner estos conocimientos en relación a su vida personal, a la experiencia profesional con la que ya contaran y a los mismos acontecimientos que se desarrollaran en el aula o fuera de ella.

Para evaluar en concreto la docente realizó cada día una estimación continua mediante la observación participante guiando en la realización de las prácticas de los alumnos que trabajaban por equipos supervisando esta práctica. Por otro lado, realizó una entrevista a principio de semestre y otra al final en donde les pudo preguntar por sus habilidades sociales y su autoconocimiento. Finalmente creó grupos de discusión con los alumnos tomando como referencia la propia agrupación de los equipos conformados de trabajo para que le dieran sus propias estimaciones sobre esta metodología los obstáculos que habían surgido y las ventajas y aprendizaje que habían adquirido. También se exponen algunos indicadores que los propios alumnos han descrito debatiéndolos previamente en sus equipos y que estiman como necesarios desarrollar: la asertividad, la empatía y el comportamiento equitativo.

- **Objetivo**

El objetivo principal era desarrollar la adquisición de habilidades sociales básicas para el desarrollo personal, social y profesional mediante el ejercicio diario de trabajo en equipo en equipos de 4 a 6 miembros. Las competencias que pretendíamos que adquirieran formaban parte de las principales cualidades de la inteligencia social: la **empatía**, **saber tratar** con respeto al compañero y adquirir **sensibilidad social**.

El objetivo secundario era poner estos conocimientos en relación a su vida personal y a la experiencia profesional con la que ya contaran pretendiendo un aprendizaje significativo y práctico. Las competencias que pretendíamos conseguir era un mayor autoconocimiento de sí mismos, entre el equipo, y entre el grupo de clase; y por último la propia autoevaluación de sus competencias sociales.

Las dos asignaturas en la que trabajamos consistieron, primero, en la “Observación sistemática y análisis de contextos” con alumnas de Grado de Educación Infantil y la asignatura de “Habilidades sociales” en la que las

alumnas del modulo Superior de Educación Infantil se centran especialmente en contenidos sobre el trabajo cooperativo o la inteligencia social, pues adquieren conocimientos de habilidades sociales propiamente, de resolución de conflictos, dinamización de grupos, trabajo en equipo, dirección de reuniones o investigación sobre competencia social.

- ***Destinatarios***

La muestra consiste en 50 alumnos de 1º Grado de Educación Infantil y 30 alumnos de segundo curso Modulo Superior de Educación Infantil ambos en modalidad presencial durante el curso 2013-2014 en la UCAM, un total de 80 alumnos.

- ***Metodología***

La inteligencia emocional es necesaria para tener conciencia de las propias emociones, identificarlas y autorregularlas; en definitiva, es conocerse bien a uno mismo y cómo le afecta el entorno. Esto posibilita en ese caso se vuelve un buen consejero de los demás, comprensivo, y empático para comprender las dificultades y emociones de los demás. Con una inteligencia emocional desarrollada el individuo se adapta mejor a las circunstancias, es más feliz y hace felices a los demás. Suele tenerlo fácil para desarrollar la inteligencia entonces social, que en sus fundamentos consiste en ser empático, saber tratar a los demás y desarrollar la sensibilidad social hasta el punto que sepa ver las necesidades de los demás y su entorno social.

La estrategia para desarrollar la inteligencia emocional ha sido a través de la disciplina de trabajo cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999) mediante trabajo en equipo en clase y fuera de clase durante un curso académico completo en el caso de FP y en el caso del primer semestre para el Grado de Educación Infantil. El trabajo en equipo es un tipo de proceso en el que los actores aprenden a desarrollar las habilidades sociales básicas y donde se tiene experiencia del enriquecimiento mutuo y el alcance de metas mayores que de modo individual.

El trabajo en equipo es una competencia de tipo transversal propia la universidad UCAM (competencia UCAM6). Además culturalmente se sitúa en

un requisito de formación pre-profesional para los españoles por las exigencias del pacto de Bolonia, y está contemplado en algunos sistemas educativos como el norteamericano desde hace treinta años. El trabajo en equipo se refiere a todas las estrategias o metodologías que utiliza el equipo de trabajo para conseguir unos determinados objetivos. El trabajo en equipo supone un proceso complejo humano, pues requiere complementariedad entre los miembros, coordinación, comunicación, confianza y compromiso. Las ventajas del trabajo en equipo consisten en que surgen nuevas formas de abordar un problema, se reduce la inseguridad, se experimenta de forma más positiva la sensación de un trabajo bien hecho, se logra una mayor integración entre los miembros para poder conocer las aptitudes de sus integrantes, y por último, se trabaja con menos tensión al compartir los trabajos más duros y difíciles.

Según Rudolph F. y Katheleen S. Verderger (2009) un trabajo en equipo eficiente requiere un buen ambiente de trabajo, un número óptimo de miembros, cohesión de personas, compromiso con la tarea y con los miembros del equipo, ciertas reglas de conducta establecidas o percibidas, consenso entre los miembros y, por último, preparación de los temas de trabajo con anticipación y discusión de los mismos.

- ***Resultados de la experiencia***

Los equipos alumnos de Grado en su mayoría se desarrollaron bien en el trabajo en equipo. Después de realizar grupos de discusión manifestaron estos resultados positivos de aprendizaje:

- que habían sabido trabajar el consenso, a ponerse de acuerdo y ceder en ocasiones,
- que fue un motivo para conocerse más entre ellos, adquirir confianza mutua, conocer las habilidades de cada uno e incluso que se habían hecho amigos; por ese motivo expresaron gratitud mutua de haber alcanzado el objetivo cuando se les felicitó por el trabajo e incluso se elogiaron entre ellos.
- que habían aprendido a apoyarse entre ellos y a suplir el trabajo que faltara cuando uno lo necesitaba y habían desarrollado mayor empatía entre ellos

-que habían aprendido a decir enseguida lo que no les gustaba o les había sentado mal de otro para resolver el conflicto cuanto antes y no guardar nada en la recámara que impidiera la fluidez de trabajo

-que habían aprendido a apreciar más al equipo, a entender mejor la necesidad y dinámica de los grupos sociales en los que se desenvolvían

-que veían que era una formación necesaria saber tratar mejor a los demás

-que le daban importancia a comunicarse asertivamente

- que era fácil equivocarse en el proceso de comunicación y podían suceder equívocos y malas interpretaciones, por tanto había que dar una oportunidad para aclarar malentendidos y conceder un margen a los demás

-que habían aprendido a escuchar más a los demás, a tener más paciencia y a entender otros puntos de vista

Sin embargo, los factores negativos u obstáculos que habían encontrado tres equipos de una clase fueron:

-que había una **persona dominante**; este individuo quería sacar buena nota, y pensaba que el criterio y las soluciones que este buscaba eran sin duda los mejores y los demás debían ser sumisos y dejarse dirigir. Por tanto, los dirigía, les cambiaba y corregía el texto que habían elaborado sin consultar, cuestión que provocaba sentimiento de humillación en el afectado y desmotivación, frustración, estrés y tristeza para seguir trabajando en equipo.

-la comunicación mediante el **estilo agresivo y el estilo sumiso**. Sobre todo se manifestó en estos tres grupos algunos alumnos con un estilo agresivo que había explotado y, aun teniendo razón, no había sabido llegar a un acuerdo; por desgracia había dejado de cooperar y comunicarse. Asimismo había más casos de alumnos con un estilo sumiso, pues no aprendieron a manifestar abiertamente sus emociones y opiniones, pues se sentían frustrados y en algunos casos llenos de ira contenida que solo volcaban al llegar a su casa, en intimidad.

-la **falta de empatía** en el trato social. Cuando un miembro no mostraba empatía por las necesidades de los demás y no sabía ponerse en el lugar para cooperar, suplir, apreciar el esfuerzo del compañero, preguntar por las dificultades del compañero e incluso si les mostraban las emociones y sentimientos se mostraba cruel y pasota respecto a esto, actuaba pensando solo en su propio beneficio y lo calificaron los otros de “egoísta”.

- Elementos de innovación

La innovación fue plantearlo como metodología ordinaria de trabajo en clase como método de aprendizaje de la teoría, de modo que aprendieran con la práctica a trabajar en equipo buscando el objetivo común de sacar una buena nota en las prácticas y de apoyarse mutuamente. Esta metodología se planteaba mediante una estrategia que reforzaría estos aprendizajes y donde se aprendería además a través de la práctica diaria y los sucesos de convivencia dentro y fuera del aula.

Para investigar qué elementos eran eficaces para los alumnos realizamos otra vez grupos de discusión. Preguntamos a los alumnos del módulo Superior de Infantil- porque había ejercitado de modo más sistemático este método- qué indicadores de observación destacarían en cuanto a estos tres aspectos practicados. Estas fueron sus respuestas en cuanto a:

a) Actitud de consenso o participación equitativa (contrario a dominación o sumisión):

1. Escuchar a los demás y mirar a los ojos ya que esto da confianza y sensación de que se está comunicando contigo.
2. Ponerse en el lugar del otro, es decir cuando alguien está conversando contigo, lo comprendas y tengas una buena retroalimentación con él.
3. Expone bien sus opiniones y da razones de ello.
4. No grita aunque esté apasionado porque tiene razón, habla de forma calmada, ya que si grita aunque tenga la razón la otra persona se siente agredida y cohibida.
5. Actitud corporal de apertura, es decir que la persona esté con una postura relajada y que transmite tranquilidad y confianza.

6. Que todos participen.
7. Que no interrumpen cuando hable al compañero, respetando el turno de palabra.
8. Que todos confíen unos en otros; que haya colaboración por todas las partes.
9. Que se realicen concesiones.
10. Que no se contrarresten argumentos.
11. Que se satisfaga los intereses de todas las partes posibles.
12. Que haya una interacción fluida.

b) Asertividad:

1. Comunicarse a través de gestos suaves, no agresivos.
2. Emitir un tono de voz relajado, sin tensión.
3. Desplegar un ritmo de habla pausada, tranquila.
4. Actitud comprensiva, que no sojuzga.
5. Empatía, saber comprender lo que siente la otra persona.
6. Que no se tomen decisiones a la primera.
7. Que no haya gritos, ni ponerse a la defensiva por parte de ningún miembro del grupo.
8. Que se expresen sentimientos de acuerdo a las decisiones.
9. Que hablen en primera persona cuando no representen a los demás para no repercutir negativamente la imagen del grupo.

c) Empatía:

1. Que sepa escuchar al compañero.
2. Que analice las diferentes opciones propuestas por el grupo.
3. Que no haya prejuicios entre los componentes.
4. Que se acepte cualquier opinión o idea y más tarde, valorarla.
5. Que se realicen gestos, señales, etc., para apoyar argumentos u opiniones.

- **Valoración personal y Prospectiva**

La evaluación a través de la metodología participante ha permitido ir evaluando cada día y en dos momentos diacrónicos la trayectoria del

aprendizaje desde el punto de vista subjetivo del alumno. Nos lleva a pensar que esta metodología docente ha sido eficaz e innovadora pensando que son más los equipos que han sabido desarrollar el trabajo en equipo y son muchas las competencias, actitudes y contenidos en las que hemos observado un cambio.

Lo que más nos sorprendió de estos resultados es que los discentes entendían el trato equitativo a través de saber comunicarse con el otro por el hecho de reconocerlo y darle un espacio de interacción mediante comunicación asertivo donde pudiera manifestar sus emociones, sentimientos, afectos, pensamientos y opiniones. Este es el principal logro respecto a una de las competencias del desarrollo de la inteligencia social: saber tratar a los demás.

También estos destacaban la cualidad de la empatía, ponerse en el lugar del otro, una de las competencias básicas de la inteligencia emocional y social que nos habíamos propuesto de partida. Por tanto, todo parece apuntar a que al menos estas dos competencias básicas habían sido identificadas por los propios alumnos.

Acerca del objetivo secundario, observamos y estimamos que sí habían adquirido un mayor autoconocimiento de sí mismos, de sus puntos fuertes y sus puntos débiles en cuanto a las competencias sociales a través de las entrevistas que mantuvimos con cada uno, habían entendido por qué se habían disuelto grupos de amigos anteriormente, se habían hecho más conscientes de con cuántos grupos sociales interactuaban y su nivel de sociabilidad; también aprendieron a gestionar el conflicto antes de que este se produjera porque en cuanto algo les molestaba, “lo hablaban”; se habían hecho más amigos entre los miembros del equipo, y en general, el clima del aula era emocionalmente más cómodo, se respetaban más, se atrevían a expresar más sus emociones, e incluso sus complejos.

Otros beneficios observados mediante la participante en estos alumnos fueron:

a) Beneficios actitudinales: se mostraban motivados para trabajar; algunos equipos evolucionaron a mejor poniendo más esfuerzo y queriendo sacar mejores notas; adquirieron mayor seguridad para defender sus prácticas y

opiniones para resolver creativamente situaciones sociales de conflicto; ninguno quería llamar la atención sobre otros componentes del equipo si les tocaba hablar. Además estaban orgullosos de plantear lo que habían pensado y decidido comunicar entre todos. Por último, en el clima del aula se mostraron más naturales para expresarse emocionalmente, darse a conocer y aprendieron a respetarse más entre equipos y compañeros.

b) Mayor aprendizaje teórico-práctico de la asignatura. Asimilaban mejor los conceptos y si alguno tenía alguna duda o dificultad se lo explicaban entre ellos con un lenguaje asequible, por lo tanto los exámenes teóricos manifestaron que “era más fácil aprender la teoría” porque estimaban que habían hecho muchas prácticas y lo habían entendido con muchos ejemplos.

C) Se descubrió un autoconocimiento mayor de su sociabilidad y una mejora en algún aspecto especialmente en los alumnos del modulo de FP con los que pudo tener una entrevista a solas dos veces. Ellos mismos lo reconocían y además se podía contemplar en el desenvolvimiento en clase, en la interacción con su equipo y su lenguaje corporal muy relajado, expresión natural y actitud alegre.

Como prospectiva, nos quedó claro que era muy importante seguir fomentando en los alumnos de estos tres aspectos: la participación equitativa, la empatía y la asertividad.

- **Agradecimientos**

A mis queridos alumnos. A mi padre que trató de enseñarme a conceder un margen a los demás y a buscar siempre el perdón y la paz interior.

BIBLIOGRAFÍA

Adamé Tomás, A. (2009). Dinámicas de Grupo. *Revista Innovación y Experiencias educativas*, Vol. 20, pp. 1-9.

ANECA (2005). *Libro Blanco, Título de Grado en Economía y Empresa*, Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*, Chile: AFEFCE y Universidad Archis.

Debate Joven (2011). Recuperado de <http://www.debatejoven.eu>

De Miguel, M. (Coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2006b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Espacio Europeo de Educación Superior. (2011). Recuperado de <http://www.eees.es/es/home>

García del Dujo, A. y Suárez Guerrero, C. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo. *Revista de Educación*, Vol. 354, pp. 473-498.

Goleman, D. (1995) *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2006) *La inteligencia social*. Barcelona: Planeta.

Gil Montoya, C., Baños Navarro, R., Alías Sáez, A. y Gil Montoya, M. D. (2007). Aprendizaje Cooperativo y Desarrollo de Competencias. VII Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo, pp. 63-72, Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.greidi.uva.es/JAC07/ficheros/30.pdf> .

Gil, C., Montoya, M.G., Herrada, R.I., Baños, R., Montoya, F.G., Manzano-Agugliaro, F. (2011). Cooperative learning and electronic group portfolio: tutoring tools, development of competences and assessment. *International Journal Learning Technology*, Vol. 6 (1), pp. 46–61.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf.

Johnson, D.W., Johnson, R.T y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educativo.

Lara, S. y Rivas, S. (2009). Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital. *Revista de Educación XXI*, Vol. 12, pp. 67-96.

Le Boterf, Guy (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, Vol. 354, pp. 731-745.

Lucas, Susana (2007). Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 11 (5), pp. 125-158.

Martínez González, José A. (2010a). La naturaleza de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 2 (22), pp. 1-11. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/22/jamg.htm> [Consulta 2011, 28 de diciembre].

Martínez González, José A. (2010b). Las competencias del profesor en la Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 2 (21), pp.1-13. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.pdf> .

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), (2005). Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.

- Parra Meroño, M. C. y Peña Acuña, B. (diciembre, 2012) El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas, *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*, Caracas (Venezuela), volumen 12, nº 2.
- Parra Meroño, M.C., Peña Acuña, B. y Beltrán Bueno, M. A., (2014) Discusión acerca del liderazgo resonante, *Revista Historia y Comunicación Social*, vol 19.
- Peña Acuña, Beatriz y Rubio Vega, Mónica (2013) Gestión de la emoción en la comunicación mediada por ordenador (CMO). *Revista Estudios sobre el mensaje periodístico*. Vol. 19. Núm. especial abril, pp. 905-913. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense
- Peña Acuña, B. Díez Frutos, M. y García Gómez, M., La conveniencia de la inteligencia emocional por parte de los maestros de infantil y primaria, En Peña Acuña, B (Coord.), (2012) *Desarrollo humano*, Madrid: Vision libros.
- Peña Acuña, B. y Parra Meroño, M. C. (sept-dic, 2011), Aprendizaje cooperativo en observación sistemática mediante el visionado de films, *Revista Vivat Academia*, pp.1210-1224. Recuperado de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=712257&bd=ISOC&tabla=d>
- Peña Acuña, B. (2011) *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Vision net.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Trujillo Sáez, Fernando (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, Vol. 32, pp. 147-162. Disponible en: <http://meteco.ugr.es/lecturas/cooperacion.pdf> [Consulta 2011, 5 de diciembre].
- Universidad Católica San Antonio, Competencias en Educación infantil. Recuperado de

http://www.ucam.edu/sites/default/files/estudios/grados/infantil-presencial/plan-de-estudios/archivos/1/copy_of_COMPETENCIASGRADOENINFANTIL.pdf

Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Técnicas. Recuperado de http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecnicas/viu39.htm.

Villar, Luis M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Verderger R.F y Verderger K.S., (2009) *Comunícate*, 12ª Edición, México D.F.: Cengage Learning.

Título de La experiencia: El aprendizaje cooperativo como estrategia para trabajar los contenidos teóricos de la asignatura Orientación Educativa y Acción Tutorial

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, adquisición competencias, Orientación Educativa, Acción Tutorial

Resumen

- **Objetivo:**

El objetivo de esta actuación fue doble, por un lado se pretendía fomentar la adquisición de las competencias transversales vinculadas con la asignatura de Orientación Educativa y Acción Tutorial (i.e., resolución de problemas, toma de decisiones y trabajo en equipo) y por otro, adquirir los contenidos teóricos relacionados con las actuaciones del tutor (vinculados con las competencias específicas de mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas y conocer y saber ejercer las funciones del tutor y orientador en relación con la educación familiar).

- **Destinatarios:**

Los destinatarios de la actuación fueron los estudiantes de 1º de Primaria de la Universidad Católica San Antonio en los cursos académicos 2012/13 y 2013/14.

- **Método:**

Para llevar a cabo esta actuación, en un primer momento: (a) se dividieron los contenidos teóricos, estableciendo los objetivos, tareas, criterios de evaluación y bibliografía básica, y (b) se concretaron el número de sesiones de trabajo y exposición necesarios. Posteriormente se explicó en qué consistía el aprendizaje cooperativo y se procedió a la organización de los grupos en base a las fortalezas y debilidades de los alumnos y al reparto de temas. Durante las sesiones de trabajo los alumnos y el profesor registraron una serie de cuestiones relativas al desarrollo de la sesión. En las sesiones de exposición

cada grupo presentó su tema y tras el feedback del profesor se realizó una prueba escrita para evaluar la adquisición de los contenidos teóricos expuestos. El aprendizaje cooperativo se evaluó a través de: (a) auto y heteroevaluación de los diferentes miembros del grupo; (b) información recogida por el profesor en las sesiones de trabajo; (c) “actas” de las sesiones de trabajo grupal; y (d) dossier y materiales presentados en la exposición.

- **Resultados de la experiencia:**

Los estudiantes han manifestado una elevada satisfacción con la forma de evaluación y la gestión de la asignatura y su rendimiento académico ha mejorado (en cuanto a tasa de aprobados) en comparación con la metodología tradicional.

Conclusión: Se considera que la implantación de esta metodología de trabajo ha permitido trabajar la adquisición de las competencias transversales de la asignatura. No obstante, se considera necesario seguir trabajando en la forma de implementación de las evaluaciones (tanto teóricas como de trabajo cooperativo).

TEXTO

- **Presentación:**

La Universidad garantiza que los alumnos y alumnas que superan los estudios completan su formación o, cuando menos, alcanzan el nivel de conocimientos suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados. Esta función acreditadora se vincula necesariamente y de forma directa con la evaluación del aprendizaje, siendo por tanto conveniente revisar los sistemas de evaluación que se ponen en práctica en las aulas.

No son pocas las ocasiones en las que en las aulas se observa la falta de reflexión sobre los contenidos, la ausencia de propuestas o alternativas diferentes a las que presenta el docente o el escaso interés por las actividades (más allá del conducente al aprobado de la asignatura). A estas actitudes se suma la dificultad del profesorado para cambiar su rol dentro del aula. Tal y como se plantea en el marco Europeo de Educación Superior, el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos y ha de ejercer un papel de guía, de

facilitador, para que el alumno adquiriera un papel más activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en muchas ocasiones, el profesor sigue manteniendo la clase magistral como principal forma de actuación en el aula y el examen como única metodología de evaluación, con lo que el alumnado no llega a tomar conciencia del papel activo que ha de ejercer en su aprendizaje.

El presente trabajo surge de la reflexión sobre si verdaderamente los estudiantes están adquiriendo aquellas competencias establecidas para la asignatura de Orientación Educativa y Acción Tutorial, puesto que estas competencias permitirán al alumnado contar con las herramientas necesarias para racionalizar, orientar y posibilitar una acción educativa compartida y participativa en su labor de tutores.

Con el fin de que el alumnado adquiriera estas competencias y asuma las responsabilidades que le son propias en su proceso de aprendizaje se propone la incorporación del aprendizaje cooperativo en el aula, atendiendo a la eficacia de esta metodología para estos fines en Educación Superior (Díaz-Garrido, Marín-Peña, Sánchez-López, 2013; González-Fernández y García-Ruiz, 2007; Martín, 2013). Este cambio metodológico se plantea como un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de generar en la situación de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. Es decir, con su implementación se pretenden superar determinadas “lagunas” generadas con la aplicación exclusiva de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados que por rendimientos, responsabilidades grupales más que individuales, grupos homogéneos más que heterogéneos, líderes únicos en vez de liderazgos compartidos, etc. (González y García, 2007).

El utilizar el aprendizaje cooperativo en las aulas de primer curso del Grado de Educación Primaria en la asignatura de Orientación Educativa y Acción Tutorial se plantea con el fin de: (a) fomentar la adquisición de las competencias transversales vinculadas con la asignatura y (b) promover la comprensión y retención de los contenidos teóricos relacionados con las actuaciones del tutor.

Concretamente, en lo que respecta a las competencias transversales, se considera que la experiencia planteada permite trabajar sobre la *resolución de problemas* (tanto relativos a los contenidos como a la interacción en el grupo), *toma de decisiones* (principalmente vinculada a la selección de la información a incluir en la presentación y a la selección de actividades complementarias) y *trabajo en equipo* (relacionada con la división del trabajo, organización, gestión de conflictos, etc.). Asimismo, con el trabajo sobre los contenidos se pretenden desarrollar las competencias específicas vinculadas con la materia, concretamente la capacidad para mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas y la capacidad para conocer y saber ejercer las funciones del tutor en relación con la educación familiar.

Adoptar nuevas metodologías de trabajo resulta especialmente relevante en este caso pues, al formar a futuros docentes, es necesario que la forma de actuar y de evaluar del profesor sirva de modelo y referente para el alumnado en su práctica profesional futura (Margalef, 2014).

- **Metodología**

- **Participantes**

Los destinatarios de la actuación fueron los estudiantes de los grupos del primer curso del Grado en Educación Primaria, en modalidad presencial, de la Universidad Católica San Antonio durante los cursos académicos 2012/13 y 2013/14.

- **Procedimiento**

Para llevar a cabo esta actuación: (a) se dividieron los contenidos teóricos, estableciendo los objetivos, tareas, criterios de evaluación y bibliografía básica, y (b) se concretaron el número de sesiones de trabajo y exposición necesarios. De esta forma, los contenidos teóricos de la asignatura quedaron divididos en siete puntos, en los que los alumnos debían abordar contenidos fundamentales de la asignatura (entrevista, mediación, técnicas de manejo de grupo, técnicas de grupo, técnicas de estudio y la orientación en niños con particularidades cognitivas, físicas/sensoriales y de culturas distintas).

Una vez establecida cómo sería la puesta en práctica de la actuación se dedicó una sesión a explicar al alumnado en qué consistía el aprendizaje cooperativo y cuál era su utilidad. Con el fin de que los estudiantes experimentaran la relevancia de esta metodología, se utilizó una actividad práctica en la que los alumnos debían tomar decisiones de grupo para resolver un problema.

En la siguiente sesión se procedió a la organización de los grupos en base sus fortalezas y debilidades. Para ello, cada alumno debía escribir una carta en respuesta a una oferta de empleo, destacando cuáles eran sus puntos fuertes y algunos de sus puntos débiles. Estas cartas eran anónimas (para garantizar la selección de los miembros del grupo en base a las características relevantes para el trabajo grupal y no tanto en base a relaciones de amistad) y cada alumno incluía un código identificativo. Tras esto, se seleccionaron al azar siete personas (que actuarían como futuros “empleadores”) y se leyeron en voz alta las cartas. Cada uno de los “empleadores” iba apuntando qué características consideraba más relevantes de los posibles “empleados” e iba estableciendo su selección. Todos los grupos quedaron compuestos por cuatro o cinco personas. En los momentos en los que más de un empleador presentaba interés por el mismo empleado se establecían procesos de negociación para intentar llegar a un acuerdo satisfactorio para todas las partes.

Una vez realizada la selección de los participantes de cada grupo, se desvelaba quienes eran los “empleados” y los estudiantes se reunían en grupos. El reparto de temas se llevó a cabo al azar, proporcionando a los alumnos un documento de trabajo en el que se especificaba qué cuestiones debían trabajar, los objetivos formativos, las tareas a realizar, los criterios de éxito a tener en cuenta para la evaluación y la bibliografía básica. Asimismo, se concretaron las sesiones que se iban a dedicar al trabajo cooperativo y a la exposición, estableciéndose el calendario de trabajo.

En la siguiente sesión se informó al alumnado de la relevancia de que cada alumno tuviera un rol dentro del grupo (facilitador, secretario, portavoz, cronometrador) y que se respetaran los principios del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, interacción positiva, exigibilidad individual, desarrollo de habilidades cooperativas y autoanálisis de grupo). Asimismo, se

facilitó a los alumnos un documento en el que se explicaban diferentes técnicas para tomar decisiones dentro de un grupo (consenso, en base a criterios, por mayoría, etc.), cuáles serían los criterios a considerar en las sesiones de trabajo cooperativo en clase y en las sesiones de exposición (tanto por los miembros del grupo como por el profesor), así como la importancia para la evaluación de la percepción de su propia actuación (autoevaluación) y de la de sus compañeros de grupo (heteroevaluación).

La primera tarea que se propuso como trabajo de grupo fue la elaboración de las normas de grupo. Para ello debían elaborar un documento destacando las normas de trabajo y consecuencias del incumplimiento. Este documento tenía las características de un contrato, de forma que todos los miembros lo firmaban y guardaban una copia del mismo. La utilización de este documento permitía reflexionar sobre qué dificultades encontraban en el trabajo en grupo y cómo las podrían solventar. En el resto de sesiones, los alumnos trajeron sus materiales de trabajo e intentaron resolver las cuestiones relativas al contenido que se les había sido asignado.

Durante las sesiones de trabajo los alumnos debían registrar una serie de cuestiones respecto al desarrollo de la sesión (asistentes, revisión del trabajo, propuestas para la sesión y cumplimiento de objetivos) que debían archivar para entregar al profesor en la sesión de exposición. A su vez, el profesor registraba durante estas sesiones cuestiones relativas al desarrollo de la sesión (atendiendo a los criterios explicitados en la tercera sesión) y resolvía las dudas que pudieran surgir.

En las sesiones de exposición cada grupo presentaba su tema. Con objeto de verificar que todos los alumnos del grupo dominaban el tema trabajado, el profesor seleccionaba, en el mismo momento de la exposición, qué alumno o alumnos presentarían el trabajo y qué parte expondría cada uno. Tras la exposición el docente realizaba un feedback evaluativo y correctivo y por grupos se realizaba una prueba escrita (a todos los estudiantes, aquellos que exponían y quienes participaban como oyentes) para evaluar la adquisición de los contenidos teóricos expuestos.

- Evaluación:

La evaluación es una herramienta más con la que contamos tanto para fomentar el aprendizaje de los alumnos como para conocer el grado de compromiso de estos con las materias (Barrios y Bordas, 2000).

En el cómputo general de la asignatura, la parte que corresponde a la metodología de aprendizaje cooperativo se corresponde con el 30% del total de la calificación y se evalúa a través de los siguientes criterios de éxito (especificados a los alumnos en la tercera sesión destinada al aprendizaje cooperativo):

- Trabajo cooperativo en clase, teniendo como criterios: aportar ideas, escuchar las ideas de otros, hacer propuestas para avanzar, buscar la participación, actuar como mediador en los conflictos, explicar contenidos propios y comprobar que los demás los han comprendido.
- Exposición del temario, atendiendo a los siguientes criterios: estructura y presentación de información, ideas claras y argumentadas, contenido adicional que facilite la comprensión de conceptos, expresión verbal, ajuste al tiempo de exposición establecido).

Tanto el trabajo cooperativo en el aula como la exposición se evaluaron conjuntamente con una serie de mecanismos a través de:

- (a) Auto y heteroevaluación de los diferentes miembros del grupo, mediante una aplicación informática elaborada para tal efecto.
- (b) Hoja de registro, en la que el profesor recoge la siguiente información de las sesiones de trabajo: asistencia de los miembros de cada grupo, aportación de material bibliográfico a las sesiones de trabajo, aprovechamiento del tiempo de clase para el trabajo sobre los contenidos asignados, actitud de los diferentes miembros del grupo y la demanda de guía y apoyo del profesor.
- (c) "Actas" de las sesiones de trabajo grupal, que cada grupo elabora.
- (d) Dossier de trabajo presentado en la exposición, así como los materiales utilizados para la misma.

- Resultados y conclusión

Los estudiantes han manifestado una elevada satisfacción con la forma de evaluación y la gestión de la asignatura, consideran que esta metodología les ha permitido trabajar en la adquisición de las competencias planteadas y el rendimiento académico ha mejorado (en cuanto a tasa de aprobados) en comparación con la metodología tradicional de exposición magistral utilizada en cursos anteriores. Asimismo, en las exposiciones se pudieron identificar características constitutivas de la modalidad de aprendizaje cooperativo, tales como la interacción positiva cuando los alumnos se explican mutuamente cómo resolver un problema o debaten sobre la naturaleza de los conceptos, la cohesión al transmitir lo que saben a sus compañeros o el apoyo y los ánimos que se dispensan ante el esfuerzo realizado.

Se considera que esta propuesta resulta innovadora en el aula debido a que:

- Supone la introducción planificada del aprendizaje cooperativo en el aula. Si bien es cierto que en muchas ocasiones se plantean actividades grupales en las que el trabajo cooperativo es una cuestión más a trabajar, en este caso el trabajo cooperativo es la parte fundamental que articula la propuesta y sobre la que se presta especial atención (tanto en la planificación como en la evaluación).
- Incluye el feedback tras la exposición, generándose la estructura adecuada para que cada grupo reflexione sobre su propio trabajo y obtenga retroalimentación por parte de sus compañeros y del docente. De esta forma se pretende fomentar la autocrítica y el análisis del proceso de trabajo.
- Amplía el objeto de la evaluación, puesto que no sólo se valora el rendimiento del alumno sino también las actividades, los materiales y recursos, el grupo cooperativo, etc. De esta forma se pretende que los alumnos den mayor importancia al proceso, al cómo se aprende, y no solo al resultado final.
- Resulta un instrumento valioso para que la calificación no sea el resultado de un único examen, sino consecuencia de un complejo proceso desarrollado en el aula y cargado de actitudes, esfuerzos, trabajos, etc. Esta forma de

evaluación permite atender al trabajo diario y no favorecer únicamente a aquellos estudiantes que tienen grandes capacidades de retención.

- **Valoración de la práctica y prospectiva.**

La implantación de esta nueva metodología ha permitido trabajar la adquisición de las competencias transversales de la asignatura. No obstante, dado que evaluar es una responsabilidad compartida en la que ni el aprendizaje ni la enseñanza se detienen, se considera necesario seguir trabajando en la forma de implementación de las evaluaciones (tanto teóricas como de trabajo cooperativo) puesto que se observa que los alumnos no dan la importancia necesaria a estas pruebas, especialmente a las medidas de auto/heteroevaluación. Asimismo sería necesario atender a cuestiones tales como el rendimiento previo o la actitud ante los estudios en la confección de los equipos de trabajo, pues tal y como han demostrado Callado y Utrero (2012), estas variables resultan relevantes en el desarrollo de actividades cooperativas.

No obstante, el cambio en las prácticas evaluadoras es complejo. Requiere, además de formación del profesorado, un trabajo en equipos docentes, puesto que, tal y como pone de relieve Crusafon (2011), el uso de metodologías activas hace que se incremente exponencialmente el tiempo que el profesorado dedica a la evaluación. Asimismo, es fundamental que los docentes adopten una actitud profesional abierta, tanto a nivel conceptual como del enfoque metodológico con el que se lleve a cabo la propia evaluación. Esta cuestión es difícil de abordar, pues supone alejarnos del control y el cumplimiento de normas para avanzar hacia la colaboración y el compromiso. Sin embargo, dado que lo que realmente hace formativa la evaluación es el feedback que se establece, facilitando el diálogo entre profesor y alumnos, se considera necesario seguir trabajando en esta línea, promoviendo formas de evaluación que realmente permitan atender a las competencias reflejadas en el currículum.

- **Agradecimientos:**

A los estudiantes de esta asignatura, por haber colaborado activamente en el desarrollo de esta propuesta.

BIBLIOGRAFÍA:

- Barrios, O. y Bordas, I. (2000). Sistemas de evaluación de los aprendizajes (SEA). En S. Torre y O. Barrios (Coord.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Callado, F. y Utrero, N. (2012). Características del alumno y aprendizaje cooperativo: aplicación a la enseñanza de Economía de la [*Empresa @tic*](#). *Revista de Innovació Educativa*, 1, 20-25.
- Crusafon, C. (2011). El EEES en los estudios de periodismo: análisis del caso de la universidad autónoma de Barcelona. *Revista de Comunicació Vivat Academia, Número Especial*, 1226-1238.
- Díaz-Garrido, E., Martín-Peña, M.L. y Sánchez-López, J.M. (2013). Aprendizaje cooperativo en la materia dirección de producción y operaciones. *Working Papers on Operations Management*, 4 (2), 44-25.
- González-Fernández, N. y García-Ruiz, M.R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13.
- González, N. y García, M.R. (2007) El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6), 1-13.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478.
- Martín, A. (2013). La individualización del aprendizaje y el trabajo cooperativo mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación (TICE). Desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes de 2º curso del Grado de Maestros en Educación Primaria. *Historia y Comunicación Social*, 18, 765-781.

Título de la experiencia: NO-EVALUACIÓN

- Resumen

El título de este texto presenta un carácter más intuitivo y posiblemente artístico que literal. Su elección está movida por motivos afectivos que operan también con fuerza irremediable en el ámbito académico y la investigación, y por el deseo de poner en tesitura la mera aceptación del proceso de evaluación. No se trata de defender no-evaluar como acción académica, sino que la idea es pensar la evaluación, qué supone y cómo hacerla a partir de cuáles serían las condiciones de no-evaluación. ¿En qué condiciones podríamos no evaluar? ¿Qué supondría? ¿Por qué tenemos que hacerlo? Esta comunicación busca ahondar lo que supone evaluar desde una perspectiva social e institucional, política y vital más que metodológica, que nos pueda ayudar también en el cómo.

1. Contextualización del problema

En primer lugar, partimos de una afirmación contraria al título: es imposible no evaluar, difícil posicionarse respecto a si sería deseable o no. Todas las personas tenemos multitud de experiencias sobre evaluación, y no estrictamente porque seamos profesores universitarios, sino porque nuestra vida social se articula mediante mecanismos de control social (Fernández Enguita, 2009), y la evaluación es uno de ellos.

Todos somos evaluados y evaluamos en calidad de diferentes roles institucionales que representamos, es más, como bien apuntó Foucault, la evaluación en el sentido de “vigilancia” se aprende a ejercer en modo auto, las diversas instituciones que forman parte de nuestra vida se encargan de que interioricemos las relaciones de poder (Foucault, 2009).

La evaluación es un mecanismo muy complejo que tiene que ver con aspectos internos, en el caso de la docencia: quién eres, qué enseñas y cómo lo haces, y con aspectos externos relacionados con el mundo social, político, científico, económico, el ejercicio de poder institucional, etc. En este sentido, evaluar es

una norma. En primera instancia evaluamos porque tenemos que hacerlo y no es baladí considerar que la evaluación con reconocimiento social es la que se lleva a cabo desde instituciones como la escolar, que implica una calificación. Los docentes, como profesionales, tenemos licencia de enseñar en muchos contextos, aunque sólo evaluamos en calidad de miembros de la institución que es la que tiene autoridad para hacer evaluaciones con legitimidad social (Fernández Enguita, 2009). La evaluación educativa es un proceso institucional que forma parte de un ejercicio de control social.

En un segundo lugar, nos basaremos en dos casos paradigmáticos que nos ayuden a pensar sobre esas condiciones de no-evaluación, o a pensar lo que el contexto social influye en la perspectiva de la evaluación. El primero es el caso de una institución universitaria relativamente cercana en el tiempo, cuya creación y funcionamiento supuso en sus primeros años de rodaje una innovación en muchos sentidos. En el segundo nos apoyamos en una sociedad utópica donde la educación de los más jóvenes se rige por unos criterios que no hacen necesaria la evaluación tal como la entendemos.

2. El centro experimental de Vincennes

El centro experimental de Vincennes fue creado por el gobierno francés en el contexto de los sucesos de mayo del 68, como respuesta a las protestas estudiantiles directamente relacionadas con la crisis de la Universidad en Francia, y a las que se sumaron intelectuales, obreros y burgueses descontentos, llegando a cobrar la dimensión de una revolución cultural. Entre los reclamos por parte de estos colectivos se encontraban: disminuir los requisitos de ingreso, explosionar la fuerte relación jerárquica profesor-alumno, la utilización de medios audiovisuales, el fomento de relaciones multidisciplinares, la presencia de nuevas filosofías y disciplinas que tratan lo cotidiano como cuestión política, entre otras (Couèdel, 1999). En este sentido, la relación docente-alumno, la evaluación, las relaciones hombre-mujer, la relación con el cuerpo, son asuntos vitales que asumen una ardiente dimensión política.

Entre las características que configuraban la singularidad de esta Universidad destaca su dimensión interdisciplinar, la admisión de personas sin bachillerato y una gestión organizativa basada en la participación (Cruz, 2012). Podemos

afirmar que era una institución connivente con el mundo contemporáneo. Lo que pretende la Universidad de Vincennes no es formar especialistas, sino personas que sepan adaptarse a los cambios de la sociedad capitalista moderna (Couèdel, 1999).

Según esta autora se puede apelar a cuatro movimientos que rigen la vida de esta institución:

- El Modernismo pedagógico inspirado en EEUU, caracterizado por horizontalizar las relaciones profesor-alumno, introducir audiovisuales, trabajar por pequeños grupos. En esta institución no habrá organización por años, sino licenciaturas de 30 unidades de valor que permiten múltiples recorridos adaptables al gusto y ritmo de los estudiantes.

- Los movimientos de izquierda que presionaron para que fuera efectiva una democratización de la enseñanza y una apertura a los obreros. En este caso se abrirán cursos nocturnos para que los trabajadores puedan asistir. Aunque en principio este centro fue una experiencia pedagógico-intelectual, a ella se fueron sumando otros movimientos que reclamaban ciertas condiciones sociales.

- Introducción de nuevas teorías y conceptos que hasta entonces habían quedado excluidos de la oficialidad académica de la Universidad. Académicos del ámbito sociológico, literario, filosófico, con propuestas y perspectivas poco afines a los formatos académicos tienen allí su espacio. Casos como el de Gilles Deleuze, Michel Foucault, son significativos en el Departamento de Filosofía. Deleuze declarará en una larga entrevista realizada por Claire Parnet que, después de Vincennes, cualquier otra universidad le hubiera parecido un retroceso al siglo XIX.

- movimientos del 68 como el maoísta.

Pedagógica y académicamente cabe destacar de esta institución aquellos aspectos que suponen una ruptura con la rigidez de la universidad: rechazo de examen de ingreso, de programas, de exámenes como modo de evaluación, rechazo también a la discriminación por niveles de estudio y al encasillamiento de las disciplinas. Este último, parece especialmente un factor clave en la salud creativa de la universidad. En Vincennes los estudiantes escogen materias no asignadas estrictamente a un título, discuten las propuestas docentes, las

formas de trabajo y las modalidades de evaluación, entre las que la autoevaluación adquiere un gran valor.

También es cierto que Francia se encuentra en una situación favorable de pleno empleo durante los años de inicio de este centro. Vincennes es una universidad de lujo, no en el sentido de las instalaciones y muchos menos en su primera trayectoria, sino del planteamiento en sí, ya que la gente va a pensar antes que a conseguir un título, lo cual queda evidenciado en las propias combinaciones de materias y títulos que podían hacer los estudiantes². La cultura y la innovación en las formas de pensar y de vivir constituían un valor. Entre 1973 y 1974, 3500 diplomas de licenciatura no fueron reclamados (Couèdel, 1999). Tras los primeros años, esta universidad experimental irá cambiando internamente y se verá afectada por acontecimientos como la crisis petrolera de 1973, el desempleo, etc. La científicidad empezará a predominar sobre la pluridisciplinariedad y lo político, hay una entrada de lo burocrático que según docentes de allí como G. Deleuze, asfixiará el tiempo de los docentes para preparar con honestidad y rigor los cursos y tener algo interesante que ofrecer. Esto será vestigio de una crisis en la universidad que sigue vigente hasta nuestros días. El centro experimental de Vincennes fue posteriormente trasladado físicamente y es en la actualidad la Universidad París 8-Saint Denis, caracterizada como Universidad-mundo, con unas dimensiones mayores, más limpia y menos polémica que en sus inicios, pero con el halo de singularidad que otrora la caracterizara.

Esta universidad nos resulta paradigmática para pensar la evaluación académica porque es un caso en el que la innovación sobre la evaluación se relaciona directamente con un reclamo de orden social más amplio, donde la experimentación en las formas de vida y a nivel intelectual y pedagógico constituía un valor. Vincennes representa ese caso en el que, cuando desbloqueas los accesos, la situación socio-económica es favorable, la atmósfera cultural es de cambio, hay valoración de la cultura como modo de buscar nuevos referentes, entonces es posible una universidad en la que la

² El propio Deleuze, en la entrevista ya mencionada, hace referencia a la presencia en sus cursos de estudiantes de diferentes campos como la arquitectura, la biología, etc., y nacionalidades, así como personas ajenas a la propia universidad (estudiantes de bachiller, enfermos mentales, etc).

clave sea el aprender y no el título. Por tanto, una universidad en la que los estudiantes y los docentes se puedan conducir con un nivel de libertad amplio en la manera de trabajar y en la forma de evaluar y ser evaluados.

Todas estas condiciones permitieron discutir los exámenes como modo por excelencia de hacer evaluación y propulsaron nuevas maneras de entender la evaluación no sólo pedagógicamente, sino como proceso social. Actualmente es discutible que la universidad siga siendo la institución del saber y la innovación por excelencia. La profesionalización ha hecho ganar cosas a la universidad y perder muchas otras, y el establecimiento previo de unas competencias que marcan el programa de enseñanza y la evaluación cierra las puertas a otras posibilidades desconocidas de explorar la educación universitaria. En el fondo se trata del problema de la pérdida de autonomía y capacidad creativa de la universidad y el guiño de la ciencia a la producción industrial en nombre de lo que creen es la mejor y única manera de hacer investigación y de preparar a la gente para el futuro, del que más bien desconocemos casi todo.

Se sitúa muchas veces como problema central la científicidad de los métodos, de las propuestas, de la organización de las disciplinas, pero no sabemos el potencial que se pierde si el funcionamiento fuera más experimental, más abierto, más interdisciplinar, con conexiones entre registros diferentes que abordan los mismos temas, con resultados menos acotados, con menos fines asumidos y a la vez más cuestionados. Pero, un planteamiento experimental a nivel institucional supondría una amenaza a las instituciones, generaría líneas de fuga, devenires que escapan al control institucional de los fines que conducirían a una desorganización del sistema (Deleuze y Guattari, 1995). Es más, es dudoso que en el seno de las instituciones esto pueda realizarse, más bien habría que bordearlas. Hoy por hoy, no sabemos tampoco si esto es lo deseable o si esto es, simplemente, posible. Y, por supuesto, sería inviable que esa dimensión experimental se pudiera instaurar a un nivel masivo porque ya supondría una manera estandarizada de funcionar.

3. *Walden Dos* de F.B Skinner

Walden Dos verá la luz en 1948. En esta obra Skinner hace alarde de sus dotes literarias y se plantea ideas científicas polémicas. Con su natural perspicacia, Skinner da forma a problemas de hondo calado como la crisis de las instituciones y lo que esto tiene que ver con la educación, el enigma de la libertad, la viabilidad de la democracia. La obra gira en torno a una sociedad utópica configurada por unas 1000 personas donde es posible aplicar una ingeniería de la conducta.

Si nos centramos en el tema de la educación vista desde la perspectiva institucional, Skinner perfila una severa crítica argumentando a través del protagonista que la educación es cuestión de cultura vital y no tanto de administración educativa. Esta última es más bien asunto de control y organización institucional. La cuestión es que la administración educativa, en la vida real, ha fagocitado a la educación entendida en el primer sentido. De hecho, el autor se muestra muy crítico con la educación de los Estados Unidos. En 1953, Skinner visita el aula de su hija y comprueba la violación de los principios conocidos hasta ese momento sobre aprendizaje, principalmente cuestiona la utilización del castigo para forzar a los estudiantes a aprender. Él denuncia esta forma de proceder porque genera una actitud negativa hacia la educación (Hergenhahn, 2009).

En *Walden Dos*, donde Skinner hace primar una perspectiva vital de la educación, no tiene cabida la existencia de niveles educativos ni muchas de las rigideces que caracterizan los sistemas educativos que conocemos. Denuncia cómo la institución escolar crea falsas motivaciones para que los alumnos acaten sus planteamientos³. Las instituciones educativas pierden demasiado tiempo en motivar (crear falsas necesidades) para que los alumnos aprendan. Las únicas motivaciones que tienen en cuenta en *Walden Dos* son las que tienen que ver con el trabajo creador de la ciencia y el arte. Las motivaciones en educación son la motivación de todo comportamiento.

³ En *La escuela a examen* Fernández Enguita plantea una idea relacionada con esta y es el tiempo que invierte la escuela a través de sus docentes en convencer a los estudiantes de lo que tienen que aprender, y a eso se le llama "tener motivación": asumir que tienes que aprender lo estipulado.

A lo largo de la obra se aprecia una concepción crítica de las instituciones que deja huella en los seres humanos que pasamos por ellas, así, Frazier, el protagonista y líder de la comunidad dice: “Un bebé, naturalmente, explora todo lo que está a su alcance, a no ser que ya se le pongan impedimentos para ello. Y esta tendencia al crecer, no desaparece, se la extirpan” (140).

La clave de la educación universitaria para él no es el título, ni la organización de materias, ni la evaluación de las mismas, sino el impulso creativo a nivel científico y artístico, para lo que se requieren técnicas de pensar que suponen una estimulación en sí misma. Esto posiciona la educación y el pensamiento como acontecimientos vitales. Así, dice Frazier:

La educación estática, representada por un diploma, es un ejemplo de notable despilfarro que no tiene cabida en *Walden Dos*. No damos valor económico ni honorífico a la educación. No hay término medio: o la educación tiene un valor por sí misma o no tiene ningún valor. (p. 136)

Los habitantes de *Walden Dos* no aprenden asignaturas, sino técnicas de aprender a pensar. El aprendizaje, con un enfoque muy práctico, se organiza en talleres, así, si quieren aprender genética lo hacen en la vaquería, botánica en el campo...El ritmo del aprendizaje lo marca la inquietud y necesidad del alumno. En síntesis, la educación se entiende como cultura, no como proceso administrativo: algo hay que aprenderlo porque interesa, porque ostenta un valor que merece ser incorporado.

4. Discusión

El modo de entender la evaluación institucional o su ausencia tiene una lectura en clave social. En el primer caso, la nueva cultura de vida que se está produciendo cuestiona los viejos sistemas de control institucional. En el segundo, el control absoluto del ambiente y la aplicación de una ingeniería de la conducta a un colectivo que se autogestiona a sí mismo, y donde hay un funcionamiento cuasi perfecto en todos los ámbitos que configuran la vida de sus habitantes, se convierte en garantía de libertad individual y colectiva, sin requerimiento de controles institucionales, ahora bien, dentro de los márgenes definidos en esta sociedad científicamente construida, márgenes que nos animan a cuestionar esas condiciones de libertad.

La evaluación como mecanismo de control es parte de la articulación de nuestra sociedad y ahora mismo no cabría erradicarla. Se postulan modos de evaluación más abiertos, participativos. Pero esto no dirime el problema de fondo que plantea la evaluación a este nivel, y que es registrado en los ejemplos expuestos, y es el control ejercido sobre la disposición de la vida de las personas porque, en definitiva, la escuela y la universidad no dejan de ser una parte del tiempo y espacio en la vida de niños, jóvenes y adultos. La denuncia del control institucional, en ambos casos también, se plantea bajo unas condiciones muy particulares como hemos tratado de exponer sintéticamente. Las innovaciones y cambios que supuso Vincennes a nivel pedagógico también fueron acompañadas de otras situaciones cuestionables, y la institución, según Couèdel, también fue sufriendo un deterioro. La propuesta de Skinner sólo era posible en el contorno de una sociedad pequeña y bien delimitada. Esto arroja un mensaje en negativo, pero también en positivo. En el primer caso, porque cuestionar los mecanismos de vigilancia y control sólo parece posible a pequeño nivel, en colectivos reducidos y en tiempos tal vez reducidos también. En el segundo caso, porque sortear esos controles en pro de una educación más libre y auténtica es una aspiración que toca tierra no sólo en el terreno imaginario, sino en escenarios que con unas condiciones propicias permiten a las personas aventurarse a hacer otras propuestas posibles.

Si la evaluación en el sentido institucional parece inevitable, por la propia complejidad que ha adquirido la vida social, al menos habrá que hacer de ella un proceso de cultivo de sí, de cuidado de uno mismo (el docente) a través de su investigación y trabajo honesto, a través de su praxis pedagógica, para mediar realmente en el proceso de cuidado de sí mismo del otro (el estudiante). Sólo en estas condiciones es posible la evaluación como compromiso. Este modo de evaluación salta de las peticiones institucionales y de las calificaciones, es más un compromiso personal, un modo de encuentro con el otro, que una exigencia académica.

De esta manera, evaluar tendría que ver con una relación pedagógica de inspiración Foucaultiana caracterizada por:

- Hablar franco, es decir posicionarse en compromiso con lo dicho, con entusiasmo hacia la búsqueda de la verdad.
- Relación pedagógica de poder (toda institución es una instancia de poder) pero no debería serlo de dominación. La relación de poder no torpedea una relación de sí mismo a sí mismo.
- Relación moral: el maestro forma en la medida en que su vida es un ejemplo de ética de la existencia como obra de arte (Runge Peña, 2003).

Pero ¿cómo entender estas ideas? Se trata de mantener una identidad docente abierta, que permita y se permita construir relaciones, no entendidas estrictamente en el plano social, sino relaciones con ideas que vitalmente supongan una ampliación y que alienten la germinación de otras ideas. Dicho en clave Spinozista, los docentes no se deben rendir a convertirse en *seres tristes* que viven al nivel más bajo de su potencia (lo cual no es incompatible con *curriculum* voluminosos), sino conseguir pasiones alegres que abran la puerta a sentimientos libres y activos (Deleuze, 2009), y que en ese movimiento se convierten en modelo e inspiración para otros.

La relación educativa nunca debería ser cómplice de la configuración de *seres tristes*, que no son necesariamente seres que lloran o tienen el ánimo deprimido, sino quienes ignoran o ven limitada su potencia de vida y de acción porque otros, desde su pedestal académico y en connivencia con otros poderes que conocen y hacen como que ignoran o ignoran porque no se molestan en conocer, forman parte del juego de limitársela, no sin haberlo hecho antes o al tiempo consigo mismos.

¿Cabría una evaluación como creación contra la reproducción, una evaluación como arte, un arte de la evaluación, donde nos situemos en ese espacio o plano en el que se permita al otro rellenar su propio folio en blanco porque uno como docente es capaz de permitírselo a sí mismo también? ¿Estamos preparados para esto?

Bibliografía

- Boutang, P.A. (productor), & Parnet, C. (directora). (1988-1989) *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. [Documental] Francia.
- Couèdel, A. (1999) *Vincennes de ses origines a nos jours*. Conferencia presentada en el Simposio continental: movimientos universitarios en América Latina, Siglo XX. Bogotá. Recuperado de <http://www.ipt.univ-paris8.fr/hist/documents/AnnieC/BOGOTA.pdf>
- Cruz, M. (2010) *Amo luego existo. Los filósofos y el amor*. Madrid: Espasa.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995) *El Antiedipo*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2009) *Spinoza. Filosofía Práctica*. Barcelona: Fabula Tusquets.
- Fernández Enguita, M (2009) *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Foucault, M. (2009) *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gabilondo, A. (2009) El buen maestro. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 59-62.
- Hergenhahn, B.R. (2009) *Introducción a la Historia de la Psicología*. Madrid: Paraninfo.
- Runge Peña, A.K. (2003) Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y pedagogía*. Vol. XV, nº 37, pp. 219-232.
- Skinner, B.F. *Walden Dos*. Hacia una sociedad científicamente construida. Madrid: MR Ediciones.
- Verdú, V. (2013) El deseo de cultura. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2013/09/20/actualidad/1379698182_911609.html

Título de la experiencia: Resultados del Practicum a partir del diario de campo semidirigido. Una apuesta por la etnografía reflexiva desde el aprendizaje experiencial.

Palabras clave: Practicum, diario de campo, etnografía reflexiva, aprendizaje experiencial, observación participante.

RESUMEN

- Objetivo:

El objetivo de esta experiencia educativa durante el Practicum de los Grados de Educación Infantil y Primaria, es mostrar cómo un diario de campo semidirigido puede favorecer la reflexión sobre el papel del docente y la formación adquirida durante su aprendizaje.

El objetivo principal es despertar la motivación y la reflexión desde la observación participante y evaluar su implicación y consecución de las siguientes competencias: E65: Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro; y E66: Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

Destinatarios: Alumnado del Practicum, Grado de Primaria e Infantil y Adaptación a Grado y Máster. Realizado con alumnado del Practicum de Infantil y Primaria en la UCAM.

Método: diario de campo, observación participante, aprendizaje experiencial (modelos teóricos de Raelin), entrevistas e investigación acción, a partir de la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2012)

- Resultados de la experiencia:

Los resultados son positivos porque ha comprometido al alumnado tutorizado en la propuesta a reflexionar de forma crítica y autocrítica sobre el proceso del Practicum. Así como se han observado tanto propuestas educativas en el

escenario educativo que han vivenciado como en la formación de futuros docentes.

Por tanto, también es una evaluación significativa en el papel del tutor para motivar y dirigir su interés como factor clave.

- ***Elementos de innovación:***

El elemento innovador está incluido en fomentar la reflexión durante la realización del diario de campo. Anteriormente los diarios del Practicum seguían un orden cronológico, lo que no despertaba ninguna propuesta o reflexión, y con esta investigación se pretendía que mediante una serie de preguntas se podía fomentar la reflexión crítica y autocrítica del desarrollo del Practicum así como en la realidad educativa que se experimentaba.

Mediante este diario semidirigido, se le añadió una labor etnográfica mediante entrevistas en profundidad donde se mostraban experiencias, situaciones críticas, agradables, utilitarismo así como la ida y vuelta al escenario educativo así como universitario (formación durante el Practicum). Así se fue enlazando la etnografía reflexiva como un elemento válido para una evaluación, no solo del Practicum, sino que aporta una reflexión crítica a la formación en los Grados y a las potencialidades y dificultades del docente novel.

- ***Conclusión***

Con este proceso etnográfico de evaluación se potencia un espacio de reflexión sobre el aprendizaje experiencial, que profundiza en la realidad educativa y en facilitar cambios y mejoras en el sistema educativo. Se ha comprobado que es en el Practicum cuando se realiza una maduración teórica práctica de la formación. El aprendizaje experiencial y su puesta en reflexión, evalúa muchos procesos a partir de la experiencia: la actitud del alumnado (en este caso del Practicum), la formación del Grado, los tutores (del Practicum), la responsabilidad y por último, la toma de conciencia de las necesidades por parte de todos los participantes del desarrollo del Practicum.

TEXTO

- *Presentación:*

Este espacio muestra la praxis del Practicum en relación a las competencias adquiridas durante su desarrollo en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Se presentan metodologías etnográficas para evaluar el proceso de autoreflexión, que invierte el alumnado para comprender los escenarios educativos. Estos están motivados desde el proceso de tutela del profesorado del Grado con la intención de facilitar la reflexión de experiencias que refuercen una intención de cambio o mejora así como de toma de conciencia y análisis de la realidad, fomentando la crítica constructiva junto a la búsqueda de estrategias de prácticas educativas, favorecedoras de una escuela inclusiva y transformadora.

El instrumento favorecedor ha sido la experiencia de un diario de campo semidirigido desde la tutela del Practicum (curso 2013-2014). Este Practicum está organizado durante todo un curso del Grado de Educación, dividido en dos periodos, Practicum I y II.

La experiencia de años anteriores nos mostró la deficiencia de un diario sin intereses, enfocado a describir las rutinas y carente de reflexiones y observaciones, esto permitía poder hacer observaciones sobre las didácticas pero uno de los intereses era percibir cómo se siente el docente novel desde su formación académica además de entender el proceso personal y profesional que puede tener el alumnado durante el Practicum.

Para evaluar este proceso apostamos por tener en cuenta al cosecución de las competencias, los resultados de aprendizaje y el marco donde el propio profesor tutor, en este caso investigador, es quien perfila los parámetros y procedimientos a evaluar. Esta tendencia es a considerar a los participantes de la investigación y, en este caso, de la evaluación, como sujetos activos del proceso de formación Consideramos que es necesario poner entredicho la diversidad cultural y de relaciones, siendo importante reconocer que quien evalúa está dentro de la relación, como reconoce la autora Vita Consentino (2010):

Si entendemos el aprendizaje como una investigación personal que considera protagonista a quien la está llevando a cabo, para recorrer un camino de conocimiento, que es también un camino para precisar el sentido de sí, para ganar humanidad y elementos de civilización compartida, entonces es necesario juicio, porque para avanzar es preciso tener indicaciones, consejo, comparaciones (p.141-142)

Es este espacio en el que nos encontramos, donde podemos proponer formas de evaluar, resultados, pero a la vez poner en duda nuestra forma de evaluar y encontrar otras fórmulas mejores o más completas, así como hacer de la evaluación una política mediadora, es decir, que la evaluación y el proceso puede crear una transformación tanto a la persona como a la realidad educativa, además del propio evaluador, ya que esta diversidad permite la integración del conocimiento de todos sus participantes, desde sus propias diversidades culturales.

Y cuando apostamos por la pedagogía de la experiencia, ¿cómo evaluar?: si es necesario considerar las buenas prácticas, las dudas, las dificultades y los saberes múltiples, por decir las que apreciamos de mayor interés, ¿cómo contrastarlo con:

- La cantidad de conocimientos adquiridos,
- Si el alumnado ha concluido los contenidos del libro de texto en la educación reglada (infantil, primaria, secundaria y superior)
- Si ha adquirido las competencias y aprendizajes,
- Pero también es medible, la curiosidad, la creatividad, la capacidad resolutoria, la curiosidad, el compromiso, etc.?

La evaluación no solo se realiza si no que es material en el que reflexionar, y es importante adquirir el hábito y buen uso de la comunicación docente y discente para este proceso de evaluación. Evaluar requiere del reconocimiento de la otredad desde la singularidad: cultural, de género, del ámbito socioeducativo, etc. Evaluar el Practicum es una forma de ir en el camino de la pedagogía, en acompañar el proceso de aprendizaje, dónde lo hago bien, dónde me equivoco, para favorecer las observaciones sistemáticas y que a la vez fomenten una crítica desde la experiencia. En este caso la evaluación en relación fomenta una garantía en el desarrollo de la conciencia en sí mismo

(Guido, 2010). Pero queremos reconocer un nivel evaluador que se mantenga en una dirección, que introduce los input y evalúa los output, a la vez que son interesantes ambos así como una evaluación en relación, dialógica y no una evaluación clasificatoria.

En cuanto a las intenciones reflexivas de dirigir el diario de campo, ha enlazado con el paradigma sociocrítico, donde cobra importancia la complejidad y diversidad de escenarios educativos con sus protagonistas, dejado de lado clasificaciones de saberes experienciales, a partir de cualidades ético-psicológicas o una evaluación unidireccional clasificadora.

Pero en el Practicum indudablemente evaluamos lo complejo, por tanto, apostamos por la posibilidad real de una **evaluación dialógica**, donde se potencia un método de campo, personalizado y multifactorial (Angrosino, 2012). Esta complejidad se alimenta del proceso de aprendizaje a partir de que:

- El enseñante está en proceso evaluador.
- Se basa en la lógica de teach-back (volver a enseñar).
- Privilegia la oralidad y la praxis.
- No existen esquemas ni modelos para evaluar.
- La subjetividad y las emociones son importantes recursos.

Ante estas inquietudes evaluadoras o de ser el mismo enseñante evaluado, Nos permitimos que tras un estudio sistemático de los diarios de Practicum semidirigidos, podemos aportar otra forma de evaluar desde la experiencia, con la complejidad adquirida en la etnografía.

Y se puede observar como el alumno en prácticas con este diario ha sido capaz de analizar los detalles descriptivos de múltiples escenarios educativos, casi solo conocidos por ellos mismos porque nacen de su singularidad, así como las contradicciones con el sistema educativo, con la forma de ordenanza o liderazgo así como de coordinación. También es inevitable cómo el alumnado ha estado implicado o no, el diario dirigido propicia la franqueza y reflexión, incluso en algunos casos han realizado un diario para el tutor del centro y otro para el tutor de la UCAM, para no despertar malestares en la educación y estilo de aprendizaje establecido.

El diario de campo se convierte en un inspirador de temáticas de interés y es un taller de la propia investigación e inspiración de mejoras educativas, como

“trastienda-taller” (Velasco y Díaz de la Rada, 1999, p. 51), indispensables para seguir en la función de docente, necesario de que se utilice como doblemente reflexivo, por la complejidad del conocimiento emergente.

- **Objetivo:**

El objetivo principal está basado en sistematizar una reflexión semidirigida del diario de campo del Practicum junto al proceso etnográfico y de relación entre el alumnado tutelado y la tutora, basado en perspectiva etic y emic que circunvala la formación durante el Practicum, conducida desde intereses personales.

- **Destinatarios:**

Alumnado del Practicum, Grado de Primaria e Infantil y Adaptación a Grado y Máster. Realizado con alumnado del Practicum de Infantil y Primaria en la UCAM tutelados por la autoría de esta aportación.

- **Metodología:**

La metodología de esta experiencia ha sido enfocada desde el proceso de realización del diario de campo. Los ítems que se consideran durante la realización del diario semidirigido durante este período de Practicum son:

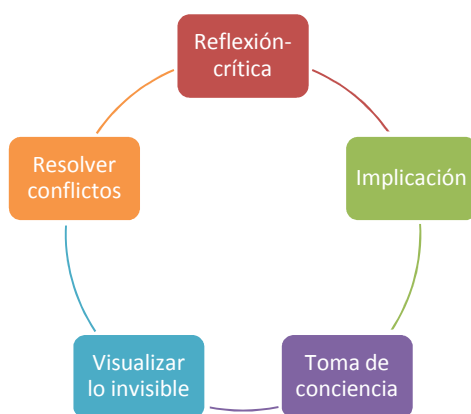


Figura 1. Búsqueda de referentes reflexivos.

Como pedagogía de la experiencia, contamos con una serie de vínculos etnográficos que proporcionan una reflexión involucrando al docente mentor. La

apuesta es la observación participante y no participante, sumado a las entrevistas, conversaciones y puestas en común de las directrices y experiencias observadas, en este caso por participantes del escenario, alumno del Practicum, los tutores y el grupo aula donde se realizan las prácticas. Y el enfoque de la implicación estaba orientado a fortalecer el período de la realización de un proyecto de innovación educativa u otra resolución a conflictos en las experiencias, adentrando hacia posibilidades de investigación acción participante.

Para completar esta visión de saberes pero no finalizado, es considerar la importancia de la etnografía reflexiva (Dietz, 2011) como inspiración desde las múltiples fuentes, el diálogo de saberes y los múltiples discursos hegemónicos y simbólicos que están en relación. Es decir, esta investigación apunta hacia volver al escenario del alumnado que realizó los Practicum y fomentar la doble reflexión en el pensamiento semidirigido, para que como objetivo final se conduzca desde la praxis a la institución (dimensión sintáctica).

Para ello, hemos diseñado un ejercicio entre el Practicum I y II, que favorecería un espacio de etnografía y reflexión metodológica:

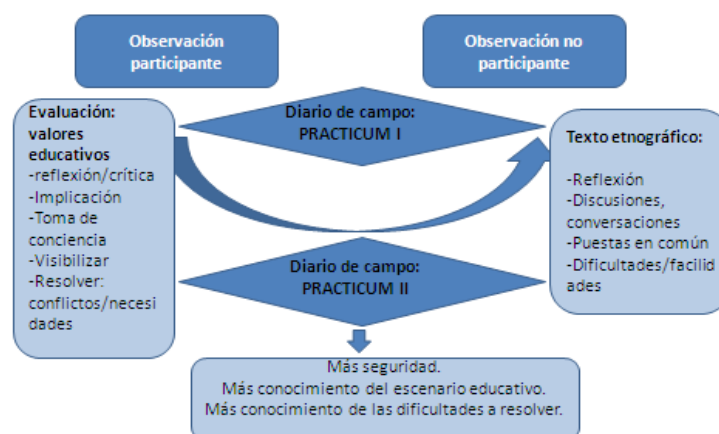


Figura 2: Marco metodológico.

Para una evaluación en relación apostamos por la etnografía como enfoque procesual y metodológico, la evaluación se convierte en un ir y venir del enfoque emic/etic (Dietz, 2012, Pike, 1971), cuyos resultados están inmersos

en la propia competencia del proceso personal del Practicum de los participantes.

- **Resultados de la experiencia:**

El diario de campo realizado por los alumnos también ha sido evaluado desde diferentes métodos, con entrevistas en tutorías y mediante un cuestionario on line; Ambos han aportado una mayor riqueza a la investigación.

The image shows a screenshot of a Google Form titled "Formulario EVALUACIÓN DIARIO SEMIDIRIGIDO". The form is marked as "Obligatorio" (mandatory). It contains the following questions and options:

- Question: "Ayuda a reflexionar el diario semidirigido". Options: 1 2 3 4 5. Below the scale are radio buttons for "poco" and "mucho".
- Question: "¿Te has sentido presionado para reflexionar?". Options: si, no.
- Question: "¿Utilizas el diario de campo para realizar el diario semidirigido?". Options: Todos los días, o cada dos días, Una vez por semana, Una vez al mes, Nunca, solo cuando lo tengo que entregar.
- Question: "¿Te parece completo el diario semidirigido?". Options: 1 2 3 4 5. Below the scale are radio buttons for "poco" and "mucho".
- Question: "¿Crees que el diario semidirigido se adapta a vuestras necesidades de reflexión?". Options: 1 2 3 4 5.

In the top right corner of the form, there is a button that says "Editar este formulario".

Figura 3. Formulario Evaluación diario semidirigido. Algunas de las preguntas. Diseñado por Práxedes Muñoz y Beatriz Peña.

A continuación se destacan puntos de interés:

“Al hacer el diario me he parado a pensar muchas cosas que estando de prácticas no me había parado a pensarlas”.

“El diario me ha ayudado bastante a reflexionar, sobre todo en el apartado de “trabajo personal” (...) He podido poner en práctica mis conocimientos y me he dado cuenta de mis puntos fuertes y débiles, esto lo he reflejado en el diario”.

“He ido analizando cada temática, de acuerdo a las vivencias que he tenido durante las prácticas (...) utilizando algunos conceptos teóricos en cada uno de los temas”.

“Además, también se observa tu propio proceso al comprobar las primeras hojas de diario y las últimas y puedes notificar los cambios incluso en la manera y el contenido que escribes”.

En definitiva ha favorecido un espacio de reflexión que el alumnado considera en mayor grado sobre un trabajo personal sobre capacidades, vivencias y metodologías utilizadas; en menor grado formación del profesorado y nuevos retos educativos, pero es de interés que han sido señalados como inspiración a reflexionar; hay que considerar que el alumnado en Practicum se considera aún en proceso de formación, con carencias que aún no son fáciles de distinguir o de contrastar con el docente actual. Es interesante como el alumnado se considera bien despierto para innovar de forma creativa en la realidad cotidiana, ya que son agentes externos que han formado parte de la comunidad educativa en escenarios individuales.

A la vez, existen temáticas que han resurgido en este proceso semidirigido, interesantes y necesarios de incorporar, como son:

- la necesidad de mostrar más la temática de las relaciones: tutor de clase
- alumno del Practicum – alumnado del centro.

- necesidades de concretar en actitudes comprensivas y facilitadoras de los tutores de los centros al alumno del Practicum.

- “¿deja participar?”,
- “¿ayuda?”,
- “¿ofrece el apoyo necesario?”

- Motivación y vocación real de los docentes.

- Comunicación con las familias de los alumnos

- ***Elementos de innovación:***

En definitiva, el elemento de innovación es una reflexión continua de la experiencia en el Practicum, a la que se añade nuevas temáticas de reflexión y una propuesta metodológica para conducir una etnografía reflexiva y fomentar

espacios de diálogo desde la experiencia, evaluando de forma conjunta el proceso del Practicum.

- **Valoración personal y Prospectiva.**

Reconocemos que existe una falta crítica en los diarios, es una carencia importante que hay que considerar, somos conscientes de la dificultad de análisis crítico, sí se observa en los diarios de campo pero no es reconocido con conciencia a posteriori. En este caso sería necesario incorporar en las tutorías así como en la formación del Grado de Educación, un mayor análisis crítico de la educación, a la vez que hacerles partícipe de las posibilidades de transformación así como de aportar a la realidad educativa.

Sería de interés a futuro realizar un trabajo conjunto con los tutores de los centros educativos, para conformar un diálogo de saberes que incluya la reflexión del cuerpo docente, que son la experiencia así como los enseñantes del futuro docente.

- **Agradecimientos:**

Esta aportación no se podría haber realizado sin el compromiso del alumnado tutelado por las autoras durante el periodo del Practicum de los Grados de Educación Infantil y Primaria del periodo 2013-2014 en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, así como a la coordinación del Practicum y Dirección de los Grados que siempre fomentan este tipo de acciones reflexivas en la formación de docentes comprometidos con la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Armellini, G. (2010). Miseria y nobleza de la evaluación. En A. Lelario, V. Cosentino, y G. Armellini (ed.). *Buenas noticias de la escuela* (pp. 146-159). Madrid: Instituto de la Mujer.

Consentino, V. (2010). Quién evalúa a quién y por qué. En Lelario, Antonietta, C., Vita, D., y Armellini, G. (ed), *Buenas noticias de la escuela* (pp. 135-145). Madrid: Instituto de la Mujer.

- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR)*, Vol. 6 (1), 3-26.
- Dietz, G. (2012). "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana". *Revista de Antropología Social* 21, 63-91.
- Pike, K. L. (1971). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Revisada de 1967, La Haya: Mouton.
- Raelin, J.A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall Inc.
- Velasco, H. y Díaz de la Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Mesa de comunicaciones: “Experiencias evaluativas innovadoras en otras Facultades”

César Leal Costa y José Luis Díaz Agea.

Facultad de Enfermería. Practicum Clínico. Universidad Católica de Murcia.

Título de la experiencia: La simulación clínica como metodología de aprendizaje activo en el Grado en Enfermería de la UCAM.

Palabras clave (3-6): Simulación Clínica, Grado en Enfermería, aprendizaje activo, MAES©, evaluación por competencias.

RESUMEN.

- **Objetivo:**

Utilizar la simulación como método complementario de aprendizaje y evaluación por competencias en los Practicum Clínicos en el Grado de Enfermería.

Integrar la metodología científica que ofrece el proceso de enfermería con la práctica asistencial simulada.

- **Destinatarios:**

Alumnos del Grado en Enfermería que cursan los diferentes Practicum Clínicos de la Universidad Católica de Murcia.

- **Método:**

La metodología empleada es la descripción de la experiencia educativa, incluyendo en este apartado la metodología de enseñanza basada en la simulación con lenguaje enfermero.

- **Resultados de la experiencia y elementos de innovación:**

Se describe la experiencia de implementación de la simulación clínica en el Grado en Enfermería de la UCAM como metodología complementaria de aprendizaje y evaluación en los diferentes Practicum Clínicos en los que ha sido incluida, describiendo las infraestructuras de las que disponemos, cómo realizamos la planificación de las sesiones, cómo desarrollamos los diferentes escenarios clínicos y el diseño de la herramienta que utilizamos para realizar una evaluación por competencias.

- **Conclusión:**

La simulación clínica es una metodología complementaria útil, tanto para el aprendizaje como para la evaluación por competencias en los diferentes Practicum Clínicos.

TEXTO.

- **Presentación:**

La Universidad española se encuentra inmersa, al igual que el resto de universidades europeas, en un proceso de reforma de la educación superior que busca homogeneizar los distintos sistemas educativos, en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). Dentro del EEES, y con la convergencia europea como marco normativo, se hace hincapié en las nuevas formas de aprender y enseñar con el alumno como centro y sujeto activo, y, cuya finalidad es el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje cercanas a la realidad profesional (De la Horra, 2010).

El peso de los Practicum en el itinerario formativo y curricular de las profesiones sanitarias ha ido en aumento siguiendo esta línea. En consonancia con esa tendencia desde la Facultad de Enfermería de la Universidad Católica de Murcia (UCAM) se ha puesto en marcha una experiencia de aprendizaje basada en la simulación clínica integrada en los distintos Practicum que debe cursar el alumno para graduarse. Esta experiencia, pionera en España, se basa en la integración de la Simulación en el itinerario formativo del Graduado en Enfermería dentro del Practicum Clínico dónde se complementan las prácticas en entornos clínicos reales con las realizadas en entornos simulados. En ambas esferas educativas se trabaja por competencias, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación basados en las directrices del Ministerio de Ciencia e Innovación por un lado y la taxonomía enfermera (NANDA-NOC-NIC) por otro (Juguera, Díaz, Pérez, Leal, Rojo y Echevarría, 2013).

Las *prácticas* suponen la incursión del alumno en la vida profesional, y su importancia tiene reflejo en el peso específico que posee en currículo de la titulación. Por esto, La Simulación Clínica se integra como una parte fundamental del Practicum. Esto nos permite (Leal, Díaz, Rojo, Juguera y López, 2014):

1. Propiciar experiencias de reflexión: en la acción directa ejecutada en la sala de simulación y reflexión acerca de la práctica en el centro sanitario.
2. Ejercer de nexo de unión entre los contenidos proporcionados desde los ámbitos académicos y los centros sanitarios, de modo que se disminuya el efecto del problema de la Transición.
3. Propiciar la evaluación en entornos controlados de las competencias adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje práctico.
4. Ejercer un mecanismo de control sobre la formación dada en el resto de materias de corte “teórico”. De este modo se conforma como un eje central de la titulación capaz de establecer vínculos con el resto de materias y detectar aquellos aspectos o conocimientos en los que los alumnos son deficitarios y poder reforzarlos in situ.

La Simulación, sin ser un sustitutivo de la formación práctica, se plantea como complemento de la formación práctica de los alumnos de Grado en Enfermería, mejorando el aprendizaje y evaluación por competencias en los diferentes Practicum Clínicos.

La simulación Clínica en el Grado en Enfermería de la UCAM no es una asignatura independiente sino que se encuentra integrada en los distintos Practicum, disponiendo de distintas cargas horarias en cada uno de ellos. El plan de estudios de Grado en Enfermería incluye el Bloque de Prácticum y Trabajo Fin de Grado con 90 ECTS. El plan de estudios de la UCAM, verificado por ANECA, distribuye los créditos de este bloque en las materias de TFG con 6 ECTS y de Practicum con 84 ECTS. Los créditos de la materia de Practicum se dividen en 6 asignaturas, una por cada Practicum, del Practicum I al VI con una asignación de créditos por Practicum y distribuidas en los cursos de segundo, tercero y cuarto de grado (Tabla 1).

Dentro de las nuevas estrategias metodológicas encaminadas al objetivo de una educación basada en las competencias finales del alumno, diversas Facultades de Enfermería están introduciendo cambios en los planes de estudio y nuevos planteamientos en el diseño de programas, introduciendo

estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP), la simulación clínica, ... De este modo, el grupo de investigación AECRESI (Aprendizaje en Entornos Clínicos Reales y Simulados) de la UCAM ha puesto en marcha un modelo pedagógico de aprendizaje denominado "Metodología de Autoaprendizaje en Entornos Simulados" (MAES©). En el MAES© el alumno pasa a tener un papel activo en la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes y que aúna de manera sinérgica las ventajas del aprendizaje por problemas y la simulación clínica de alto realismo (Díaz, Leal y García, 2014).

- **Objetivo:**

Utilizar la simulación como método complementario de aprendizaje y evaluación por competencias en los Practicum Clínicos en el Grado de Enfermería.

Integrar la metodología científica que ofrece el proceso de enfermería con la práctica asistencial simulada.

- **Destinatarios:**

Alumnos del Grado en Enfermería que cursan los diferentes Practicum Clínicos de la Universidad Católica de Murcia.

- **Metodología:**

La metodología empleada es la descripción de la experiencia educativa, incluiremos en este apartado la metodología de enseñanza basada en la simulación con lenguaje enfermero, justificando su utilización y estableciendo las bases metodológicas de la misma.

Se trata de usar un lenguaje común utilizando las taxonomías de Diagnósticos Enfermeros NANDA I (Herdman, Heath, Meyer, Scroggins, y Vassallo, 2010), de Resultados Enfermeros NOC (Morhead, Johnson, Maas, y Swanson, 2009) y de Intervenciones Enfermeras NIC (Bulechek, Butcher, y McCloskey, 2009). Su combinación y aplicación en el proceso de enfermería ofrece múltiples beneficios y vislumbra un futuro prometedor de cara a demostrar la contribución de la práctica enfermera en los cuidados de salud (Leal, Carrasco, y Guillamón, 2010).

- **Resultados de la experiencia y elementos de innovación:**

A continuación se describe la experiencia de implementación de la simulación clínica en el Grado en Enfermería de la UCAM como metodología complementaria de aprendizaje y evaluación en los diferentes Practicum Clínicos en los que ha sido incluida, describiendo las infraestructuras de las que disponemos, cómo realizamos la planificación de las sesiones, cómo desarrollamos los diferentes escenarios clínicos y el diseño de la herramienta que utilizamos para realizar una evaluación por competencias.

Infraestructuras. Salas de simulación y simuladores avanzados.

Disponemos de 6 salas de simulación, (con sus correspondientes salas de control y debriefing), 7 simuladores avanzados a escala real (SER) (1 SimMan 3G, 5 SimMan Essential y 1 SimBaby de Laerdal).

Planificación de las sesiones.

En cada Practicum Clínico, el alumno de Grado en Enfermería debe realizar estancias clínicas o prácticas tuteladas en entornos reales (hospitales, centros de salud, etc.) complementadas con la realización de simulación clínica, programándose sesiones con escenarios simulados de las competencias asociadas al Practicum que esté cursando el alumno.

Así, la simulación clínica de cada Practicum tiene diferentes cargas horarias (Tabla 1).

Planificación y desarrollo de los escenarios/casos de aprendizaje.

La elaboración de los escenarios clínicos de aprendizaje y de evaluación responde a una cuidadosa y meticulosa tarea fundamentada en las competencias asociadas al Practicum correspondiente. De la misma forma, cada competencia o grupo de competencias seleccionadas se asocia a unos resultados de aprendizaje que se espera que el alumno alcance al finalizar la asignatura. Dichos resultados de aprendizaje se basan en la taxonomía NIC, de manera que coinciden con el Nivel 1 (Campos) y el Nivel 2 (Clases). Como criterios de evaluación se han escogido las Intervenciones de Enfermería que se corresponden con el Nivel 3 de la NIC, de manera que se integra perfectamente el aprendizaje y la evaluación con las competencias y el

lenguaje enfermero estandarizado. De esta forma, cada Practicum tiene un cuaderno de competencias asociado, que los alumnos deben de adquirir al cursarlo.

En la simulación clínica, se trabajan las competencias de cada Practicum Clínico y se dispone de un amplio abanico de escenarios clínicos simulados que permite realizar un aprendizaje y evaluación basado en competencias. En cada módulo de simulación asociado a un Practicum se trabajan alrededor de 21 escenarios clínicos simulados, propiciándose una reflexión profunda de las intervenciones de los alumnos (basadas en la búsqueda de evidencias científicas que avalen sus actuaciones).

En cuanto al desarrollo de las sesiones mediante escenarios simulados se trabaja de la siguiente forma:

- En grupo de 3 alumnos deben preparar con anterioridad el escenario simulado, buscando evidencia científica, repartiendo y priorizando las tareas/intervenciones a desarrollar (Briefing).
- Posteriormente, experimentan la situación simulada lo mas fidedigna posible a los entornos asistenciales reales.
- Mientras tanto, otros alumnos observan lo que los primeros están haciendo. La observación debe ser reflexiva, por lo que los observadores plasman lo que ven en un documento que servirá para, una vez concluido el escenario simulado, realizar un análisis de la situación experimentada (Debriefing) junto con los alumnos que lo han ejecutado y el instructor. La acción es recogida en un vídeo que se proporciona a los alumnos actores, con el fin de que éstos observen su actuación y así poder reflexionar al respecto. Esta reflexión es el centro del trabajo que deben presentar al instructor a posteriori. Aquí el papel del tutor no debe ser acusativo ni permisivo sino situarse en un punto intermedio para facilitar el aprendizaje.

Diseño de herramientas de evaluación por competencias.

En la evaluación de los alumnos de enfermería que planteamos hemos incluido ítems que evalúan no sólo habilidades clínicas, sino también habilidades no clínicas como habilidades de comunicación, priorización, reevaluación, ...

La evaluación por competencias desde nuestro punto de vista, requiere una herramienta que estime si el alumno ha adquirido dichas competencias en base a un criterio de evaluación fundamentado en evidencias y en un lenguaje estandarizado, reconocido internacionalmente y que se pueda reproducir en todos los Practicum.

En la herramienta de evaluación que hemos elaborado para los alumnos de enfermería hemos incluido los siguientes aspectos (Leal, Díaz, Rojo, Juguera y López, 2014):

- Informe cualitativo: Se realiza una evaluación cualitativa tanto por parte de los compañeros como del instructor, con los puntos fuertes, puntos que necesita mejorar y observaciones.
- Informe cuantitativo: lista de chequeo (Si/No) con las 10 actividades de la intervención NIC más importantes.
- Aspectos generales: Habilidades de Comunicación (con el paciente y con el equipo), priorización, reevaluación, coordinación, liderazgo y preparación de los recursos materiales. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert con 5 grados de respuesta (casi nunca, a veces, normalmente, casi siempre y siempre).
- Actitud: Puntualidad, iniciativa, participación, respeto, uniformidad. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert con 5 grados de respuesta (casi nunca, a veces, normalmente, casi siempre y siempre).
- Conocimiento: Si el alumno describe el escenario, analiza escenario, justifica con evidencias científicas, la calidad de las fuentes documentales, si responde a preguntas y trabajo escrito de reflexión, apoyado en las evidencias científicas. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert con 5 grados de respuesta (casi nunca, a veces, normalmente, casi siempre y siempre).

- **Valoración personal y Prospectiva:**

La Simulación Clínica es una herramienta complementaria útil tanto para el aprendizaje como para la evaluación de competencias de los alumnos de Grado en Enfermería en los diferentes Practicum Clínicos.

El uso de metodologías activas de aprendizaje como la simulación clínica se traduce en una mayor implicación y motivación de los alumnos.

Como futuras líneas de investigación nos planteamos la validación métrica del instrumento de evaluación de las competencias en los diferentes Practicum Clínicos descrito anteriormente, utilizando para ello la simulación clínica, así, como evaluar los resultados de la experiencia educativa en base a rendimiento académico, motivación, y otras variables académicas y personales.

- **Agradecimientos:**

Queremos agradecer a la dirección de la Facultad de Enfermería de la UCAM por apostar por este tipo de metodologías de aprendizaje activo.

BIBLIOGRAFÍA:

Bulechek, G.M., Butcher, H.K., y McCloskey, D.J. (2009). *Clasificación de intervenciones de enfermería (NIC)*. (5ª ed). Barcelona: Elsevier.

De la Horra, I. (2010). La simulación clínica como herramienta de evaluación de competencias en la formación de enfermería. *REDUCA (Enfermería, Fisioterapia y Podología)*, 2(1), 549-580.

Díaz, J.L., Leal, C. y García, J.A. (2014). Metodología de autoaprendizaje en entornos simulados (MAES©). *Evidentia*, 11(45), 1-6.

Herdman, H.T., Heath, H., Meyer, G., Scroggins, L., y Vassallo, B. (Eds) (2010). *NANDA I: Diagnósticos enfermeros: Definiciones y clasificación 2009 - 2011*. Barcelona: Elsevier.

Juguera, L., Díaz, J.L., Pérez, M.L., Leal, C., Rojo, A. y Echevarría, P. (2014). La simulación clínica como herramienta pedagógica. Percepción de los alumnos de grado en enfermería en la UCAM. *Enfermería Global*, 13 (1), 175-190.

Leal, C., Carrasco, J.J., y Guillamón, E. (2010). Método científico en la enfermería: el proceso de enfermería. En C. Leal, y Carrasco, J. (Eds.), *Fundamentos de enfermería, cuidados básicos centrados en las necesidades de la persona* (pp. 17 - 28). Murcia: Diego Marín.

Leal, C., Díaz, J.L., Rojo, A., Juguera, L. y López, M.J. (2014). Practicum y simulación clínica en el Grado en Enfermería, una experiencia de innovación docente. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Volumen 12 (2). Recuperado de <http://www.red-u.net>

Morhead, S, Johnson, M., Maas, M., y Swanson, E. (2009). *Clasificación de resultados de enfermería (NOC)*. (4ª ed.) Barcelona: Elsevier.

TABLAS Y FIGURAS (Máx. 5)

Tabla 1: Cargas horarias en los diferentes Practicum Clínicos en el Grado en Enfermería de la UCAM.

	Practicum I	Practicum II	Practicum III	Practicum IV	Practicum V	Practicum VI
Curso	2º	3º	3º	4º	4º	4º
Créditos (ECTS)	12 ECTS	9 ECTS	9 ECTS	12 ECTS	18 ECTS	12 + 12 ECTS
Horas totales	300 horas	225 horas	225 horas	300 horas	450 horas	600 horas
Horas prácticas	210 horas	140 horas	140 horas	210 horas	300 horas	420 horas
Simulación Clínica	30 horas	24 horas	24 horas	26 horas	Trabajo en la comunidad	40 horas
Temática	Cuidados Básicos	Cuidados Médicos	Cuidados Quirúrgicos	Cuidados Especiales	Atención Primaria	Miscelánea

Fuente: Leal, Díaz, Rojo, Juguera y López, 2014.

-Título de la experiencia: La Enseñanza - Aprendizaje en las Escuelas Técnicas.

- Palabras clave: Enseñanza - Aprendizaje, Escuelas Técnicas, Motivación, Mejora Continua, Excelencia.

RESUMEN

Se hace necesario conocer el nivel de nuestros alumnos, para así evaluar sus capacidades y dimensionar nuestra actuación como profesores, para conseguir los mejores resultados de la enseñanza - aprendizaje en las Escuelas Técnicas. Siendo el objetivo principal la búsqueda de la excelencia en los procesos formativos, es necesario analizar la evolución académica del alumno, sus conocimientos previos y la relación con los contenidos que se imparten en las titulaciones técnicas.

TEXTO

-Presentación: Es un honor para este profesor, participar en una jornada de los profesionales de la pedagogía, de este amplio contenido y con este calado, en el camino de la mejora en la formación universitaria. Dentro de unas jornadas de este tipo, en las que se busca como objetivo la excelencia en los procesos formativos, es necesario analizar la evolución del alumno desde el inicio, planteando cuatro claros aspectos:

- El inicio: los orígenes y su evolución.
- Entrada en la Universidad.
- ¿Qué podemos hacer?
- Conclusiones.

Desarrollando estos cuatro planteamientos, tenemos:

-El inicio: los orígenes y su evolución. Para poder realizar un diagnóstico de la situación actual, debemos remontarnos a nuestros orígenes, desde el inicio de la formación de nuestros alumnos. En ese sentido hay que recordar:

- **Educación Infantil:** Edad 0 a 3 años: Primer ciclo: Guardería (Se estudian los volúmenes y se ven los colores). Segundo ciclo, edad de 3 a 6 años.
- **Educación Primaria:** Primer ciclo (1º y 2º curso), con edad 7 y 8 años. Segundo ciclo (3º y 4º curso), edad 9 y 10 años. Tercer ciclo (5º y 6º curso) con 11 y 12 años (Matemáticas y Física: Nivel muy básico. Otras materias se ven de pasada). Aquí es donde se debería empezar a actuar y exigir mejores y más altos niveles de formación del estudiante, como base para el futuro desarrollo educativo.
- **Educación Secundaria Obligatoria (ESO):** Cursos 1º, 2º, 3º y 4º. Edad 13 a 16 años (Se profundiza un poco más en los contenidos).
- **Bachillerato:** Cursos 1º y 2º, con edad 17 y 18 años. (Matemáticas con el nivel de acceso a la Universidad, que varía según las asignaturas optativas elegidas por el alumno).
- **Alternativa FP:** Son reconocidos los menores niveles de exigencia en esta línea formativa. Desde ahí se puede acceder a la Universidad (Nos encontramos con un elevado número de arrepentidos, que se han dado cuenta que quieren continuar con los estudios universitarios, a través de este camino. Necesitan un mayor nivel de preparación, para adaptarse al desarrollo de las clases).

- Entrada en la Universidad. Una vez que los alumnos llegan a la Universidad, nos encontramos con tres tipos, tres grandes grupos, que podríamos identificar como:

- **Los motivados** (Los vocacionales). Estudiosos, aplicados y con ganas de trabajar.
- **Los interesados** (Por el nivel de sueldos en la vida profesional activa, por el reconocimiento profesional, reconocimiento social, etc.)

- **El resto** (Podrían haber estudiado cualquier otra carrera y algunos se cambian a los Grados de Enfermería, a Psicología, a Magisterio o a otras carreras no técnicas).

Y nos encontramos también con:

- El profesorado con mucho interés en que los alumnos aprendan.
- Aplicando unos niveles de exigencia que entendemos “estándar” (Y que al parecer son demasiado elevados, según la información estadística que nos facilitan).
- Las nuevas exigencias de ANECA (Con una exigencia de un porcentaje mínimo de aprobados, para cumplir con nuestra “Tasa de Rendimiento”).
- Resultados negativos en la evaluaciones de nuestros alumnos, en comparación con la misma titulación de otras Universidades y desde luego, respecto a otras titulaciones no técnicas.

- **¿Qué podemos hacer?** Para entender bien la situación y ver lo que podemos hacer, vamos a utilizar un ejemplo real como es la fabricación del hormigón: Para realizar una dosificación, de hormigón, necesitamos conocer “las cantidades” de sus componentes (Árido, cemento y agua), independientemente de “la calidad” del árido.

Pues bien, aplicando este supuesto a nuestros alumnos, eso es lo que tenemos. Esta es nuestra materia prima. Esto es lo que hay. Estos son nuestros alumnos. Y con ellos tenemos que trabajar y a ellos vamos a formar.

Y nos encontramos con:

- Alumnos con conocimientos medios – bajos (Como en el resto de Universidades españolas, tanto públicas como privadas, no lo olvidemos).
- Alumnos con poco interés.
- Alumnos con escasa dedicación y bajo esfuerzo.
- Alumnos con escasa preparación (Por la propia escasa exigencia en los Colegios e Institutos de procedencia, tras haber cursado el bachillerato).

Ante esta realidad, debemos buscar soluciones de mejora, cada día (Por nuestra parte, como docentes) y aunque no queramos, “debemos dejar de echar la culpa al alumno”, siendo conscientes eso sí, de sus deficiencias, pero volcarnos en nuestro esfuerzo como docentes. Y en esa línea de búsqueda de soluciones de mejora, apuntamos para el debate, las siguientes:

- Clases más animadas, más amenas.
- Mayor esfuerzo por nuestra parte, en mejorar la comunicación.
- Más nivel de creatividad.
- Enseñar a pensar. Enseñar a aprender.
- Exigencia de trabajos en casa (Con suficiente control y encargo con antelación).
- Potenciar los trabajos en clase. Participación del alumno.
- Potenciar la realización de actividades prácticas (Parece que se “quedan” mejor con los conceptos, que aprenden de forma más rápida).
- Mejorar y potenciar el uso de los laboratorios de ensayos, para la aplicación experimental.
- sea “lo que nosotros podamos dar” y hasta donde lleguemos. Que como docentes, seamos capaces de esforzarnos al máximo.

Pero siempre sabiendo con qué tipo de alumno nos encontramos, de que materia prima disponemos y cuáles son sus fortalezas y debilidades.

Y en estos casos siempre pongo el ejemplo del “buen conferenciante” a cuyas charlas asistimos todos con mucho gusto, sin obligación alguna. Y el “mal conferenciante”, que no nos ve en sus charlas o al que vamos a escuchar, solo si nos obligan y pasan la hoja de firmas, exigiéndonos la asistencia.

Y debemos recordar la cita que es de todos conocida, de “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1996).

- **Conclusiones.** Para finalizar, no debemos olvidar el compromiso que tenemos como profesores, en la mejora de la calidad de la docencia y facilitarle a nuestros alumnos su acceso a la vida laboral, con la máxima preparación.

A la vista de todo lo expuesto anteriormente, se plantean las siguientes conclusiones, para su discusión:

- Debemos aceptar el estado actual de la situación (Nos viene impuesta).
- Debemos conocer el nivel de nuestros alumnos y dimensionar nuestras intervenciones docentes.
- Debemos insistir en conseguir la mejora continua (De camino a la excelencia), con nuestro esfuerzo personal.
- Aceptar que estamos colaborando y participando en una ligera “devaluación” de los conocimientos y que se verá o se hará evidente, con el paso del tiempo en nuestra sociedad.
- Debemos cumplir con los requisitos de ANECA (No olvidemos que son obligatorios para todas las Escuelas).

Como decía García Márquez “una educación desde la cuna a la tumba” (García Márquez, 1994) o como todos nosotros hemos leído recientemente en los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) “la promoción y fortalecimiento de la educación a lo largo de la vida”. Bien, con esto nos queda la satisfacción de que “así nos pareceremos más a los Europeos” porque así lo dice y así lo exige la ANECA.

BIBLIOGRAFÍA

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación", La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

García Márquez, G. (1994). Proclama para la Misión de Educación de Ciencia y Cultura. Al filo de la oportunidad. Colombia: Presidencia de la República.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Las enseñanzas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

- **Título de la experiencia:** Análisis de la metodología docente en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria
- **Palabras clave (3-6):** formación docente, metodología, alumnado, Espacio Europeo de Educación Superior.

RESUMEN

- **Objetivo:** Este trabajo pretende analizar las percepciones de estudiantes del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas acerca de la metodología docente desarrollada por el profesorado universitario.
- **Destinatarios:** La investigación se dirige al alumnado del Máster en Formación del Profesorado Universitario que durante el curso 2013-14 se encuentra realizando sus estudios en la Universidad Católica de Murcia (n=252).
- **Método.** Para ello, se ha utilizado un estudio descriptivo llevándose a cabo la recogida de datos mediante la adaptación del Cuestionario para la Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández, 2011).
- **Resultados de la experiencia.** Los resultados obtenidos demuestran cómo el alumnado considera que la responsabilidad fundamental del profesor es organizar adecuadamente los conocimientos que deben aprender los alumnos, debiendo aprovechar adecuadamente el tiempo de las tutorías para explicar los contenidos de su asignatura. Además, el alumnado entiende que el profesor no debe presentar los conocimientos como algo cerrado, sino como algo sujeto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno. De igual modo, valora el que se le facilite el programa de la asignatura así como los objetivos y métodos de evaluación a utilizar.
- **Elementos de innovación.** Este trabajo pretende hacer reflexionar al docente universitario acerca de los procedimientos a utilizar para enseñar y evaluar al alumnado, especialmente en el nuevo escenario construido en la Educación

Superior gracias al proceso de convergencia europea y la implantación del EEES.

- **Conclusión:** El análisis de las potencialidades y debilidades de la metodología utilizada por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en el Máster de Formación del Profesorado debe suponer el establecimiento de propuestas de mejora capaces de favorecer la calidad de la Educación Superior.

TEXTO

- **Presentación**

La instauración del proceso de convergencia europea en el sistema universitario español ha supuesto una oportunidad para redefinir y transformar las estructuras organizativas del actual sistema universitario (González, 2008) en un modelo más coherente y acorde a las demandas sociales y las necesidades formativas del alumnado. Para ello, se ha de consolidar nuevas concepciones y enfoques y, sobre todo, una nueva práctica pedagógica (Margalef y Pareja, 2008). Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en estudiantes y profesores de Educación Superior; implica aprender “de otro modo” y también “enseñar de otro modo” (Fernández, 2006).

Además, la adaptación de la educación universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) implica una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (García y Maquillón, 2011); genera un cambio de óptica que afecta no sólo al procedimiento de diseño de los nuevos planes y a la organización de los contenidos, sino que va mucho más allá e implica cambios radicales en las metodologías de enseñanza y evaluación que se han desarrollado hasta el momento en la universidad española (Pallisera et al., 2010). En este contexto, las universidades españolas han comenzado a introducir innovadores cambios en las metodologías docentes y en los procedimientos de evaluación, orientándolos hacia la consecución de competencias (Carrasco et al., 2010; Cid, Zabalza y Doval, 2012; Zabalza, 2012).

Diferentes investigaciones revelan cómo la metodología docente influye de manera significativa en el aprendizaje del alumnado y en su propia experiencia universitaria (Biggs y Tang, 2007; Entwistle, McCune y Hansell, 2003; Hounsell y Hounsell, 2007; Gargallo, 2009; McCune y Entwistle, 2011). Así pues, Vallejo y Molina (2011) exponen cómo el alumnado considera que la clase magistral sigue siendo una de las metodologías con mayor presencia en el aula universitaria, tras el trabajo en equipo y el trabajo autónomo del alumno; en cambio, las clases prácticas resultan más amenas y enriquecedoras que otras metodologías, a pesar de aplicarse escasamente en el aula.

De este modo, se define a un buen profesor universitario como aquel que ayuda a establecer relaciones entre conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, enseña a aprender a aprender, es motivador, conecta la teoría con la práctica, fomenta la participación, utiliza metodologías variadas y complementarias en función de las necesidades, usa el método socrático-mayeúutico construyendo la materia con sus alumnos y reduce la lección magistral a lo imprescindible; utiliza procedimientos de evaluación formativos y continuos, valora los trabajos, las actividades cotidianas, tiene en consideración el esfuerzo del alumnado y exige el razonamiento y aprendizaje significativo, no la pura memorización (Gallardo et al., 2010).

- **Objetivo:**

Este trabajo pretende analizar las percepciones de estudiantes del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas acerca de la metodología docente desarrollada por el profesorado universitario.

- **Destinatarios**

La población objeto de estudio está compuesta por 264 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Católica de Murcia que durante el curso 2013/14 realizan sus estudios universitarios. Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han ido adscribiendo a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron a los

cuestionarios enviados (n=252). Para el cálculo de la muestra participante se ha utilizado la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de 4%.

De la muestra, un 59.6% son mujeres, frente al 40.4% que está compuesta por hombres. Sus edades oscilan, de manera mayoritaria, entre 21 y 25 años (42.9%) y entre 26 y 30 años (30.7%), aunque un porcentaje algo menor (20.4%) tiene una edad superior a los 30 años. En cuanto a la especialidad por la que cursan dicho título, un 32.7% lo realiza desde el área de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa, un 27.5% por Ciencia y Tecnología, un 20.3% por Actividad Física y del Deporte, un 17.5% por Filología e Idiomas y, finalmente, un 2.0% por Artes. El motivo por el que han accedido a este título de Posgrado es, para un 75.7% de los casos, para poder ser profesor de Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato o Idiomas; un 14.9% de los estudiantes se han matriculado para poder acceder a estudios de Doctorado y, finalmente, un 9.5% para obtener una formación psicopedagógica complementaria.

- **Metodología**

En este trabajo se ha utilizado una metodología descriptiva basada en la técnica de la encuesta. Este procedimiento es el adecuado cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad y poder mejorarla.

Para la recogida de datos se ha utilizado como instrumento el cuestionario "CEMEDEPU" (Cuestionario para la Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios). Se trata de una escala dirigida al profesorado universitario, por lo que ha sido necesaria la adaptación del instrumento a la muestra objeto de estudio (Gargallo et al., 2011). La estructura del cuestionario se organiza en 51 ítems distribuidos en tres escalas (modelo centrado en la enseñanza, modelo centrado en el aprendizaje y habilidades docentes) cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=muy en desacuerdo y 5=muy de acuerdo).

La cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra se ha llevado a cabo a partir de Enero de 2014, fecha en la que los estudiantes del Máster en

Formación del Profesorado en Educación Secundaria habían realizado el módulo genérico del título. Éste presenta un carácter semipresencial para el alumnado, debiendo acudir a la Universidad para la realización de tutorías personales así como para la realización de exámenes para cada una de las asignaturas.

El análisis de datos se ha realizado mediante el paquete informático Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 21) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación. Así pues, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo, destacando algunos de los ítems más significativos que conforman las tres escalas del cuestionario.

Resultados de la experiencia:

En primer lugar, y para la escala “Modelo centrado en la enseñanza”, los resultados obtenidos muestran valoraciones favorables por parte del alumnado encuestado. Así, se destaca cómo el futuro docente de Educación Secundaria considera que la responsabilidad fundamental del profesor universitario es organizar de manera adecuada los conocimientos que debe aprender el alumnado. Además, entiende el aprendizaje como un incremento de los conocimientos de que dispone el alumnado; para ello, aprovecha el tiempo de las tutorías presenciales para exponer de manera adecuada los contenidos de la asignatura al alumnado.

No obstante, el alumnado revela cómo el examen no supone el único método de evaluación, a la vez que demuestra cómo al profesorado no le basta con que el alumnado aprenda los contenidos científicos fundamentales de su asignatura (ver tabla 1).

En segundo lugar, y para la escala “Modelo centrado en el aprendizaje”, el alumnado del Máster entiende que un buen profesor presenta el conocimiento abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno. Por ello, ofrece la oportunidad de realizar aportaciones personales, complementando el examen con otros métodos de evaluación formativa. Además, hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para fomentar la

participación, interactividad y trabajo cooperativo del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje (ver tabla 2).

En la escala “Habilidades docentes”, el alumnado del Máster valora el hecho de que el profesorado facilite el programa de su asignatura al comienzo de la misma; establece claramente los objetivos e informa sobre los métodos y criterios de evaluación. Además, durante las sesiones de tutoría presenciales, se esfuerza para que exista un clima de buenas relaciones interpersonales (ver tabla 3).

- ***Elementos de innovación***

Los datos recogidos en este trabajo deben hacer reflexionar al profesorado universitario acerca de los procedimientos a utilizar para enseñar y evaluar al alumnado, especialmente en el nuevo escenario construido en la Educación Superior gracias al proceso de convergencia europea y la implantación del EEES. Se exige, pues, nuevas competencias en el alumnado pero, a la vez, el profesorado debe disponer de nuevas estrategias metodológicas capaces de aumentar la calidad del sistema universitario y, en definitiva, la formación del alumnado.

De este modo, la convergencia europea fomenta una visión más interdisciplinar de la enseñanza, favoreciendo una formación que considere las actitudes y competencias genéricas a adquirir por el alumnado, lo que supone implicaciones directas en las metodologías docentes (González y García, 2012; Ion y Cano, 2011; Palomares, 2011) y en los procedimientos de evaluación (Carrasco et al., 2010; Cid, Zabalza y Doval, 2012; Zabalza, 2012). Así pues, se debe entender la docencia bajo un enfoque diferente a cómo se ha hecho hasta ahora (Escorcía, Gutiérrez y Henríquez, 2007; Herrera y Enrique, 2008; Tomusk, 2006) pues, “el sistema tradicional estaba orientado a que el alumno adquiriese un bagaje de conocimientos teóricos debidamente asimilados e integrados para conformar una determinada manera de enfrentarse al mundo profesional, mientras que la nueva línea de actuación gira en torno a la adquisición de competencias” (Fernández, 2012, p. 526).

Además, se ha trasladado el centro de interés hacia la actividad del alumnado y su aprendizaje, frente al énfasis en la enseñanza impartida por el profesor

(Padilla y Gil, 2008). De este modo, el estudiante no puede limitarse a ser receptor y reproductor de conocimientos transmitidos por el profesor, sino un sujeto implicado de manera activa en su proceso de aprendizaje (Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Pozo y Pérez, 2009); debe ser capaz de manipular el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para cada situación, aprender de forma permanente, entender lo que se aprende y extrapolarlo a nuevos contextos (Esteve, 2003).

Por su parte, la principal función del profesor universitario consiste en posibilitar, facilitar y guiar al alumnado para acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno et al., 2007; Sander, 2005). Para ello, se requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que lleve al alumnado a construir e interpretar el entorno de manera significativa (Gairín et al., 2004; Herrera y Cabo, 2008) mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008; Méndez, 2005) que favorezca el máximo desarrollo de sus capacidades y, por tanto, una mejora en su proceso de crecimiento y desarrollo integral (Kallioinen, 2010).

- **Valoración personal y Prospectiva.**

Los resultados obtenidos en este trabajo permiten conocer las valoraciones favorables del alumnado del Máster en Formación del profesorado acerca de la metodología y habilidades docentes del profesorado universitario. De este modo, el análisis de las potencialidades y debilidades de la metodología utilizada por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en el Máster, debe suponer el establecimiento de propuestas de mejora capaces de favorecer la calidad de la Educación Superior.

Estos datos guardan relación con los aportados por Salvador et al. (2011) quienes demuestran cómo el alumnado prefiere que se incorpore la vertiente práctica en el desarrollo de las clases mediante la realización de ejercicios individuales o grupales y estudio de casos; durante la explicación, la docencia debería apoyarse más en esquemas y organizadores previos, a pesar de manifestar su preferencia por disponer de un material de referencia facilitado por el profesor (libro de texto, manual, etc.) que convendría complementarse

con otro tipo de recursos. El alumnado se muestra más cómodo con el uso de la evaluación continua aunque el profesorado la use con escasa frecuencia; se decantan por la evaluación mediante pruebas objetivas, preguntas cortas, ejercicios prácticos y trabajos o proyectos individuales, frente al trabajo en grupo que es poco deseado entre el alumnado.

Otros autores como Palazón et al. (2011) y Rodríguez y Álvarez (2013) destacan una preferencia del alumnado hacia el desarrollo de metodologías activas y participativas para favorecer la motivación, el desarrollo de proyectos y aprender a autogestionarse en el trabajo individual y en equipo (Hernández, 2003; Martínez et al., 2007). No obstante, González y García (2012) respaldan la necesidad de mejorar la gestión de las titulaciones y potenciar la coordinación entre el profesorado con la intención de no saturar de trabajo ni a alumnado ni a docentes y favorecer el uso de metodologías activas, participativas e interdisciplinares.

No obstante, la investigación desarrollada por Hernández y Carrasco (2012) revela cómo el alumnado del Máster de Secundaria no se muestra satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica, la vinculación entre teoría y práctica en el desarrollo de programas formativos así como con la coordinación entre el profesorado, manifestando haberse desarrollado acciones excesivamente individualistas.

A pesar de todo, y tal y como afirma Rodríguez (2009, p.159) *“el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos”*. En este sentido, debe ser el profesor universitario el que establezca una metodología en las aulas universitarias adaptadas a los cambios propuestos en la Educación Superior gracias al EEES.

- **Agradecimientos**

El presente trabajo ha sido posible gracias a la Universidad Católica de Murcia y los responsables del Máster en Formación del Profesorado quiénes han facilitado la recogida de datos.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J.B. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University (3ª Edition)*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Carrasco, A.; Donoso, J.A.; Duarte, T.; Hernández, J.J.; López, R. y Núñez, C. (2010). *La utilización de metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza de la contabilidad*. XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad, A Coruña, 2-4 Junio.
- Cid, A.; Zabalza, M.A. y Doval, M.I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 87-104.
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. En E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle y J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Escorcía, R.E., Gutiérrez, A.V. y Henríquez, H.J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10 (1), 63-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410107> (consultado el 3 de Abril de 2014).
- Esteve, J.M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, M. (2012). Una experiencia de adaptación de la gestión de la docencia al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En L. del Río y I. Teva (comp.), *IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 526-531). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77. Disponible en: http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219255665.pdf (consultado el 1 de Abril de 2014).
- Gallardo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.
- García, M.P. y Maquillón, J.J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26.
- Gargallo, B. (2009). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96941> (consultado el 1 de Abril de 2014).
- Gargallo, B., Suárez, J., Gargella, P.R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- González, M.T. (2008). Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización. En AA.VV. (coord.). *Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. (pp.277-298). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.

- González, N. y García, J.L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en Educación Superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la Facultad de Educación. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 3 (5), 80-93.
- Hernández, F. (2003). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 487-510. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031> (consultado el 3 de Abril de 2014).
- Hernández, M^a J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 127-152. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091444&orden=373268&info=link> (consultado el 3 de Abril de 2014).
- Herrera, L, Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En Roig, R. (Dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- Herrera, L. y Cabo, J.M. (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Editorial Comares.
- Herrera, L. y Enrique, D. (2008). Proyectos de Innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2),

1-18. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL5.pdf>
(consultado el 3 de Abril de 2014).

Hounsell, D. y Hounsell, J. (2007). Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. En N.J. Entwistle y P.D. Tomlinson (Eds.), *Student Learning and University Teaching. British Journal of Educational Psychology Monographs*, II, 4 (pp. 91-111). Leicester, UK: British Psychological Society.

Ion, G. y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 246–258. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/304/172>
(consultado el 1 de Abril de 2014).

Kallioinen, O. (2010). Defining comparing generic competencies in Higher Education. *European Educational Research Journal*, (9) 1, 56-68.

Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (22,3), 47-62.

Martínez, B., García, J.N., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M^a L., Marbán, J. M. et al. (2007). Valoración docente de las metodologías activas: Un aspecto clave en el proceso de convergencia europea. *Aula Abierta*, 35 (1), 49-62. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/4848> (consultado el 2 de Abril de 2014).

McCune, V. y Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21, 303-310.

Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de

enseñanza aprendizaje en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 43-62.

Moreno, S., Bajo, M.T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.

Padilla, M^a 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*, 241, 467-486. Disponible en: http://evaluacion.webatu.com/web_documents/lectura_no6.pdf (consultado el 4 de Abril de 2014).

Palazón, A., Gallego, M., Gómez, J., Pérez, M. y García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (2), 27-40. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3657074> (consultado el 7 de Abril de 2014).

Pallisera, M., Fullana, J., Planas, J. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2), 1-13.

Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355_25.html (consultado el 7 de Abril de 2014).

Pozo, J.I. y Pérez, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2013). Metodologías y recursos en las titulaciones de Grado: perspectivas de estudiantes y responsables institucionales.

Revista Electrónica de Formación del Profesorado, 16 (2), 105-120.
Disponible en: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/180861>
(consultado el 3 de Abril de 2014).

Rodríguez, R. (2009). El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (1), 20-30. Disponible en: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_1/REFIEDU_2_1_3.pdf
(consultado el 4 de Abril de 2014).

Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M^a P., Osoro, J.M. y Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón*, 63 (2), 41-52.

Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 113-130.

Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer.

Vallejo, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de Educación Infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207-217.

Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Análisis descriptivo para la escala “Modelo centrado en la enseñanza”

Ítem	Media	Desv. Típica
El único método de evaluación son los exámenes	2.64	1.335
Al profesorado le basta con que los alumnos aprendan los contenidos científicos fundamentales de la asignatura	2.82	1.157
Un buen profesor es el que explica bien su asignatura	3.67	.965
El profesorado debe aprovechar el tiempo de las tutorías presenciales para explicar bien los contenidos de la asignatura	3.71	1.021
El profesorado entiende que el aprendizaje supone incrementar los conocimientos de que dispone el alumnado	3,79	.951
La responsabilidad fundamental del profesor es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos	3,81	.947

Tabla 2. Análisis descriptivo para la escala “Modelo centrado en el aprendizaje”

Ítem	Media	Desv. Típica
El profesorado entiende que los conocimientos adquiridos por el alumnado le sirven para interpretar la realidad y no sólo para aprobar la materia	3.86	.853
El uso que el profesorado hace de las TIC fomenta la participación, interactividad y cooperación del alumnado mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc.	3.90	.918
El profesorado complementa el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa (trabajos, ensayos, etc.)	3.91	.906
El profesorado ofrece al alumnado la oportunidad de realizar aportaciones personales (foros, tutorías, etc.)	3.94	.943
Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno	4.05	.850

Tabla 3. Análisis descriptivo para la escala "Habilidades docentes"

Ítem	Media	Desv. Típica
El profesorado procura que en las sesiones de tutorías presenciales exista un clima de buenas relaciones interpersonales	3.86	.896
El profesorado establece con claridad los criterios de evaluación del aprendizaje del alumnado	3.86	.902
El profesorado informa al alumnado de los métodos de evaluación a utilizar	3.88	.913
El profesorado establece claramente los objetivos de su asignatura	3.92	.851
El profesorado facilita el programa de la asignatura e informa sobre el mismo	3.93	.830

María Concepción Parra Meroño, Miguel Ángel Beltrán Bueno y Manuel
González-Sicilia Llamas
Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Empresa
Universidad Católica de Murcia

- **Título de la experiencia:** La combinación de la lección magistral participante y el aprendizaje experiencial para la adquisición de competencias en materias de investigación: Una aplicación en la asignatura de investigación de mercados.
- **Palabras clave:** Lección magistral participante, aprendizaje experiencial, entrevista personal, encuesta, marketing, investigación de mercados.

RESUMEN

- **Objetivo:**

El propósito principal de este trabajo es describir la experiencia docente llevada a cabo en la asignatura de Investigación de Mercados, en la que se ha combinado la lección magistral participante y el aprendizaje experiencial para la adquisición de competencias. Las competencias transversales a adquirir por nuestros alumnos son las siguientes: capacidad de análisis y síntesis, conocimiento de informática relativo al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, y desarrollo de habilidades de iniciación a la investigación. Para ello se eligieron tres temas específicos, la elaboración de un informe de investigación de revisión bibliográfica, la realización de entrevistas personales en profundidad y la realización de encuestas.

- **Destinatarios:**

Alumnos de la asignatura Investigación de Mercados, Grado en ADE y Grado en Turismo en la modalidad presencial.

- **Método:**

La metodología utilizada para desarrollar la experiencia supuso combinar dos enfoques docentes diferentes, pero necesarios. De un lado los profesores, mediante la lección magistral participante instruyeron a los alumnos en las tres tareas a desarrollar. Para la elaboración de un artículo de revisión bibliográfica,

se realizaron diversas exposiciones sobre las partes, estructura, redacción y búsqueda de información científica sobre la temática elegida. Para la consecución de las entrevistas personales, se formó a los estudiantes en dicha técnica de investigación cualitativa y se plantearon las cuestiones a preguntar en consenso con ellos. Finalmente, para la preparación de la encuesta, se impartieron varias lecciones sobre esta técnica de recogida de información y se realizó con ellos un pretest en el aula.

- ***Resultados de la experiencia:***

Los resultados de la experiencia son muy alentadores puesto que hemos podido comprobar cómo nuestros alumnos han alcanzado con creces los logros que nos planteamos al inicio del curso. Así lo demuestran los tres trabajos que han realizado a lo largo de todo el curso, en los plazos indicados y consultando las dudas que les han ido surgiendo. Además, les hemos preguntado a ellos para que valoren la adquisición de las competencias a alcanzar. Todos han indicado, que pese a la dificultad del contenido de la asignatura y de las prácticas realizadas, han aprendido a manejar dos técnicas de investigación ampliamente utilizadas en Ciencias Sociales, la entrevista personal y la encuesta, así como a redactar un informe de investigación de revisión bibliográfica consultando en fuentes especializadas.

- ***Elementos de innovación***

El aspecto fundamental puesto en práctica ha sido hacer partícipe activo al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr que se interese por la investigación realizando la suya propia con la supervisión y guía de sus profesores.

- ***Conclusión***

La conclusión principal a la que llegamos es que la combinación de metodologías diversas en la docencia universitaria pueden resultar exitosas en materias a priori arduas como las relacionadas con la investigación, aprender con la experiencia a partir de los conocimientos previos adquiridos.

TEXTO

- *Presentación*

El modelo de convergencia que emana del EEES supone hacer real y operativa la innovación pedagógica en la universidad, pasando de un modelo tradicional centrado en la enseñanza por parte del profesor, hacia un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado.

Por tanto, la planificación de una materia no debe limitarse a la distribución de los contenidos en la actividad docente. Más bien se trata de diseñar un conjunto de tareas y actividades secuenciales en las que el profesor tutorice las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (de Miguel, 2006). Así, se hace necesario diseñar unas modalidades de trabajo del profesor y de los alumnos para que un estudiante medio pueda alcanzar las competencias que se proponen en una materia o asignatura, y por tanto, en una titulación de Grado.

Entre las diversas estrategias metodológicas enfocadas al desarrollo de competencias destaca el aprendizaje experiencial (Romero, 2010). Este tipo de aprendizaje promueve también la capacidad de aprender a aprender, implicando al alumno en una interacción directa con aquello que estudia (Smith, 2001). El aprendizaje experiencial ofrece una oportunidad para conectar la teoría con la práctica. Así, como indica Romero (2010), al enfrentarse al desafío de responder a una situación real, el alumno consolida un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional, pudiendo aplicar lo aprendido.

Además, como afirman Ros y Conesa (2013) para titulaciones universitarias relacionadas con la empresa, se han de desarrollar en los alumnos competencias que los capaciten como personas prácticas, con habilidades claras y experimentadas en su campo. Todo ello, solo se podrá adquirir con la aplicación de técnicas o herramientas que apliquen los conocimientos a la práctica.

Sin embargo, como indica el propio Smith, no es suficiente la experiencia para asegurar el aprendizaje. En nuestra opinión, si no se parte de unos

conocimientos sólidos, el alumno no será capaz de alcanzar plenamente las competencias asignadas a una materia.

De acuerdo con Bunes y González (2013) las metodologías activas en la Universidad han de contemplarse desde una doble vertiente: “tienen que estar centradas en el alumno, pero también en los saberes que les permitirán un desempeño profesional competente”.

Como docentes universitarios hemos utilizado tanto metodologías activas como metodologías tradicionales, y hemos comprobado que una buena combinación de ambas mejora los resultados de los estudiantes y contribuye a la adquisición de competencias.

En este trabajo queremos destacar la dificultad que tienen los estudiantes para asimilar con plenitud los contenidos y alcanzar los objetivos y las competencias en las materias de investigación. Para ello, hemos combinado la lección magistral participada, en la que el profesor desarrolla el currículo de la asignatura con la reflexión del alumno, con la realización de tareas propias de la investigación por parte de los estudiantes.

En este contexto el profesor debe diseñar y preparar muy a conciencia todo el material necesario para conseguir el aprendizaje significativo. De una parte, un sólido marco teórico que fomente la reflexión de los conceptos, métodos, y técnicas propias de la investigación, en nuestro caso la investigación de mercados. No podemos pretender que nuestros alumnos redacten un trabajo de investigación, si antes no han aprendido a buscar en fuentes especializadas, y las claves más importantes de la elaboración de este tipo de trabajos. Así mismo, tampoco podemos exigir que realicen una entrevista en profundidad si previamente no han sido instruidos en esta técnica cualitativa de recogida de información. Y finalmente, tampoco podemos ponerlos a realizar encuestas sin que sepan qué es y cómo se realiza un cuestionario, o cómo debe abordarse este tipo de trabajo.

De este modo, y con la pretensión de que los estudiantes sepan realizar las tres tareas señaladas, el profesor debe en primer lugar, ser capaz de transmitir las pautas básicas de lo que hay que hacer, explicando todos los conceptos y

teorías necesarios y en segundo lugar, actuar como guía de los estudiantes en el desarrollo de sus tareas. No se trata, por tanto, de un cambio de rol del profesor, sino de ampliar sus roles.

Así, el profesorado debe realizar un esfuerzo mayor; no solo debe dominar el currículo, sino que debe implicarse de modo activo en el proceso de aprendizaje de sus pupilos, lo que supone un esfuerzo extra.

Por parte del alumnado, el esfuerzo también es superior, porque debe limitarse a aprender la teoría sino que además debe ser capaz de llevarla a la práctica.

- **Objetivo**

El propósito principal de este trabajo es describir la experiencia docente llevada a cabo en la asignatura de Investigación de Mercados, en la que se ha combinado la lección magistral participante y el aprendizaje experiencial para la adquisición de competencias. Las competencias a adquirir por nuestros alumnos son las siguientes: capacidad de análisis y síntesis, conocimiento de informática relativo al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, y desarrollar habilidades de iniciación a la investigación. Para ello se eligieron tres temas específicos, la elaboración de un informe de investigación de revisión bibliográfica, la realización de entrevistas personales en profundidad y la realización de encuestas.

- **Destinatarios**

Alumnos de la asignatura Investigación de Mercados, Grado en ADE y Grado en Turismo en la modalidad presencial.

- **Metodología**

La metodología utilizada para desarrollar la experiencia supuso combinar dos enfoques docentes diferentes, pero necesarios. De un lado los profesores, mediante la lección magistral participante instruyeron a los alumnos en los tres temas a desarrollar, la elaboración de un artículo de revisión bibliográfica, la realización de entrevistas personales y la realización de encuestas. En la primera actividad se realizaron diversas exposiciones sobre las partes, estructura, redacción y búsqueda de información científica sobre la temática

elegida. Estas exposiciones de los profesores se completaron con dos sesiones en las aulas informáticas de la universidad en la que los estudiantes buscaron información en fuentes especializadas con la supervisión de los docentes. Para la redacción del trabajo, se utilizaron cinco horas en el aula así como las que fueron necesarias en casa por parte de cada alumno. Además se atendió a los alumnos en las tutorías individuales para resolver las dudas que les iban surgiendo durante la elaboración del trabajo. El plazo estipulado para la realización de esta tarea fue de un mes.

Para la consecución de las entrevistas personales, se formó a los estudiantes en dicha técnica de investigación cualitativa y se plantearon las cuestiones a preguntar en consenso con ellos. Concretamente se pidió a los estudiantes que elaboraran un listado con cinco preguntas sobre el tema de investigación a desarrollar. A continuación, ya en el aula se debatieron las cuestiones y se unificaron criterios, de modo que se dejaron cuatro preguntas fijas y una libre, en la que cada uno podía preguntar lo que estimara conveniente. Cada alumno debía realizar entre cinco y diez entrevistas, transcribirlas y realizar un pequeño informe de su trabajo. En este caso también se fijó un plazo de entrega de un mes, a continuación de la práctica anterior.

Finalmente, para la preparación de la encuesta, se impartieron varias lecciones sobre esta técnica de recogida de información. El cuestionario, compuesto principalmente por preguntas cerradas fue elaborado por los profesores y validado por expertos. Con los estudiantes se llevó a cabo un pretest en el aula, de modo que se recogieron sus sugerencias y se cambió la redacción de alguno de los ítems para facilitar su comprensión. En esta actividad se pidió a los alumnos que realizaran siete encuestas, una a ellos mismos para practicar y seis a diferentes personas usando un muestreo por cuotas diseñado por los profesores. Una vez realizado el trabajo de campo, cada alumno debía entregar, los cuestionarios en papel, un pequeño informe del trabajo realizado así como grabar sus encuestas en una base de datos puesta a su disposición por los profesores en el Campus Virtual.

Para la evaluación de las competencias se tuvo en consideración el grado de adquisición de las mismas. Dada la importancia de estas prácticas se asignó a las mismas un 40% de la nota final de la asignatura.

Resultados de la experiencia

En este apartado detallamos los resultados en términos de las competencias adquiridas con las tres prácticas realizadas.

En concreto, en la primera tarea verificamos la capacidad de análisis y síntesis, el manejo de la informática en el ámbito de la investigación, la capacidad de gestión de la información, el razonamiento crítico, el aprendizaje autónomo, y el logro de ciertas habilidades investigadoras, como son la búsqueda de información en fuentes especializadas, así como la redacción y el uso de citas y referencias bibliográficas. En este punto es necesario realizar una reflexión; varios trabajos tuvieron que ser devueltos a los alumnos porque no habían comprendido la importancia de las citas y las referencias bibliográficas. Es decir, detectamos que algunos estudiantes habían parafraseado a otros autores sin la cita correspondiente, aunque si habían puesto la correspondiente referencia bibliográfica. En las tutorías individuales se le explicó a cada uno como debían actuar al respecto. Finalmente, los trabajos fueron reelaborados y aceptados por los profesores.

En el caso de la segunda tarea, la realización de las entrevistas personales, la mayoría de los estudiantes efectuaron el trabajo de campo sin problemas. Entre los 70 alumnos, tan solo dos realizaron mal la tarea. El primero, por el hecho de haber realizado otras preguntas diferentes a las consensuadas por la clase, por lo que tuvo que repetir la tarea. El segundo realizó mal la transcripción de las entrevistas, agrupando todas las respuestas, por lo que tuvo que repetir la transcripción.

En el caso de la última práctica, la realización de las encuestas, los estudiantes encontraron más dificultades que en las anteriores. Por ello, aquellos que lo solicitaron tuvieron una semana más para realizar el trabajo. En este caso, es conveniente señalar que los resultados fueron muy gratificantes, puesto que los cuestionarios estaban bien cumplimentados, salvo contadas excepciones en

las que faltaba algún dato. En el caso de la base de datos, también encontramos algunos errores de codificación de las respuestas. Todo ello se tuvo en cuenta en la calificación de la tarea.

En cuanto a las competencias adquiridas en las dos últimas prácticas comprobamos la capacidad de análisis y síntesis por los informes realizados, el manejo de la informática en la cumplimentación de la base de datos, el aprendizaje autónomo, al ser capaces de resolver por sí mismos los problemas encontrados en el trabajo de campo, y por supuesto, el desarrollo de habilidades de investigación, como son la realización de los dos trabajos de campo, el aprendizaje significativo de las principales diferencias y dificultades en la realización de ambas tareas.

- ***Elementos de innovación***

El aspecto fundamental puesto en práctica ha sido hacer partícipe activo al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr que se interese por la investigación realizando la suya propia con la supervisión y guía de sus profesores.

De este modo, la combinación de la explicación por parte de los profesores de los conceptos fundamentales y la puesta en práctica de los mismos por los estudiantes en un contexto real ha permitido alcanzar las competencias propuestas.

- **Valoración personal y Prospectiva**

La conclusión principal a la que llegamos es que la combinación de metodologías diversas en la docencia universitaria puede resultar exitosa en materias a priori arduas como las relacionadas con la investigación. Aprender con la experiencia a partir de los conocimientos previos adquiridos.

En nuestro caso hemos combinado la lección magistral participante, en la que los profesores han explicado los contenidos con la participación de los alumnos y el aprendizaje experiencial mediante la realización de tres tareas diferenciadas.

Somos conscientes de las dificultades que entraña la combinación de ambas metodologías, tanto para los profesores como para los alumnos. En el primer

caso, se requiere un esfuerzo extra por parte del profesorado por el hecho de que no basta con ser un buen docente, puesto que lo que se pretende no es solo que el alumno adquiera los conocimientos, sino que además sepa aplicarlos en una práctica real. A esa dificultad hay que añadirle la de la evaluación, pues el tiempo que ha de dedicar el profesor a la asignatura se multiplica cuando hay que corregir tantos trabajos. Además, las tutorías individuales también aumentan puesto que los estudiantes acuden a los profesores a consultar todas las dudas e inconvenientes que les van surgiendo. Otra tarea extra para el profesorado es diseñar bien el material para la realización de las actividades propuestas. Así, nos llevó un tiempo considerable el diseño de un cuestionario fiable y válido. Para la práctica del trabajo de revisión bibliográfica elaboramos y presentamos un dossier sobre fuentes de información fiables y sobre búsqueda de información, así como un texto con las pautas básicas de la elaboración de documentos de investigación y la citación de las referencias bibliográficas.

Por otra parte, el esfuerzo del alumnado también es mayor, puesto que la realización de tareas de iniciación a la investigación es algo a lo que no están acostumbrados y les genera bastante inquietud.

Sin embargo, es muy gratificante comprobar que los alumnos han adquirido las competencias asignadas y además, reconocen la utilidad de los trabajos realizados, tanto para su formación y aprendizaje como por su utilidad en otras materias y ámbitos, como por ejemplo en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado.

Por lo que se refiere a la evaluación de las competencias ha sido sencillo realizarla puesto que se ha comprobado con la corrección de las tareas que han sido superadas, obteniendo unas muy buenas calificaciones.

Un reto al que nos enfrentamos, es la enseñanza on line, en la que el estudiante debe trabajar mucho más de forma autónoma, por lo que han de diseñarse las actividades de forma que este tipo de alumnado también pueda alcanzar las competencias sin necesidad de un excesivo esfuerzo extra con respecto al sistema de enseñanza presencial. Para ello, estamos diseñando nuevo material, más completo, dado que este tipo de estudiante no puede

asistir a la explicación del profesor. Entre los nuevos recursos docentes se tiene previsto realizar videos explicativos de los conceptos y técnicas más relevantes, un dossier completo del currículo de la asignatura, así como la participación en foros de debate a través de las diferentes herramientas que la universidad pone a nuestra disposición en el Campus Virtual.

- **Agradecimientos**

No queremos terminar esta exposición sin dar las gracias a todos los alumnos que han realizado el trabajo experiencial propuesto por los profesores, aun sabiendo la dificultad a la que se enfrentaban.

BIBLIOGRAFÍA

Bunes Portillo, M. y González Báidez, A. (2013). Teorías activas y prácticas reflexivas: ¿Una defensa de los llamados “métodos tradicionales”? / *Jornadas de buenas prácticas docentes*, 135-141. Murcia. Universidad Católica San Antonio. Disponible en <http://publicaciones.ucam.edu/imagen.php?id=libc&cd=129>. Consultado el 20 de mayo de 2014.

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

Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje Experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 89-102.

Ros Clemente, M.I. y Conesa Pérez, M.C. (2013). Adquisición de competencias a través de la simulación y juego de rol en el área contable. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, Núm. especial marzo: 419-428

Smith, M. K. (2001). David a Kolb on experiential learning. *The Encyclopedia of Informal Education*. Disponible en: <http://www.seer.org/pages/csap.pdf> Consultado el 23 de mayo de 2014.

Ángel Pablo Cano Gómez, Sergio Albaladejo Ortega
y Josefina Sánchez Martínez
Facultad de Comunicación. Universidad Católica San Antonio de Murcia

Título de la experiencia:

El relato transmediático como herramienta docente para la obtención de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

Palabras clave (3-6):

Transmedia, ficción, relato, competencias, educación superior

RESUMEN

Uno de los objetivos definidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999) es la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad que consiga el desarrollo de criterios y metodologías comparables. Del mismo modo, el texto europeo enfatiza la exigencia de promoción del desarrollo curricular como una dimensión necesaria en la educación superior. En esta comunicación, se presenta el relato transmediático (*transmedia storytelling*) como una herramienta docente que integra estos dos objetivos descritos. De un lado, la planificación de una metodología exportable a toda la comunidad educativa; y de otro, la adquisición de competencias y capacidades en la educación universitaria similares en todos los países del EEES.

Los destinatarios de esta experiencia son alumnos de los dos grupos de tercero de Grado en Comunicación Audiovisual, Grado en Periodismo, y Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, matriculados en la modalidad presencial.

El trabajo que se presenta forma parte de un Proyecto de Innovación Docente basado en el método de proyectos, que potencia el trabajo creativo individual al otorgar todo el protagonismo al alumno; genera contenidos multidisciplinares y transversales; y consolida dinámicas de colaboración entre docentes.

A partir de la experiencia del *transmedia storytelling*, los alumnos han construido un total de sesenta piezas pertenecientes a un mismo universo ficcional, formado por historias que se han expandido en distintos soportes para generar un gran puzle narrativo en el que cada una de las creaciones realiza un aporte inédito, pudiendo ser disfrutadas y comprendidas de forma aislada.

Los elementos de la innovación que presenta este proyecto son fundamentalmente dos: de un lado, ofrece una metodología específica que aúna el fomento de la creatividad y la puesta en práctica de competencias adquiridas en asignaturas previas, y de otro lado, es fácilmente extrapolable a otras disciplinas y niveles formativos.

La sostenibilidad del proyecto se basa en la posibilidad de introducir cualquier obra para transmedializar. Y, como consecuencia, también en la facilidad con que cuentan los alumnos a la hora de trabajar sus propias piezas en relación con aquellos soportes y productos ficcionales que más les atraen.

Presentación

Desde la experiencia de diecisiete años de docencia en educación superior, se ha constatado que los alumnos universitarios demuestran en algunas ocasiones falta de motivación ante contenidos impuestos en determinadas materias. Del mismo modo, manifiestan dificultades para asumir la autoría individual en trabajos grupales, a la par que se detecta que las lecturas de textos académicos se llevan a cabo de manera superficial y pasiva. Esta situación genera una débil conexión entre profesores y alumnos, por lo que se hace necesario que el docente desarrolle estrategias creativas que fomenten la implicación del discente en la adquisición de los conocimientos del currículo formativo.

Para paliar el contexto descrito, se ha diseñado un proyecto de innovación docente entendido como “estrategia, aproximación, técnica o herramienta de aprendizaje que se usa, o que se usa de una forma nueva, para producir un beneficio cuantificable en los resultados o la experiencia del estudiante” (PLIG program, RIT, 2013). La innovación o creación de conocimiento, siguiendo a Hargreaves (2003), significa que “los profesionales aprenden a hacer las cosas

de diferente manera con el fin de hacerlas mejor” (p.28). En este sentido, la herramienta de aprendizaje escogida para implementar la innovación ha sido el *transmedia storytelling* ya que representa un proceso en el que los elementos integrales de una obra de ficción se esparcen sistemáticamente a través de muchos canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada (Jenkins, 2007). Asimismo, la narración transmedia no le es ajena al público más joven que, con independencia de su perfil profesional o personal, consume a diario gran cantidad de productos de ficción en la medida en que es seguidor indiscutible de franquicias cinematográficas, series de televisión, sagas de videojuegos, aplicaciones para dispositivos móviles, cómics o novelas. Esta relación con ficciones tan dispares, pero en muchos casos conectadas, coloca al universitario del siglo XXI en la necesidad de contribuir a su expansión en diferentes plataformas, incitándole a crear y producir relatos extensivos de las ficciones que consume y erigirse así en un verdadero “prosumidor”. Este término, acuñado ya en 1980 por Alvin Toffler, se presenta en la actualidad como un nuevo enfoque redefinido por la cultura participativa que ofrece la Web 2.0 como un escenario único que “ha posibilitado y beneficiado el tránsito de los consumidores a los prosumidores” (Islas, 2010, p. 53).

La introducción, por tanto, del *transmedia storytelling* como estrategia docente en el aula puede ser el elemento motivador indefectible que sirva para la promoción del desarrollo curricular del estudiante, entendida como una dimensión necesaria en la educación superior. Del mismo modo, y como complemento indispensable, puede convertirse en una valiosa metodología de enseñanza-aprendizaje, adecuada para la promoción de la cooperación universitaria europea, y que se ofrezca para el desarrollo de criterios docentes comparables que aseguren un mismo nivel de calidad, tal y como se explica en el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999).

Objetivo

El propósito principal de la utilización del relato transmediático como herramienta de innovación es convertir al alumno universitario en protagonista del proceso educativo. Dado un documento con carácter narrativo –un libro, un cómic, un largometraje, un episodio de serie televisiva...–, cada estudiante lo

estudia para dilucidar sus características y potencialidades, tratando de identificar los vacíos de información que son susceptibles de ser completados. En base a estos interrogantes, que plantea el documento original, el alumno diseña una propuesta de pieza ficcional. Finalmente, tras ser verificada por el docente, dicha propuesta toma forma en aquellos documentos que permitan realizar una pieza capaz de ofrecer un aporte significativo que complemente y amplíe el documento de partida.

Por consiguiente, los objetivos secundarios que amparan al objetivo final son, de un lado, realizar un trabajo creativo que se nutra de aquello que apasiona al alumno y de los recursos que mejor conoce; y de otro, posibilitar que participe activamente y sea co-creador del conocimiento a través de unas dinámicas que fomentan el aprendizaje significativo. Unido a estos objetivos, también se pretende reforzar la multidisciplinariedad y la transversalidad de los contenidos, poniendo en práctica competencias adquiridas previamente, y aumentar la conexión entre el docente y los discentes.

Destinatarios

Los destinatarios de esta experiencia docente, realizada durante el segundo semestre del curso 2013-2014, son alumnos de tercer curso de Grado en Comunicación Audiovisual, Grado en Periodismo, Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Católica San Antonio de Murcia matriculados en la modalidad presencial. La innovación se ha introducido en la parte de prácticas de la asignatura de “Estética y Ficción en Comunicación”, de 6 créditos ECTS, una asignatura de carácter teórico-práctico que relaciona la literatura contemporánea con los nuevos modos narrativos audiovisuales.

Los alumnos de las tres titulaciones están mezclados en el aprendizaje de esta asignatura y se reparten en dos grupos (A y B). Se trata de un total de 60 estudiantes que se subdividen en 5 subgrupos de trabajo: A1, 10 personas; A2, 15 personas; B1, 16 personas; B2, 12 personas; y C1, 7 personas.

Metodología

El trabajo se fundamenta en el método de proyectos que, atendiendo a su sólida base constructivista, busca que el alumno cree una pieza propia que

ponga en práctica contenidos y competencias adquiridos previamente, por medio de dinámicas que activan un aprendizaje significativo.

Las clases se organizan en torno a siete sesiones de trabajo de dos horas de duración que se extienden a lo largo de 14 semanas, ya que los encuentros con cada subgrupo son quincenales.

En la primera sesión se explica la naturaleza y la dimensión del proyecto de narrativa transmedia. En este sentido, se les recuerda qué es la narración transmedia, un concepto que ya conocen porque han leído bibliografía relacionada con el tema en asignaturas anteriores, como por ejemplo la obra de Carlos Scolari (2013) *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, que se trabaja en la asignatura “Tecnología III: Multimedia interactiva”. No obstante, se refuerza su conocimiento con la propuesta de otros documentos que, sobre todo, se dirigen al trabajo práctico del diseño de proyectos, como *Creator’s Guide to Transmedia Storytelling: How to Captive* de Phillips (2013) y *The producer’s guide to Transmedia* de Bernardo (2011). Se incide en que estas lecturas no son necesarias para el desarrollo del proyecto, pero que pueden ser consideradas como un manual de consulta puntual. En esta misma sesión inicial, los alumnos reciben las directrices concretas para el desarrollo del proyecto:

- La primera premisa que deben cumplir es asumir que se trata de una práctica de trabajo individual (un relato cerrado) que se inserta en un ecosistema narrativo colectivo (una plataforma web, un programa de televisión, un programa de radio...) y que se construye a modo de puzle, por lo que cada pieza tiene un valor único en sí mismo, pero se dimensiona en el conjunto del trabajo del grupo.
- La segunda premisa sugerida es aprovechar todos los conocimientos adquiridos en asignaturas previas recibidas a lo largo de cinco semestres de formación. En este sentido, los alumnos ponen en valor las competencias aprendidas en asignaturas como “Fundamentos de la Comunicación Audiovisual”, “Publicidad y Relaciones Públicas”, “Redacción Periodística”, “Narrativa Audiovisual”, “Marketing aplicado a la comunicación”, “Reportajes y entrevistas”, “Lenguaje publicitario”,

“Producción Audiovisual”, “Redacción Audiovisual”, “Realización y producción Audiovisual”, “Tecnología II” y “Tecnología III”, entre otras muchas.

- La tercera premisa es el compromiso de asistir a las clases con el trabajo avanzado habiendo incorporado todas las sugerencias que tanto el profesor (transformado en arquitecto transmedia) como el resto de compañeros le indiquen. Así, las clases se convierten en verdaderos talleres de experimentación creativa y de trabajo profesional colaborativo.
- La cuarta premisa es la lectura de la obra de ficción, que sirve como punto de partida del proyecto transmedia, y sobre la cual se genera la experiencia. Se les indica que la obra es *Los crímenes de Oxford. El asesinato como acertijo* de Guillermo Martínez, del año 2004. La elección de esta novela se justifica atendiendo a las múltiples lagunas de información que ofrece y que pueden ser completadas por cada uno de los estudiantes: pasado de los personajes, futuras relaciones, evolución de conflictos potenciales... La posibilidad de dar respuesta a esas lagunas puede generar nuevas preguntas, por lo que el relato se extenderá tanto como cada estudiante desee. De hecho, la narración de *Los Crímenes de Oxford* es muy propicia para las adaptaciones, los remakes, los *reboots*, los trasvases culturales, las precuelas o las secuelas.
- La quinta premisa es la necesidad de seguir un DECÁLOGO+1 organizado por los docentes a partir de la obra de Jenkins (2007) y del trabajo de Gómez (2007). Se trata de unos principios que deben ser atendidos y respetados en cada pieza extensiva (Figura 1).
- La sexta premisa es que cada alumno deje su impronta reflejada en la pieza que diseñe, ya que se le propone que realice “lo que mejor sabe hacer”, atendiendo a sus gustos personales, a sus intereses profesionales y a sus competencias académicas. La intención ulterior es que “pongan en juego” todos los recursos propios de tipo creativo, personal, profesional e incluso tecnológico. No obstante, una propuesta de creación de este tipo puede producir cierto vértigo inicial, por lo que se les ayuda a buscar ideas de posibles piezas extensivas (Tabla 1).

A lo largo de las seis sesiones siguientes los estudiantes van aportando información sobre la realización de su proyecto, desde la idea de la pieza hasta su diseño final.

Resultados de la experiencia

Al cierre de esta comunicación, todavía no se ha llevado a cabo el trabajo de análisis de las piezas extensivas con el que se verifica el seguimiento del DECÁLOGO+1 exigido, pero sí se pueden ofrecer datos numéricos organizados por titulaciones.

La experiencia ha dado lugar a sesenta piezas extensivas únicas y diferentes, creadas en distintos soportes: reportajes, tráilers, guiones de cortometrajes, radionovelas, juegos, blogs o juegos, entre otros.

Los datos se ofrecen desglosados por titulaciones. De este modo, los alumnos de Comunicación Audiovisual han realizado: 2 guiones de cortometrajes, 1 tráiler, 1 página web, 2 guiones literarios de webseries, 1 radionovela, 1 guion piloto de una serie de televisión, 1 diario de notas de voz, 3 cómics, 3 juegos y 1 obra de arte digital. Por otra parte, los estudiantes de Periodismo han preparado los siguientes relatos transmedia: 6 noticias de prensa escrita, 1 programa de radio, 1 periódico en papel, 1 cuenta de twitter, 1 libro de memorias, 1 entrevista en prensa, 3 entrevistas radiofónicas, 1 crónica radiofónica, 1 ruta turística en radio, 1 microrrelato, 5 relatos, 2 diarios, 1 perfil biográfico en prensa. Y finalmente, los alumnos de Publicidad y RR.PP. han diseñado: 2 páginas web, 2 blogs, 1 ruta turística, 2 spots de radio, 3 organizaciones de eventos y 1 guion de spot de televisión.

Elementos de innovación

El proyecto permite a los docentes incorporar piezas ficcionales en su metodología de enseñanza, logrando transmitir a través de ellas conocimientos y competencias curriculares, a la vez que se fomenta el desarrollo de la creatividad. Además, convierte el aula en un espacio más abierto que propicia el diálogo y la colaboración en dos sentidos: horizontal, integrando a los discentes en el proceso de creación, y vertical, convirtiendo al docente en un guía que supervisa el proceso y vela por el satisfactorio desarrollo del mismo.

Esta constante interacción hace que se incentiven conocimientos y competencias relativas a la comunicación y a la expresión, fundamentales para el desarrollo y la puesta en práctica de relaciones activas y positivas en el mundo actual.

Valoración personal y prospectiva

El *transmedia storytelling* favorece, además de infinitas posibilidades desde el punto de vista estrictamente narrativo, relaciones más estrechas y enriquecedoras entre las piezas extensivas y los alumnos (convertidos en prosumidores), puesto que propician una mayor proximidad con respecto a los contenidos, aumentando su motivación y desencadenando una participación más consciente.

El proyecto es fácilmente extrapolable a otras disciplinas y niveles formativos, debido a que impulsa capacidades relacionadas con la creatividad, la autonomía, el espíritu emprendedor, la lectura crítica y consciente, el empoderamiento y la colaboración activa. En definitiva, las competencias que se adquieren con este proyecto son cada vez más necesarias para que el estudiante se desenvuelva satisfactoriamente en una sociedad que demanda una gran participación y en la que la ficción trasciende los ámbitos lúdico y narrativo para convertirse en un valor fundamental en la Sociedad del Conocimiento y la Convergencia.

Agradecimientos

Este proyecto de innovación docente ha sido posible gracias a la voluntad y la implicación de los alumnos de tercero de los grados de Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y RR.PP. de la Universidad Católica San Antonio de Murcia del curso 2013/2014. En general, todos han demostrado un alto compromiso con la experiencia y su esfuerzo se ha visto reflejado en las altas calificaciones que han obtenido.

BIBLIOGRAFÍA

Bernardo, N. (2011). *The producer's guide to Transmedia*. Lisboa: beActive Books.

Gómez, J. (2007). Entrada en el blog del *Producers Guild of America New Media Council* (PGA NMC). Recuperado el 17 de marzo de 2014 de <http://pganmc.blogspot.com.es/2007/10/pga-member-jeff-gomez-left-assembled.html>

Hargreaves, D. (2003). *Education Epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos

Islas, O. (2010). Internet 2.0: El territorio digital de los prosumidores. *Estudios Culturales*, 5 (3), 43-61.

Jenkins, H. (2007). "Transmedia Storytelling 101". Entrada en el blog *Confessions of an Aca-Fan*. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Martínez, G. (2004). *Los crímenes de Oxford. El asesinato como acertijo*. Barcelona: Ediciones Destino.

Phillips, A. (2012). *Guide to Transmedia Storytelling: How to Captivate and Engage Audiences Across Multiple Platforms*. Nueva York: McGraw-Hill.

RIT (2013). *Provost's Learning Innovation Grants*. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de https://www.rit.edu/~w-drupal/sites/rit.edu.provost/files/RITInnovation_Definition_and_Rubric.pdf

Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Decálogo del *Transmedia Storytelling*

DECÁLOGO +1 DEL TRANSMEDIA STORYTELLING	
1.	Expansión de la historia
2.	Coherencia entre piezas
3.	Reinterpretación del texto de partida
4.	Multiplicidad en la aproximación a eventos y caracteres
5.	Extracción de elementos ficcionales
6.	Inducción de nuevas ideas y valores
7.	Recreación de hechos solo mencionados
8.	Tratamiento informativo del storyworld
9.	Estrategias publicitarias y de promoción
10.	Piezas autocontenidas
	10+1. Contribución valiosa de cada producto

Fuente: elaboración propia a partir de Jenkins (2007) y Gomez (2007)

Tabla 1. Ejemplos de posibles piezas extensivas por titulaciones

AUDIOVISUAL	PERIODISMO	PUBLICIDAD
Webisode	Dramatización de hechos	Cuña de radio
Episodio serie TV	Necrológica	Cuenta en twitter / facebook
Notas de voz	Semblanza / perfil	Flyers
Tráiler cortometraje	Blog de un personaje	Campaña ERG
Cortometraje documental	Reportaje	Merchandising
Vídeo interactivo	Noticia de prensa / periódico en papel	Website ERG
Teatro filmado	Crónica / relato	Trading cards
Cómic interactivo	Entrevista de radio / televisión / prensa	Publicidad en punto de venta
Radionovela	Tumblr	Spot de televisión
Vídeo en Youtube	Página en Wikipedia	Web
Juego de mesa	Archivos clasificados	Publicidad impresa

Fuente: elaboración propia

Mesa de comunicaciones: “Proyectos de innovación docente en la UCAM 2013”

Beatriz Correyero Ruiz, Isabel M^a García González y M^a Carmen Robles
Andréu.

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Título: “Proyecto de experimentación educativa en comunicación: Propuestas para mejorar la metodología docente del profesorado en las asignaturas de los Grados en Comunicación a partir de los recursos que ofrece Iradio UCAM”.

Palabras clave: Comunicación, Radio, Didáctica Universitaria, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, Metodologías didácticas.

RESUMEN

Durante los cursos académicos 2012/2013 y 2013/2014, un grupo de profesores vinculados al grupo de investigación “Digitalac” adscrito al Departamento de Comunicación Audiovisual de la UCAM, han llevado a cabo el proyecto de innovación docente “Proyecto de experimentación educativa en comunicación: Propuestas para mejorar la metodología docente del profesorado en las asignaturas de los Grados en Comunicación a partir de los recursos que ofrece Iradio UCAM”. El objetivo principal de este proyecto es ofrecer a todo el claustro de profesores de la Facultad de Comunicación la posibilidad de utilizar la radio como herramienta para innovar en su práctica docente. Por este motivo se invitó al profesores a participar voluntariamente en la puesta en marcha, en sus asignaturas, de una serie de metodologías didácticas basadas en la utilización del medio radiofónico con las que se pretendía trabajar en el refuerzo de las competencias generales y específicas de las titulaciones en Comunicación: aprendizaje transversal, actitud crítica, trabajo colaborativo, profesionalización, formación práctica y proactividad del estudiante. Finalmente, en el proyecto ha participado el 70% de los profesores que componen el claustro de la Facultad de Comunicación de la UCAM y más

de 240 alumnos que han producido más de 200 piezas radiofónicas. Las encuestas de satisfacción tanto de alumnos como de profesores han sido muy positivas. Una de las principales conclusiones derivadas de la experiencia ha sido que la participación e implicación directa de los alumnos en la elaboración de las prácticas asociadas a este proyecto no sólo ha servido para motivarles hacia la asignatura, sino que les ha permitido interiorizar mejor los conocimientos adquiridos además de ofrecerles la posibilidad de trabajar en un entorno profesionalizado.

Por último, queremos señalar que otro de los principales resultados de este proyecto es que el conjunto de metodologías que han diseñado pueden ser extrapolables a otros Grados y enseñanzas no universitarias.

PRESENTACIÓN

El uso de la radio universitaria como herramienta de innovación docente no es algo novedoso, tal y como lo demuestran numerosas experiencias de universidades españolas y extranjeras. En España, por ejemplo, la Universidad de Huelva lleva cinco años trabajando en el proyecto “Recursos sonoros para la docencia en las nuevas redes de comunicación” a través de su plataforma UniRadio. Por su parte, la Universidad Europea de Madrid (UEM) y la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) han puesto en marcha recientemente proyectos de innovación docente vinculados a la radio universitaria como complemento de la formación académica y refuerzo de las competencias que los alumnos deben adquirir durante sus estudios (Robles et al., 2013; Lazo y Segura, 2012).

En la Universidad Católica San Antonio, la puesta en marcha en 2010 de la radio universitaria (Iradio), promovida por el Grupo de Investigación DIGITALAC de la UCAM, ha sido un excelente complemento en la formación de los estudiantes de la Facultad de Comunicación. Por este motivo, durante el curso académico 2011/2012, las autoras que firman este artículo, miembros del citado grupo de investigación, estudiaron la posibilidad de convertir a la radio en un elemento dinamizador de la actividad docente en la Facultad y empezaron a diseñar una serie de propuestas didácticas vinculadas al medio radiofónico que podían ser extrapolables a cualquiera de las asignaturas de los

tres grados que actualmente se imparten en la Facultad de Comunicación (Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas). Así fue como nació el “Proyecto de experimentación educativa en comunicación: Propuestas para mejorar la metodología docente del profesorado en las asignaturas de los Grados en Comunicación a partir de los recursos que ofrece Iradio UCAM” que se puso en marcha en el segundo cuatrimestre del curso académico 2012/2013 y que se ha llevado a cabo también durante el curso académico 2013/2014. Este proyecto cuenta con el respaldo y la financiación del Programa propio de ayudas a la investigación 2013 de la UCAM (PMAFI-PID_01/13).

OBJETIVOS

Los principales objetivos de este proyecto son:

- Apoyar procesos de innovación en la práctica educativa que impulsen una mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conseguir que los alumnos alcancen las competencias previstas en el plan de estudios a través de nuevos métodos de aprendizaje que se centren en el papel activo de los estudiantes, la creatividad y el uso aplicado de los medios de comunicación (principalmente la radio) a la práctica docente.
- Dinamizar y fomentar la comunicación entre el claustro de profesores fomentando estrategias metodológicas colaborativas e interdisciplinarias.
- Renovar la práctica docente al integrar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores.
- Consolidar la radio universitaria como elemento de cohesión, no solo entre el claustro de profesores de la Facultad de Comunicación sino también entre profesores y alumnos de ésta.
- Explotar el potencial didáctico de la plataforma Iradio UCAM en el contexto de los estudios en comunicación. Crear un banco de audios vinculados con la formación en comunicación que sean de libre disposición y acceso y que contribuyan a mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos

- Extrapolar los resultados y metodologías trabajados y extraídos de este proyecto a otras titulaciones de la Universidad.

DESTINATARIOS

El proyecto está dirigido a todos los profesores y alumnos de la Facultad de Comunicación de la UCAM, pero especialmente a todos aquellos docentes de asignaturas que tengan un componente menos práctico y que, preferiblemente, no tengan vinculación directa con la radio.

Las asignaturas que han formado parte del proyecto han sido: Lengua (1º), Sociología de la Comunicación (1º), Publicidad y Relaciones Públicas (1º), Estructura de las Instituciones Políticas (2º), Marketing aplicado a la comunicación (2º), Narrativa audiovisual (2º), Reportajes y Entrevistas (2º), Producción Audiovisual (2º), Estética y ficción en comunicación (3º), Deontología y Legislación de la Comunicación (3º), Información en radio (3º Periodismo), Periodismo y cine (4º Periodismo), Documental Audiovisual (4º Audiovisual); Taller de Periodismo Multimedia (4º Periodismo), Periodismo de Análisis y de Opinión (4º Periodismo), Historia de la España Democrática (4º de Periodismo), Comunicación Política y procesos electorales (4º Periodismo). Asimismo, hemos de destacar el caso de dos profesores que han querido poner en práctica el proyecto en otras titulaciones, es el caso de la profesora Isabel Sarabia Andúgar con la asignatura Estructura de las industrias de la Comunicación (2º Turismo); y Juan Francisco Hernández Pérez con la asignatura Sistemas Técnicos (1º FP Técnico Superior en la Realización de Audiovisuales y Espectáculos).

METODOLOGÍA

Este proyecto se basa en la metodología del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), por lo que hace recaer la responsabilidad del aprendizaje en el propio alumno invitándole a participar en actividades que fomenten su participación, implicación y compromiso. Esta metodología, tal y como afirma Amparo Fernández es más formativa, “genera aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilita la transferencia a contextos más heterogéneos” (2006: 42).

Las metodologías docentes que se han diseñado (tabla 1) (Microcápsula, Cuaderno de clase, El Debate, Brainstorming, El profesional, Recomendados, Ponte al Día, Érase una vez, Concursos y Radioteca) consisten en formatos de audio, la mayoría de ellos de corta duración (3-5 minutos) basadas en el aprendizaje significativo. A partir de los conocimientos teórico-prácticos que poseen los alumnos deberán desempeñar tareas reales que garanticen un aprendizaje duradero. En este proceso el papel del profesor ha sido el de acompañante, guía, orientador y evaluador. Cada una de estas propuestas prácticas se ha planteado con el propósito de formar parte de un proceso de aprendizaje que contemple la integración y las sinergias entre los objetivos fijados a nivel de la asignatura y los establecidos a nivel del plan de estudios de la facultad de comunicación (García et al., 2014)

El plan de trabajo que se ha seguido para poner en marcha este proyecto se ha repetido al inicio de cada semestre académico y se han seguido las siguientes fases:

- **Fase 1:** Diseño y elaboración de una encuesta previa de invitación a los profesores de la Facultad de Comunicación para participar en el proyecto. En este cuestionario, ofrecido a través de Google Drive, se plantean preguntas que permiten conocer las principales inquietudes, retos, demandas y aspectos a mejorar en la práctica educativa para lograr la correspondencia entre competencias a adquirir y resultados de aprendizaje.
- **Fase 2:** Reunión individual de uno de los coordinadores del PID con cada profesor para elaborar un plan de trabajo en función de los objetivos pedagógicos y los resultados de aprendizaje que el profesor quiere trabajar en su asignatura. En esa reunión se decide la actividad de aprendizaje que mejor se adapta a la consecución de los objetivos propuestos, así como la dedicación en horas lectivas a la realización de la misma, el número de alumnos que realizarán la práctica y la forma de participación del alumnado (voluntaria u obligatoria), así como los criterios de evaluación de la tarea en el conjunto de prácticas de la asignatura y las fechas y horarios previstos para la grabación de los programas. Para realizar cada una de las prácticas detalladas en el

cuadro anterior se establece un proceso que contemple las siguientes fases: Preproducción, Producción, Postproducción y Evaluación.

- **Fase 3:** Diseño y realización de dos encuestas de valoración, una para los alumnos y otra para los profesores, ofrecidas a través de la plataforma Google Drive. Se trata de evaluar los resultados obtenidos con la experiencia.
- **Fase 4:** Análisis comparativo de los resultados obtenidos en las encuestas y propuestas de mejora.
- **Fase 5:** Diseño de un canal dentro de la web de Iradio UCAM para divulgar los proyectos de innovación. Desde este espacio se podrán descargar directamente las prácticas elaboradas para propiciar la escucha autónoma de los alumnos en cualquier momento y lugar. También se aprovechará la posibilidad de recoger comentarios y sugerencias para generar debate y propiciar la participación de toda la comunidad universitaria

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA:

La puesta en marcha del proyecto de innovación docente vinculado a la radio universitaria de la UCAM ha servido, desde el punto de vista del profesorado, para:

- Motivar a los alumnos en la asignatura y aumentar su grado de satisfacción.
- Afianzar el conocimiento mediante la reelaboración y adaptación de contenidos para ser difundidos a través del medio radio.
- Fomentar el desarrollo de capacidades intelectuales en los alumnos (reflexión, interpretación, análisis, argumentación, creatividad, etc.).
- Despertar la iniciativa, el sentido crítico y la creatividad tanto en los alumnos como en profesores.
- Crear vínculos de interacción entre profesor y alumno.
- Favorecer el trabajo cooperativo.

AGRADECIMIENTOS

La puesta en marcha de este proyecto ha sido posible gracias a la colaboración de los profesores y alumnos que se han participado. También queremos agradecer especialmente su implicación a la Vicedecana del Grado en Comunicación Audiovisual, Isabel Sarabia, y a la directora del Grupo Digitalac, Josefina Sánchez, que nos alentaron a llevar a cabo el proyecto y a los compañeros que han colaborado: Pedro Luis Pérez Díaz, M^a Mar Grandío Pérez, Miguel Ángel Martínez Díaz, M^a Méndez Rocasolano, Ángel Pablo Cano Gómez, Laura Cortés Selva, Enrique Arroyas, Josep Martínez Polo, Manolo González Sicilia, Josefina Sánchez, Antonio Arco, Celia Berná Sicilia, Juan Francisco Hernández Pérez y Juan Antonio Marín.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2005): *Libro Blanco. Títulos de grado en Comunicación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid.
- Fidalgo, D. (2009): Las radios universitarias en España. Transformación al mundo digital. *Telos*, 80.
- García, IM. Robles, MC. y Correyero, B. (2014). (en prensa). Propuestas metodológicas para incentivar el uso de la radio en la docencia en Comunicación: La experiencia de Iradio UCAM. *Historia y comunicación social*, nº de octubre.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: PrenticeHall.
- López, N. y Ortiz Sobrino, M. A. (2011): Viejas nomenclaturas, nuevas competencias. Perfiles profesionales en la radio española. *Telos*, 87.
- Marta-Lazo, C. y Segura, A. (2012). Emisoras universitarias españolas en la Web 3.0: programación y contenidos. En: Espino, C. y Martín, D. (coords.). *Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica*. Barcelona: UOC. p. 103-124.
- Ortiz, M.A. (2009). La reconversión de la formación en Comunicación desde el Espacio Europeo de Educación Superior. *Icono 14*, (14), 35-39.
- Ortiz, M.A. y López, N. (2011): *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos*. Madrid: Fragua.

- Perona, Juan José (2009): Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, Vol. XVII, (33), 107-114-
- Perona, J.J. y Barbeito M. (2007): Modalidades educativas de la radio en la era digital. *Icono 14*, (9). 12-37.
- Robles, M.C., García, I.M., Correyero, B. (2013). La divulgación científica de los proyectos de innovación docente vinculados con las radios universitarias, en Contreras, P. y Parejo-Cuéllar, M. (coords.): *Más Ciencia. Cómo trabajar la divulgación científica desde las Radios Universitarias*. Salamanca: Comunicación Social.
- Rodrigo Alsina M. y Lazcano-Peña, D. (2014). La enseñanza en comunicación y su proceso de adaptación al EEES como objeto de estudio. Una visión panorámica. *Comunicación y Sociedad*, 27 (2), pp. 221-239.
- Sierra, J. (coord.) (2010): *Los estudios de Ciencias de la Comunicación en el EEES*. Madrid: Fragua.
- Sierra, J. y Cabezuelo, F. (coord.) (2010): *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua.
- Sierra, J. y Sotelo, J. (coord.) (2010): *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua.
- Sierra, Javier y Liberal Ormaechea, S. (coord.) (2011): *Retos y oportunidades de la comunicación multimedia en la era del 2.0*. Madrid: Fragua.
- Vázquez. M. (2010): Jóvenes y radio universitaria: un acercamiento a las estrategias formativas de dos países. *Actas de II Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigadores de la Comunicación (AE-IC)*, Málaga.
- Vivar-zurita, H. y García-García, A. (2012): La adaptación de la formación reglada y continua a la Comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (67), 347-361.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Metodologías propuestas en el proyecto de innovación docente

METODOLOGÍAS	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS
Microcápsula	Piezas radiofónicas de entre 3-5 minutos de temática libre con las que se pretende desarrollar la competencia comunicativa (lingüística, escrita y radiofónica) desde diferentes perspectivas además de mejorar la expresión oral, la capacidad creativa y el trabajo autónomo del alumno.	Proactividad/ Formación práctica
Cuaderno de clase	Práctica que puede ser realizada tanto por el profesor como por los alumnos. Se centra en reforzar los conceptos teóricos más complejos así como en abordar otros más complementarios (material de apoyo). También puede ser utilizada para resolver dudas comunes o explicar correcciones que tengan un carácter general.	Formación teórica
El debate	Ejercicio basado en la fundamentación crítica y argumentativa partiendo de un tema de investigación definido por el profesor. El alumno puede proponer invitados para hacer una tertulia o bien realizar entrevistas a fuentes de información expertas en el tema.	Actitud crítica
Brainstorming	Puesta en práctica de técnicas de ideación y creación que tengan como punto de partida un proyecto que hay que comenzar a desarrollar. El profesor servirá de elemento dinamizador para reconducir la tormenta de ideas.	Trabajo colaborativo
El profesional	Entrevistas a profesionales de los medios de comunicación.	Profesionalización
Recomendados	El alumno deberá buscar recursos (bibliografía, sitios web, videos, noticias,	Proactividad

	anuncios, programas, series, etc) que puedan ser de interés para el desarrollo de la asignatura y expresar en una pieza radiofónica el interés para sus compañeros y la vinculación con la asignatura o con la profesión en general.	
Ponte al día	Selección, resumen e investigación de noticias de actualidad. Los alumnos pueden realizar breves espacios informativos que sean un resumen de la actualidad de la semana o bien pequeños reportajes sobre un tema destacado.	Aprendizaje transversal
Érase una vez	Trabajos de investigación de carácter documental relacionados con la historia de la comunicación que exigen un tipo de producción compleja (guionización, producción, realización técnica edición, etc). Esta práctica está pensada para alumnos de último curso.	Aprendizaje transversal
Making Off	Pieza que recoge la explicación del proceso de producción o realización de aquellos trabajos que hayan obtenido las mejores calificaciones para que puedan servir de ejemplo a los compañeros.	Profesionalización
Concurso	Prueba de competitividad de carácter teórico-práctico en el que los alumnos tienen que demostrar los conocimientos adquiridos en el Grado en base a la superación de una serie de pruebas.	Aprendizaje transversal / Profesionalización
Radioteca	Prácticas elaboradas <i>ad hoc</i> para radio en función del contenido de las asignaturas: cuñas, programas, trailers, promos, radionovelas, reportajes, documentales, etc.	Profesionalización

Título de la experiencia: Entrenamiento en Inteligencia emocional para la adquisición y desarrollo de Competencias Transversales en estudiantes de universitarios de Psicología.

Palabras clave (3-6): Inteligencia emocional, competencias transversales, trabajo en equipo, solución de Problemas.

RESUMEN

Objetivo: El objetivo de este proyecto es fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales, con los que potenciar la adquisición de competencias transversales, concretamente la capacidad para trabajar en equipo y la capacidad de solución de problemas y toma de decisiones, a través de la práctica docente, dado su papel fundamental en el EEES.

Destinatarios: Este proyecto de innovación fue dirigido a estudiantes universitarios de 3º curso del Grado en Psicología de la modalidad presencial.

Método: El profesorado de las asignaturas implicadas en el proyecto trabajando desde los contenidos específicos de las misma, desarrollar una metodología dirigida al desarrollo de competencias socioemocionales, con los que potenciar la adquisición de competencias transversales concretamente la capacidad para trabajar en equipo y la capacidad de solución de problemas y toma de decisiones,

Resultados de la experiencia: Los resultados obtenidos tras la aplicación de este proyecto fueron muy positivos, ya que el 83% de los estudiantes que participaron en él, informaron haber mejorado su competencia para trabajar en equipo. Del mismo modo, los profesores implicados pudieron constatar la eficacia del proyecto en el desarrollo de dichas competencias, a través de la evaluación de las mismas, mediante la técnica del role-playing.

Elementos de innovación: En este proyecto, cabe destacar, como elementos innovadores, por un lado la perspectiva de partida, desde el contexto de la Psicología Positiva, así como la metodología empleada para trabajar las

competencias socioemocionales (role- playing, grupos de discusión, musicoterapia y relajación. Por último, cabe destacar como elementos innovadores, la evaluación de dichas competencias, en el alumnado, por parte del profesor y la co-evaluación de las competencias realizada por los compañeros.

Conclusión: Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, tanto a nivel del alumnado, que ha valorado muy positivamente la experiencia, como a nivel de profesorado, ya que con este proyecto se ha promovido la reflexión sobre la práctica docente y un proceso de autoevaluación sobre la misma, una mayor concienciación de la necesidad de revisar si realmente consiguen desarrollar en el alumno las competencias propuestas a través de las metodología empleada.

TEXTO

Presentación:

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio muy profundo en la docencia universitaria y un nuevo marco de trabajo al que progresivamente deben adecuarse no solo los diferentes planes de estudios de los nuevos Grados, sino también las metodologías docentes. En el caso concreto del Grado en Psicología y tomando como referencia el punto de vista del alumno, el EEES le exige no solo el aprendizaje significativo de conocimientos científicos propios de la Psicología, sino también la adquisición de competencias transversales y específicas que les permitan ser más competitivos dentro de un mercado laboral escaso. Por otro lado, el profesorado debe indefectiblemente replantearse su actuación docente para lograr un equilibrio entre la formación en contenidos curriculares propios de la asignatura que imparte y el desarrollo de dichas competencias, que en muchos casos no posee o no sabe muy bien cómo realizar.

Las competencias trasversales presentan un papel fundamental en el EEES, y su adquisición durante el periodo de formación del Universitario, será determinante no solo cuando el futuro Psicólogo empiece a desempeñar su actividad profesional, sino mucho antes, durante la realización de sus estudios universitarios que culminan con el periodo de prácticas. No obstante, la

realidad es que la responsabilidad de la enseñanza de las competencias transversales queda “disuelta” entre el profesorado que en muchas ocasiones, se ve desbordado por las nuevas exigencias y demandas que se le plantean y la escasez de tiempo y de recursos disponibles. Asimismo, en la práctica actual, a pesar de las buenas intenciones, siguen evaluándose solo contenidos académicos y en pocas ocasiones, los aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal.

Por otro lado, se ha detectado en el alumnado cierta desesperanza con respecto al futuro profesional lo que podría interferir negativamente, no solo en su rendimiento sino en su nivel de motivación y en de orientación hacia el logro. Además, durante los últimos cursos académicos el futuro graduado comienza un proceso de toma de decisiones dirigidas a enfocar adecuadamente la carrera profesional y que requieren un alto nivel de autoconocimiento y de autorregulación. Estas expectativas negativas con respecto a la difícil incorporación al mercado laboral, unidos a la profunda desconfianza en sus habilidades o capacidades, contribuyen a que se enfrente al futuro con escasas expectativas de éxito. Por ello, pensamos que para el Graduado en Psicología, es especialmente importante además de tener una buena formación académica adquirir y dominar competencias socioemocionales básicas.

Objetivo (propósito principal y secundario incluyendo las competencias que debían adquirir los/as alumnos/as, la asignatura, el tema y/o los contenidos concretos trabajados): El objetivo de este proyecto es reforzar la adquisición de competencias socioemocionales, es decir, mejorar un conjunto de habilidades para procesar y razonar eficazmente con respecto a emociones propias y ajenas, ya que una adecuada gestión de esta información, constituye una herramienta fundamental para mejorar la resolución de los problemas y, en definitiva, lograr una mayor adaptación al ambiente. Asimismo, pensamos que introduciendo pequeños cambios en la práctica docente dirigidos a trabajar el desarrollo emocional del alumnado, de diferentes asignaturas (*Psicopatología de la Infancia y de la Adolescencia, Psicología de la personalidad y de las diferencias individuales y Psicología del Trabajo y Psicogeriatría*), podemos potenciar, tanto la capacidad para trabajar en equipo como las habilidades de solución de problemas.

Destinatarios: Las asignaturas que van a implicarse en dicho proyecto son asignaturas del 3º curso del Grado en Psicología y que se imparten en su totalidad en el 2º Cuatrimestre del curso académico 2012-2013.

Metodología (cronograma, técnica/s, estrategia/s, actividades, recursos empleados): Con respecto a la temporalización, durante los meses de Septiembre y Octubre tuvieron lugar reunión de profesorado implicado con una periodicidad semanal. En estas sesiones de trabajo del profesorado previas, se establecieron las bases del proyecto y cada profesor realizó el diseño de sus actividades. Durante la fase de preparación o elaboración de materiales (Octubre, noviembre y Diciembre), las reuniones serán cada 15 días. En ellas cada profesor, expuso al resto la actividades que está elaborando y se hará una tormenta de ideas *Brainstorming* para que el resto de profesores puedan ayudar al profesor a mejorar o enriquecer la actividad o algún problema que se pueda presentar en el que no se había reparado y poder prevenir errores o problemas. Con respecto a la metodología empleada en este proyecto, cada uno de los profesores implicados en este proyecto, revisó los materiales de trabajo en sus asignaturas y programó sus clases, enfocando actividades concretas con el objetivo de desarrollar una competencia específica en sus alumnos (ver Tabla 1). El trabajo fundamental del profesor, ha consistido en comprobar si con la metodología empleada habitualmente realmente el alumno conseguía adquirir la competencia propuesta y en caso negativo adaptarla, de manera que se oriente la atención del alumno a la reflexión de los aspectos emocionales implicados en el afrontamiento de situaciones específicas que deberán afrontar y resolver en el desempeño de su profesión (resistencia de los padres a aceptar un diagnóstico, resistencia de los padres a implicarse en el tratamiento psicológico, afrontamiento de los miedos...ect.). Los profesores diseñaron situaciones específicas, en el contexto de sus asignaturas y realizaron actividades grupales, basadas en una metodología de aprendizaje cooperativo, que se llevaron a cabo en el contexto del aula. Durante la fase de implementación del proyecto, todos los profesores realizaron en el horario de sus asignaturas, al menos una actividad en la que se trabaje la competencia

socioemocional que corresponda, durante las 12 semanas que duró su aplicación. Los alumnos realizaron las actividades de clase planteadas por cada profesor en su asignatura y un trabajo-problema grupal que deberán resolver en “quipos de expertos”, que posteriormente este trabajo será evaluado por los profesores de las asignaturas implicadas al finalizar el proyecto.

Resultados de la experiencia:

Los resultados obtenidos tras la aplicación de este proyecto fueron muy positivos, ya que el 83% de los estudiantes que participaron en él, informaron haber mejorado su competencia para trabajar en equipo y solucionar problemas prácticos. Del mismo modo, los profesores implicados pudieron constatar la eficacia del proyecto en el desarrollo de dichas competencias transversales, a través de la evaluación de las mismas.

Elementos de innovación: En este proyecto, cabe destacar, como elementos innovadores, por un lado la perspectiva de partida, desde el contexto de la Psicología Positiva, así como la metodología empleada para trabajar las competencias socioemocionales (role- playing, grupos de discusión, musicoterapia y relajación). Por último, cabe destacar como elementos innovadores, la evaluación de dichas competencias, en el alumnado, por parte del profesor y la co-evaluación de las competencias realizada por los compañeros. Con objeto de evaluar las competencias interpersonales y de solución de problemas, el alumno deberá enfrentarse una situación-problema (Ver tabla 2) en la que debe demostrar las habilidades sociales adquiridas mientras es observado por sus compañeros del grupo de trabajo. A un lado se encontrará el alumno y al otro sus compañeros del grupo con el profesor, que mediante una rúbrica valorarán la actuación de su compañero y sobre cómo se ha enfrentado a esa situación problemática siempre desde una perspectiva constructiva. Posteriormente se comentaron los aspectos positivos y aquellas cuestiones que el alumno debe mejorar para que pueda tener feedback de la actuación realizada Para evaluar la capacidad de Trabajo en equipo, los profesores evaluarán la calidad de los trabajos-problema realizados por los

grupos de expertos. Los criterios empleados por el profesorado para valorar el trabajo del equipo, serán el análisis del problema realizado por el grupo y la creatividad de la solución aportada por el equipo. Asimismo, los alumnos deberán exponer en clase el trabajo a sus compañeros y a los profesor el trabajo problema. La actuación de cada alumno durante la realización del trabajo de equipo, será evaluada por sus compañeros de equipo (co-evaluación) mediante una rúbrica (Ver anexo 1).

Valoración personal y Prospectiva. Puesto que son escasos los proyectos realizados con estudiantes universitarios, dirigidos a abordar la esfera emocional con objeto de mejorar el desempeño académico y profesional dentro del marco del EEES, podemos concluir que trabajar las competencias sociales y emocionales, es una necesidad que queda plenamente justificada. La universidad, lejos de considerarse un escenario para la transmisión de conocimiento, se configura, cada vez más, como un espacio privilegiado para la enseñanza de estas habilidades.

Las competencias sociales y emocionales son necesarias durante el periodo de formación universitaria, por la importante influencia que ejercen sobre los procesos de autorregulación cognitiva y emocional que son fundamentales para el aprendizaje significativo. En este sentido, será especialmente importante conectar con sus habilidades intrapersonales y trabajar las preocupaciones de los estudiantes y emociones negativas, como la ansiedad o la sensación de incertidumbre y de indefensión que experimenta.

En lo que respecta al desempeño de la Psicología como opción profesional, la presencia de habilidades interpersonales tales como la capacidad de trabajar con otras personas, de comunicarse eficazmente y de adoptar una actitud de cooperación para solucionar problemas de manera efectiva y creativa, resulta fundamental.

Como limitaciones del trabajo, podemos decir que los objetivos planteados fueron demasiado ambiciosos y en ocasiones, nos resultó difícil mantener las reuniones de coordinación que se habían propuesto en un principio. Del mismo modo, la evaluación propuesta inicialmente, no pudo llevarse a cabo por

restricciones temporales, así como la evaluación final del proyecto, mediante cuestionarios y escalas.

Agradecimientos Agradecemos a la Universidad Católica San Antonio, la oportunidad que nos ha brindado la posibilidad de llevar a cabo este proyecto de innovación que se encuentra aún en proceso de finalización, quedando aun pendiente la evaluación de resultados y difusión de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA:

López-Zafra, E. y Jiménez Morales, M. I. (2010). Measurement Emotional Intelligence al the educational context. *Progress in Education* (pp. 30-42). London: Nova Publisher.

Jiménez Morales, M. I. y Esther López-Zafra (2012). *Psicología Social de la Educación: el papel de la Inteligencia Emocional en el aula. Psicología Social Aplicada*. Madrid: Panamericana.

Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2008). El Autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 66-77.

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes Sociales y adaptación social en adolescentes Españoles: el papel de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP). *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 105-118. (ISSN: 0213-4748).

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Competencias, actividades y contenidos del proyecto

Competencia	Asignaturas	Actividades realizadas	Contenidos
socioemocional	3º Grado en Psicología		
Empatía y Responsabilidad social	Psicopatología de la infancia y de la adolescencia.	Sesiones de Relajación Role-playing	El papel de los padres durante el proceso de evaluación y tratamiento infantil Habilidades del terapeuta infantil Código deontológico
Relaciones interpersonales	Psicología de la Personalidad y de las Diferencias individuales	Grupos de discusión Role playing	Las habilidades interpersonales del Psicólogo
Capacidad de pensamiento crítico y toma de decisiones	Psicología del Trabajo	Role-playing Trabajo cooperativo Grupos de discusión Musicoterapia	Resolución de casos problema en el contexto laboral. Canciones emocionales
Solución de problemas	Psicogeriatría	Grupos de discusión Role playing	El psicólogo ante la muerte y miedos ante el proceso de envejecimiento

Tabla 2. Evaluación de competencias/resultados.

- Asignaturas - 3º Grado en Psicología	- Situación Problema (role-playing)
- Psicopatología de la infancia y de la adolescencia.	- Entrevista con padres que inician una discusión entre ellos culpándose uno al otro del problema de su hijo.
- Psicología de la Personalidad y de las Diferencias individuales	- Entrevista
-	-
- Psicología del Trabajo	- Entrevista de trabajo con el responsable de recursos humanos de una empresa.
- Psicogeriatría	- Entrevista con dos hermanos que son los hijos de un anciano al que no visitan

ANEXO 1. PLANTILLA CO-EVALUACIÓN GRUPAL

TRABAJO EN EQUIPO

Alumno/a que evalúa: _____

Tema del Trabajo: _____

Componentes del grupo:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Escala numérica: 1 (mínimo) hasta 5 (máximo)

Aspectos a evaluar	Componentes del Grupo						Observaciones
	1	2	3	4	5	6	
Participación en la búsqueda de información							
Discute conjuntamente las dificultades encontradas y aporta soluciones							
Se esfuerza para que exista un buen clima de trabajo.							
Tiene capacidad para ponerse en lugar de los otros.							
Responsabilidad (cumplimiento plazos y tareas asignadas)							
Sabe estructurar las ideas y organizarlas para transmitir las de forma clara.							
Se implica y compromete en el cumplimiento de sus tareas, es responsable.							
Tiene una actitud de compañerismo y colaboración							
Participa constructivamente en la toma de decisiones, solicitando la							

opinión de los demás.							
Evita actitudes dominantes y actúa con tolerancia.							

M^a Llanos Martínez Martínez, Sonia Sánchez Bautista, María del Mar Martínez Senac, M^a Carmen Calvo López, Andrés Martínez Almagro, Ana González Baidez, Juan José González Ortiz, Jerónimo Lajara Blesa y Antonia María Díaz Cuenca.

Facultad de Enfermería, Facultad de Ciencias Sociales Jurídicas y de la empresa y Facultad de Ciencias de la Salud.
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Título: “Utilidad de la mesa digital para el aprendizaje y evaluación de los conocimientos de Anatomía en los estudiantes de grado de Medicina”.

Palabras clave (3-6): mesa digital, Anatomía, disección cadáveres, atlas Anatomía, estudiantes Medicina.

RESUMEN

-Objetivos:

-Evaluar la eficacia de la Anatomage Table[®] como método de innovación docente comparada con las técnicas de estudio anatómico tradicionales.

-Reconocer con métodos macroscópicos y técnicas de imagen la morfología y distintas estructuras del cuerpo humano, sin el uso de cadáveres humanos.

-Poder aplicar Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC) como instrumento que aporte unos beneficios para el alumno y profesor y que es fácilmente adaptable al EEES y cumple el acuerdo de Bolonia.

-Aproximarse al concepto de las nuevas tecnologías como mejora del aprendizaje.

-Destinatarios:

Alumnos de grado de Medicina, modalidad presencial, cursos primero y segundo.

-Método:

Se está realizando un estudio descriptivo transversal a los estudiantes de primero y segundo curso del Grado en Medicina de la Universidad Católica de Murcia, matriculados en la asignatura Anatomía Humana II y Neuroanatomía II.

Una vez terminado el periodo docente se les pasará a los sujetos una encuesta de satisfacción de los distintos métodos didácticos utilizados para impartir la asignatura, entre los que están: la mesa de disección virtual, la disección de cadáveres y el uso de atlas de Anatomía. Los resultados obtenidos en dicha encuesta, se incorporarán a una base de datos para su posterior tratamiento estadístico.

-Resultados de la experiencia:

No tenemos todavía resultados porque estamos llevando a cabo el proceso de realización de encuestas.

-Elementos de innovación:

La novedad de este estudio radica en que se podrá contar con una caracterización del uso de una TIC totalmente innovadora que contribuirá al perfeccionamiento del proceso docente de la asignatura Anatomía Humana.

Dicha TIC es la mesa de disección virtual Anatomage Table[®] que es una herramienta que ofrece una visualización de la Anatomía de cuerpo completo en tamaño natural. Fue desarrollada en 2012 por un grupo de ingenieros y médicos en Estados Unidos con el fin de disminuir los grandes costes que supone para las facultades de Medicina la utilización de cadáveres con fines docentes.

Con este proyecto, nos planteamos valorar si la mesa de disección virtual es un instrumento adecuado para que el alumno alcance los resultados de aprendizaje del mismo modo que con los otros métodos de estudio, como son la disección de cadáveres y atlas o texto de Anatomía, lo que supondría considerables beneficios para el estudio de la asignatura Anatomía Humana por parte del alumno.

-Conclusión:

A la espera del análisis de los resultados.

-Presentación:

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un desplazamiento de una educación centrada en el aprendizaje, a la vez que se exige a los alumnos nuevas competencias interpersonales que faciliten la interacción social y la cooperación. No nos cabe la menor duda de que el aprendizaje cooperativo, dentro de este nuevo contexto, es una metodología docente innovadora. Por ello, consideramos imprescindible aplicar una nueva concepción de los alumnos-usuarios, así como cambios de rol en los profesores y cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza, en conformidad con el acuerdo de Bolonia. Por este motivo, en el curso académico 2012-2013 en el grado de Medicina de la UCAM, el grupo de investigación multidisciplinar en Ciencias de la Visión (GiMCiVI) nos planteamos el esfuerzo de poner en marcha la experiencia piloto de la aplicación de estas nuevas tecnologías mediante el uso de la Mesa de Disección Virtual Anatomage Table[®] creada por la compañía Anatomage[®] (Anatomy Imagine Software, USA). Ésta ofrece una visualización de la Anatomía en 3D y permite la interactividad del alumno con la misma, siendo perfectamente complementario con la disección de cadáveres para el estudio de la asignatura Anatomía Humana. Esta tecnología se considera como metodología innovadora de aprendizaje, siendo uno de nuestros objetivos el potenciar el aprendizaje activo de los alumnos con esta nueva técnica así como evaluar los resultados de aprendizaje de la misma comparado con la clásica disección anatómica.

La mesa digital, permite hablar de las funciones y tareas docentes, integrando tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, implica analizar cómo se ven afectadas éstas al integrar los elementos tecnológicos como recursos de mediación en el aprendizaje y decidir qué rol es el adecuado para conseguir una propuesta formativa profesional, eficiente e innovadora (Bautista Pérez-Echevarría, 2008).

En la actualidad las TICs ocupan por su uso un lugar importante en la educación, y dentro de ésta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carvajal, 2010).

Originalmente la tecnología educativa nace ligada al uso educativo de los modernos medios audiovisuales, y así es recogido en la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1984).

En los años noventa se inicia la época de las telecomunicaciones en la educación (García, 2001), estableciendo como estrategia docente, la interrelación entre la orientación del contenido, la consolidación de los conocimientos y habilidades, y la evaluación de los resultados del aprendizaje.

Esto supone involucrar activamente a los alumnos en los procesos docentes mediante el autoaprendizaje, aprovechando las ventajas derivadas de la utilización de las TICs, y que los profesores pasen de ser de meros transmisores de información a verdaderos catalizadores de dichos procesos, facilitando así el logro de competencias. Por otra parte, la docencia virtual ha progresado mucho en los últimos años. El 87,2% de la Universidades españolas tienen planes de implantación de docencia virtual, el 43% de los profesores utilizan plataformas de docencia virtual como apoyo en sus asignaturas y el 60% de los estudiantes han cursado asignaturas que utilizan este tipo de herramientas.

De todo ello se deduce que las Universidades son una pieza clave para el impulso de las TICs en nuestro país (Crue, 2006).

Las TICs pueden ayudar decisivamente a la renovación pedagógica que está incluida en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en cuanto al énfasis en el aprendizaje y autonomía del alumno.

Con respecto al profesor, permiten la colaboración con otros docentes y la gestión y diseño de sus propios recursos educativos. Un estudio llevado a cabo por el Grupo de Trabajo de las TICs de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE en 2006 es más optimista. Ha contado con la colaboración de 52 universidades españolas, lo que supone casi el 90% de los

alumnos del Sistema Universitario Español, y ha constatado que las TICs se están utilizando de manera generalizada en todas las Universidades y que éstas se preocupan por integrar dichas tecnologías en tareas de administración, investigación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por todo ello, resulta obligado considerar cual es nivel de integración de estas tecnologías en otras Universidades europeas.

En este sentido, resultaron pioneros los estudios realizados en la Universidad de Edimburgo, donde se recogen datos acerca de las experiencias, conocimientos y actitudes ante las TICs de los nuevos estudiantes desde 1990 (Asgari-Jirhandeh, 1997), y el Informe SEUSSIS (2003) cuyo objetivo era evaluar el uso de las TICs en siete Universidades Europeas diferentes: Reino Unido, Finlandia, Noruega, Holanda, Italia, Francia y España, recogiendo datos de los años 2001-2002.

Llama la atención el gran número de estudios que se han realizado entre estudiantes de medicina (Nurjahan, 2000; Gouveia-Oliveira, 1994; Dorup, 2004; Valcke, 2006) y profesionales de la salud (Jadad, 2001). Esta circunstancia puede deberse a que, en este campo, se le está dando mucha importancia al uso de herramientas que permitan la interacción alumno-docente y así poder para adquirir e intercambiar información en el futuro desarrollo profesional de los estudiantes.

La novedad de nuestro estudio radica en que se podrá contar con la caracterización del uso de una TIC totalmente innovadora que contribuirá al perfeccionamiento del proceso docente de la asignatura Anatomía Humana, la mesa de disección virtual Anatomage Table[®]. Esta es una herramienta que ofrece una visualización de la Anatomía de cuerpo completo en tamaño natural. Fue desarrollada en 2012 por un grupo de ingenieros y médicos en Estados Unidos con el fin de disminuir los grandes costes que supone para las facultades de Medicina la utilización de cadáveres con fines docentes.

Los centros que utilizan esta herramienta se encuentran sobre todo en EEUU, donde es amplia su distribución. En Europa se introdujo en el Reino Unido en el Imperial College y en el Saint Mary Hospital de Londres, y últimamente se la puede encontrar en universidades de Australia, Asia, como la Lee Kong Chian

School of Medicine de Singapur y en América del Sur, como la Universidad Autónoma de Chile, la Universidad de Especialidades Espíritu Santo de Ecuador y varias Universidades de Colombia.

La mesa de disección virtual es capaz de diseccionar, cortar y separar todas las partes del cuerpo humano, desde los diferentes órganos hasta las diferentes capas de nuestro cuerpo (Figura 1).

Tiene la misma longitud que una mesa de disección y cuenta con una pantalla LCD de 3896 x 1080 de alta resolución. El cadáver o cuerpo virtual que se puede observar en su pantalla fue creado a partir de una combinación de gráficos y exploraciones reales, que permite a estudiantes y docentes interactuar con él a través del tacto o con un ratón convencional (Figura 2).

Los usuarios de la mesa pueden retirar la piel virtualmente para la observación y estudio de los órganos internos. Además, es posible ampliar las diferentes áreas y capas de la Anatomía humana para un estudio más detallado, y gracias a su avanzado software se puede trabajar con datos de pacientes reales. Las imágenes ilustran a la perfección el realismo anatómico de un ser humano vivo. La mesa de disección virtual viene equipada con un cuerpo virtual femenino y otro masculino completo en 3D, imágenes de alta resolución de Anatomía regional en 3D y una biblioteca anatómica digital con ejemplos de patologías (Figura 3).

El simulador permite también la sección en cortes del cuerpo humano en los tres planos del espacio, transversal, coronal y sagital, lo que aproxima a los usuarios al conocimiento de las imágenes obtenidas por Tomografía Axial Computarizada (TC) y Resonancia Magnética Nuclear (RMN), (Figura 4).

Al igual que un ordenador normal, esta tecnología cuenta con unidades de memoria flash y otros dispositivos que se pueden conectar a la mesa para agregar datos como por ejemplo TC, RMN o ultrasonidos. La mesa de disección virtual contiene una gran capacidad de almacenamiento y tres puertos USB. A través de éstos se pueden descargar imágenes de distintas partes del cuerpo humano, las que posteriormente pueden ser analizadas en los ordenadores personales de los estudiantes.

Esta herramienta de trabajo fomenta ambientes dinámicos e interactivos de aprendizaje. El hecho de aportar imágenes del cuerpo completo, de tamaño natural permite una fácil integración en pequeños programas grupales de aprendizaje. Los estudiantes y profesores pueden estar alrededor de la mesa observando y discutiendo las imágenes.

Además, los docentes tendrán la posibilidad de evaluar de forma directa e inmediata los procedimientos realizados por los alumnos. De este modo, se medirá el grado de aprendizaje y la aplicación de acciones correctivas por parte del estudiante, quien también tomará conciencia de sus errores.

La similitud con los métodos tradicionales de enseñanza médica y anatómica hacen una adaptación fácil en un aula, sin cambios significativos en el plan de estudios o el diseño de la sala de clase.

Esta innovación abre las puertas a una nueva metodología en las facultades de Medicina sobre todo, porque permite estar las horas que el alumno necesita sin los inconvenientes que lleva la disección de cadáveres como ahorro del coste de los mismos, presencia de olores desagradables e inhalación de disolventes orgánicos.

Con este proyecto, nos planteamos valorar si la mesa de disección virtual es un instrumento adecuado para que el alumno alcance los resultados de aprendizaje del mismo modo que con los otros métodos de estudio, como son la disección de cadáveres y atlas o texto de Anatomía, lo que supondría considerables beneficios para el estudio de la asignatura Anatomía Humana por parte del alumno.

-Objetivo principal

Evaluar la eficacia de la Anatomage Table[®] como método de innovación docente comparada con las técnicas de estudio anatómico tradicionales.

Objetivos secundarios

Reconocer con métodos macroscópicos y técnicas de imagen la morfología y distintas estructuras del cuerpo humano, sin el uso de cadáveres.

Poder aplicar una TIC como instrumento que aporte unos beneficios para el alumno y profesor y que es fácilmente adaptable al EEES y cumple el acuerdo de Bolonia.

Aproximarse al concepto de las nuevas tecnologías como mejora del aprendizaje.

Conocer los músculos del sistema músculo esquelético.

Conocer la vascularización e inervación músculo esquelético.

Conocer la morfología y la estructura de los sistemas viscerales.

Conocer la morfología y la estructura de las principales estructuras de cabeza y cuello.

Reconocer estructuras de neuroanatomía.

Publicación de artículos con las conclusiones extraídas de la investigación en revistas de impacto a nivel internacional y nacional.

-Destinatarios

Alumnos de grado de Medicina matriculados en Anatomía Humana II y Neuroanatomía Humana II, modalidad presencial, cursos primero y segundo.

-Metodología

Material

1.-Mesa de disección virtual Anatomage Table®. Esta herramienta ha sido diseñada y creada por la compañía Anatomage.

2.-Cadáveres humanos ubicados en el laboratorio de disección.

3.- Atlas y/o texto de Anatomía Humana. Estos textos son de libre elección por parte del alumno, aunque en la guía académica hay unos concretos aconsejados.

4.-Encuesta. Formada por los siguientes ítems:

a) Análisis de la población de estudio

b) Comparación de la disección, mesa de disección virtual y atlas/texto de Anatomía en alumnos de primero y segundo curso del Grado en Medicina. Ventajas y Desventajas.

c) Comparación de la disección y mesa de disección virtual en alumnos de primero y segundo curso del Grado en Medicina. Preferencias por parte del alumnado.

d) Elección por orden de prioridad del recurso favorito.

e) Opinión del alumno sobre la influencia que el profesorado ha tenido sobre su predilección hacia un método determinado.

5.-Para el análisis estadístico se utilizará el soporte informático para tratamiento de datos SPSS 15.0.

Plan de trabajo y cronograma

FASE	TEMPORALIZACIÓN	ACTIVIDADES	INVESTIGADORES
1º	Diciembre 2012	Revisión de documentación y elaboración de cuestionarios de evaluación	Mª Carmen Calvo, Sonia Sánchez, Mª del Mar Martínez, Antonia Díaz, Jerónimo Lajara, Mª Llanos Martínez
2º	Enero-Febrero 2013	Recogida de datos módulo 1	Mª Carmen Calvo, Sonia Sánchez, Mª del Mar Martínez
3º	Marzo- Abril 2013	Recogida de datos módulo 2	Antonia Díaz, Jerónimo Lajara, Mª Llanos Martínez
4º	Mayo- Septiembre 2013	Análisis estadístico de los datos	Mª Carmen Calvo, Sonia Sánchez, Mª del Mar Martínez, Antonia Díaz, Jerónimo Lajara, Mª Llanos Martínez
5º	Sept- Dic 2013	Difusión de la innovación	Mª Carmen Calvo, Sonia Sánchez, Mª del Mar

		(publicación) y explotación de resultados	Martínez, Antonia Díaz, Jerónimo Lajara, M ^a Llanos Martínez
6º	Diciembre 2013	Revisión de documentación y elaboración de cuestionarios de evaluación	M ^a Carmen Calvo, Sonia Sánchez, M ^a del Mar Martínez, Antonia Díaz, Jerónimo Lajara, M ^a Llanos Martínez
7º	Enero-Febrero 2014	Recogida de datos Módulo 3	M ^a Carmen Calvo, Sonia Sánchez, M ^a del Mar Martínez
8º	Marzo- Abril 2014	Recogida de datos módulo 4	Antonia Díaz, Jerónimo Lajara, M ^a Llanos Martínez
9º	Mayo- Septiembre 2014	Análisis estadístico de los datos	M ^a Carmen Calvo, Sonia Sánchez, M ^a del Mar Martínez, Antonia Díaz, Jerónimo Lajara, M ^a Llanos Martínez
10º	Sept- Dic 2014	Difusión de la innovación (publicación) y explotación de resultados	M ^a Carmen Calvo, Sonia Sánchez, M ^a del Mar Martínez, Antonia Díaz, Jerónimo Lajara, M ^a Llanos Martínez

Método

Diseño

Estudio descriptivo transversal.

Sujetos

Estudiantes de primero y segundo curso del Grado en Medicina de la Universidad Católica de Murcia, matriculados en la asignatura Anatomía

Humana II (para los de primer curso) y Neuroanatomía II (para los de segundo curso).

Se determinó emplear a toda la población, 90 alumnos (45 alumnos matriculados en Anatomía Humana II y 45 alumnos matriculados en Neuroanatomía II).

Procedimiento

El plan de estudios de la Universidad Católica San Antonio de Murcia para el desarrollo del Grado en Medicina, incorpora en el aprendizaje de la Anatomía humana cuatro asignaturas distribuidas entre los dos primeros cursos: Anatomía Humana I y II en primero y Neuroanatomía Humana I y II en segundo. Las dos primeras tienen una carga práctica de 18 horas cada una, mientras que las dos de segundo curso tienen 13 horas para cada una de las asignaturas (Tabla 1).

De estas cuatro asignaturas se eligen para el presente estudio, por motivos de gestión, las dos correspondientes al segundo semestre, Anatomía Humana II y Neuroanatomía Humana II.

Dentro del horario docente, las clases prácticas de Anatomía Humana II se reparten de la siguiente forma, 16 horas para disección y 2 horas para visualización de imágenes en la mesa de disección virtual. En la asignatura de Neuroanatomía Humana II la distribución es de 11 horas de disección y 2 horas en la mesa de disección virtual; al margen del horario docente, el alumno tiene la posibilidad de utilizar esta última herramienta cuando considere.

Para el estudio de los contenidos tanto teóricos como prácticos, se aconseja a los alumnos el uso de textos y atlas de Anatomía Humana, en especial estos últimos para la parte práctica, para una mejor comprensión de las distintas estructuras.

Una vez terminado el periodo docente, los sujetos realizarán una encuesta de satisfacción de los distintos métodos didácticos y los resultados obtenidos se incorporarán a una base de datos para su posterior tratamiento estadístico.

El anonimato de cada sujeto estará en todo momento protegido, ya que en las encuestas no aparecerá ninguna referencia a datos personales por los que pudiera ser identificado.

-Resultados de la experiencia:

No se han obtenido resultados porque estamos en el proceso de realización de encuestas.

-Elementos de innovación:

La novedad de este estudio radica en que se podrá contar con una caracterización del uso de una TIC totalmente innovadora que contribuirá al perfeccionamiento del proceso docente de la asignatura Anatomía Humana. Dicha TIC es la mesa de disección virtual Anatomage Table®.

-Valoración personal y Prospectiva:

Con este proyecto, nos planteamos valorar si la mesa de disección virtual es un instrumento adecuado para que el alumno alcance los resultados de aprendizaje del mismo modo que con los otros métodos de estudio, como son la disección de cadáveres y atlas o texto de Anatomía, lo que supondría considerables beneficios para el estudio de la asignatura Anatomía Humana por parte del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

Asgari-Jirhandeh, N., Haywood, J. 1997. Computer awareness among medical students: a survey. *Medical Education*, 31 (3), p. 225-229.

Bautista A., Pérez-Echeverría M.P. 2008. What do music performance teachers consider that they should teach in their classes? *Cultura y Educación: Cultura and Educación* 20 (1), p 17-34.

Carvajal Escobar, Y. 2010. Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*. Universidad de Caldas. 31: 156-159.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Grupo TIC 2006. *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2006): un análisis estratégico*. CRUE, Madrid. En:

<http://www.crue.org/UNIVERSITIC2006/AnalisisEstrategico.pdf>[Revisado 20 noviembre 2007].

Dorup, J., 2004. Experience and attitudes towards Information Technology among First-Year medical students in Denmark: longitudinal questionnaire survey. *Journal of Medical Internet Research*, 6 (1), p.e10.

García Vega JL. 2001. Influencia de las NTIC en la enseñanza [monografía en Internet]. Su repercusión en la sociedad. [Citado 12 diciembre 2007]. Disponible en:

<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/edutec01/edutec/comunic/tse10.html>

Gouveia-Oliveira, A., Rodrigues, T., De Melo, F.G., 1994. Computer education: attitudes and opinions of first-year medical students. *Medical Education*, 28 (6), p. 501-507.

Jadad, A.R., Dphil S.C., Cocking, L.B., Lynda, B.A., Whelan, T., Browman, G., 2001. Internet use among physicians, nurse, and their patients. *JAMA*, 286 (12), p. 1451-1452.

Nurjahan, M.I., Lim, T.A., Foong, A., Yeonf, S.W., Ware, J., 2000. Computer literacy in medical students. *Medical Educación*, 34 (11), p.966.

Seusiss. 2003. Survey of European Universities Skills in ICT of Students and Staff.[on line]En: <http://www.intermedia.uib.no/seusiss/results.html> [Revisado 20 noviembre 2007]

UNESCO. 1984. Glossary of Educational Technology Terms. Paris: UNESCO.

Valcke, M., De Wever, B., 2006. Information and communication technologies in higher education: evidence-based practices in medical education. *Medical Teaching*, 28(1), p.40-48.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.

Asignatura	Horas prácticas	Semestre	Materia de estudio práctico
Anatomía Humana I	18	Primero	Aparato locomotor
Anatomía Humana II	18	Segundo	Aparatos digestivo, cardiovascular, respiratorio y genito-urinario
Neuroanatomía Humana I	13	Primero	Cráneo, musculatura de la cabeza y cara, órbita
Neuroanatomía Humana II	13	Segundo	Encéfalo y meninges

Figura 1.



Figura 2

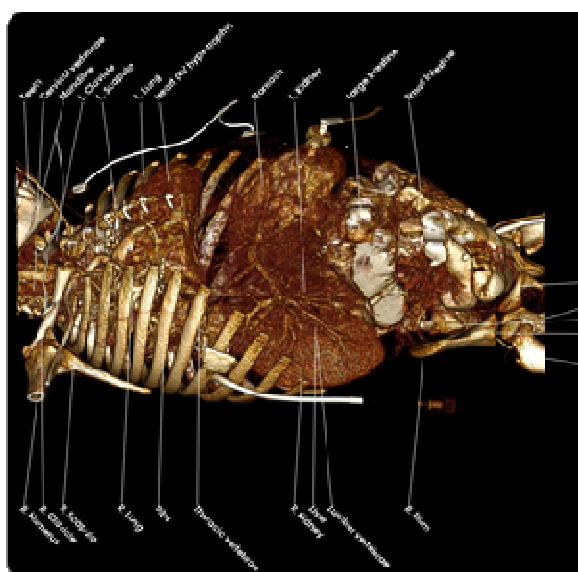


Figura 3

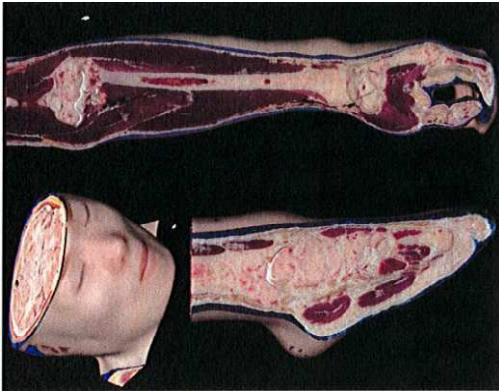
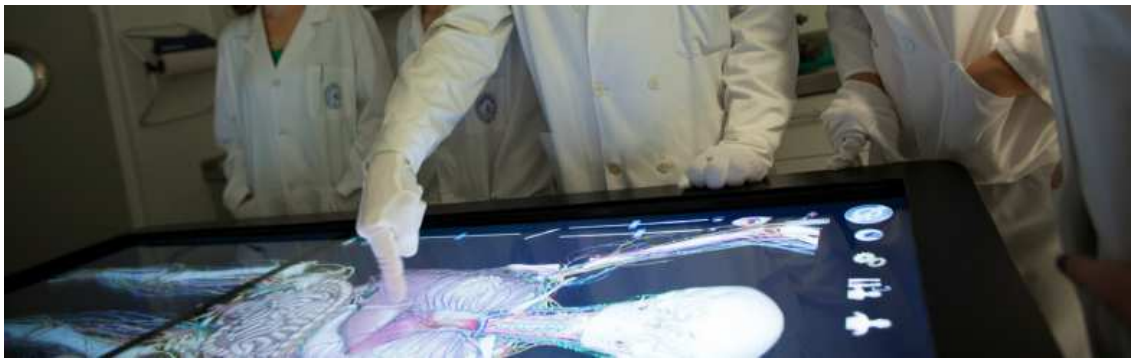


Figura 4





UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA