



**VIII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNED.
LOS TRABAJOS FIN DE CARRERA (TFG Y TFM):
EL CAMINO DE LA PROFESIONALIZACIÓN**

Ana María Martín-Cuadrado
Esther Juan Oliva
Nuria Carriedo López
(Coordinadoras)

Vicerrectorado
de Ordenación
Académica y Calidad

UNED

IUED
Instituto
Universitario
de Educación
a Distancia

*Actas. VIII Jornadas
de Redes de Investigación
en Innovación Docente*

ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO
ESTHER JUAN OLIVA
NURIA CARRIEDO LÓPEZ
(Coordinadoras)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

ACTAS. VIII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN DOCENTE

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid 2017

www.uned.es/publicaciones

© Ana María Martín-Cuadrado, Esther Juan Oliva y Nuria Carriedo López (Coordinadoras)

© Ilustración de cubierta: Aarón Mora Martín

ISBN electrónico: 978-84-697-4184-9

Edición digital: septiembre de 2017

AUTORES

Nuria CARRIEDO LÓPEZ
Fernando GUZMÁN SIMÓN
Iria DA CUNHA FANEGO
José Daniel PELAYO OLMEDO
Almudena RODRÍGUEZ MOYA
Claribel DE CASTRO SÁNCHEZ
Teresa MARCOS
María Teresa REGUEIRO GARCÍA
Salvador Pérez Álvarez
Marta GÓMEZ DE LIAÑO
Fernando AMÉRIGO CUERVO-ARANGO
Beatriz GARRIDO RAMOS
María de los Ángeles FARRÁN MORALES
Marta PÉREZ TORRALBA
Julio A. DEL PINO ARTACHO
José Antonio LÓPEZ REY
Raimundo OTERO ENRÍQUEZ
Marina VARGAS GÓMEZ-URRUTIA
Pedro M. HERRERA MOLINA
María Isabel GARCÍA PLANAS
Judith TABERNA TORRES
Santiago DOMÍNGUEZ GARCÍA
Ramón PALAU MARTÍN
Javier PÁEZ GALLEGRO
David CONS COUSELO
Ana Eva RODRÍGUEZ BRAVO
Ángel DE JUANAS OLIVA
María Teresa MARTÍN ARAGONESES
Eva EXPÓSITO CASAS
Ángel Luis GONZÁLEZ OLIVARES
Álvaro MUELAS PLAZA
Beatriz TASENDE MAÑÁ.
José MARÍA MARTÍNEZ MARÍN
Sonia PAMPLONA ROCHE
Nelson MEDINILLA MARTÍNEZ
M.ª Luisa SANTOS PASTOR
Javier CASTEJÓN OLIVA
Fernando MARTÍNEZ MUÑOZ
Salvatore BARTOLOTTA
M.ª Angélica GIORDANO
María Gracia MORENO CELEGHIN
Miguel SALAZAR MORCUENDE
Ana María MARTÍN-CUADRADO
Raúl CABESTRERO ALONSO
Pilar QUIRÓS
Raúl SANZ BURGOS
Marta NATALIA LÓPEZ GÁLVEZ
Josefina GARCÍA GARCÍA-CERVIGÓN
Amaia LASA-ARISTU
F. Javier DOMÍNGUEZ-SÁNCHEZ
Pedro J. AMOR
Eva CATAÑO GARCÍA
Rosa SÁNCHEZ FERNÁNDEZ
Carolina CORRAL TRULLENCH
Alexis MORENO PULIDO
Ángeles MANJARRÉS RIESCO
Simón PICKIN
Sol LOZANO
José LÓPEZ VILLAR
Carolina MAÑOSO
Ángel PÉREZ DE MADRID
Nataliya SHESTAKOVA
Concepción DOMÍNGUEZ GARRIDO
María Luz CACHEIRO GONZÁLEZ
Isabel SOLÍS ALCUDIA
Victoria SOTO CABA
Antonio MEDINA RIVILLA
María Concepción DOMÍNGUEZ GARRIDO
Cristina SÁNCHEZ ROMERO
María MEDINA DOMÍNGUEZ
Antonio J. MEDINA MEDINA
José Manuel SÁEZ LÓPEZ
Ernesto LÓPEZ GÓMEZ
María Paola RUIZ-BERNARDO
Robert GARCÍA ANTOLÍN
Carla COLOMER-DIAGO
Lucía SÁNCHEZ-TARAZAGA VICENTE
Rosa MATEU-PÉREZ
Ana GÓRRIZ-PLUMED
Paula ESCOBEDO PEIRÓ
M. Dolores LA RUBIA
Dolores ELICHE-QUEVEDO
Catalina CRUS-CASAS
Juan D. AGUILAR-PEÑA
Noa TALAVÁN ZANÓN
José Javier ÁVILA CABRERA
María JORDANO DE LA TORRE
Pilar RODRÍGUEZ ARANCÓN
Tomás COSTAL CRIADO
Jennifer LERTOLA
Pilar GONZÁLEZ VERA
Ana María HORNERO CORISCO
Stavroula SOKOL
Alicia SÁNCHEZ REQUENA
Carme CALDUCH RÍOS
Rosa ALONSO PÉREZ
Piotr KONIECZNY
Jin Su JEONG
David GONZÁLEZ GÓMEZ
Florentina CAÑADA CAÑADA
Lourdes PÉREZ SÁNCHEZ
M.ª Antonia CANO-RAMOS
Sandra VARELA
M.ª José MORENO SIRVENT

AUTORES

Elisa MUÑOZ CATALÁN
Francisco Javier JIMÉNEZ MUÑOZ
Lourdes TEJEDOR MUÑOZ
M.^a Paz POUS DE LA FLOR
Juana RUIZ JIMÉNEZ
Rosa Adela LEONSEGUI GUILLOT
Begoña FLORES GONZÁLEZ
Lourdes GÓMEZ-CORNEJO TEJEDOR
Fernando GIL GONZÁLEZ
Sonia SANTOVEÑA CASAL
César BERNAL BRAVO
Jesús GONZÁLEZ BOTICARIO
Pilar QUIRÓS EXPÓSITO
Alejandro RODRÍGUEZ ASCASO
Olga Cristina SANTOS MARTÍN
Sergio SALMERÓN-MAJADAS
Mar SANEIRO SILVA
Inmaculada VIVAS SAINZ
Elena CUENCA PARÍS
M.^a Paz TRILLO MIRAVALLES
Rosa M.^a GOIG MARTÍNEZ
José DULAC
Rosana DE PABLO REDONDO
Gema JUBERÍAS CÁCERES
Mónica OLIVER YÉBENES
Antonio CONTRERAS FELIPE
Antonio CORRAL ÍNIGO
Nuria CARRIEDO
Pilar HERRANZ YBARRA
Gloria Gallego JIMÉNEZ
Ernesto MARTÍNEZ
María del Mar MONTOYA
Juan Ángel VAQUERIZO
Amalia WILLIART TORRES
Carmen SABÁN VERA
Inmaculada GÓMEZ-JARABO
Bienvenida SÁNCHEZ ALBA
Belén SÁENZ RICO DE SANTIAGO
Cristina ALONSO SALGADO
María Dolores FERNÁNDEZ PÉREZ
Nuria POLO CANO
José Ramón CARRIAZO RUIZ
María Oliva SIRGO ÁLVAREZ
Alejandrina GALLEGO-PICÓ
Juan Carlos BRAVO
Rosa María GARCINUÑO
Javier GARCÍA-AVILÉS
Pedro JESÚS SÁNCHEZ
Pilar FERNÁNDEZ
M.^a José MORCILLO
Jesús Senén Durand

Ángeles SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA
Pedro J. AMOR ANDRÉS
Marina SANFILIPPOO
Miryam de la Concepción GONZÁLEZ RABANAL
Dolores GARCÍA DEL AMO
Loreto ANTÓN LÓPEZ
Manuel GARCÍA RODRÍGUEZ
Iván NARVÁEZ PADILLA
Fernando ESCASO SANTOS
Óscar HERERO FELIPE
José Manuel PÉREZ MARTÍN
M.^a del Rosario PLANELLÓ CARRO
Mónica AQUILINO ÁMEZ
Emilio LETÓN
Dictino CHAOS
Sebastián R. GÓMEZ
Covadonga RODRIGO
Macarena ROMO
Elisa M. MOLANES-LÓPEZ
Javier PACHECO-MANGAS
Arantxa HERNÁNDEZ ECHEGARAY
Marina Estela CHRABALOWSKI
Eleonora VALDIVIESO
Miriam GARCÍA BLANCO
Marta RUIZ CORBELLA
Lorenzo GARCÍA ARETIO
Magaly QUIÑONES NEGRETE
Marcela Paz GONZÁLEZ BRIGNARDELLO
Laura MÉNDEZ ZABALLOS
María Ángeles LÓPEZ GONZÁLEZ
María Pilar MUNUERA GÓMEZ
Carmen ALEMÁN BRACHO
Susana María GARCÍA VARGAS
Tiberio FELIZ MURIAS
José GALIANO PÉREZ
Inmaculada PONCE LORITE
Francisco DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ
Fátima FAYA CERQUEIRO
María Victoria GUADAMILLAS GÓMEZ
Gema ALCARAZ MÁRMOL
Loreto BARRIOS RODRÍGUEZ
Carlos GONZÁLEZ BRAVO
Miguel DELGADO PINEDA
Adoración MEDINA ALBÓS
Luis Miguel ALMAGRO GAVIRA
Nuria MANZANO SOTO
Eladio BODAS
Cristina Isabel GARCÍA MOLINA
María Teresa MIRANDA VÁZQUEZ
Antonio Jesús YUGUEROS GARCÍA
María José CORRAL-CARRILLO

ÍNDICE

Presentación de las Actas. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente. Los trabajos fin de carrera (TFG y TFM): el camino de la profesionalización

Los centros de escritura académica: un modelo de implicación institucional en el desarrollo de la alfabetización en educación superior

El Trabajo de Fin de Grado y de Máster: etapas en su proceso de elaboración en el contexto de la comunicación especializada

CURSOS MASIVOS EN ABIERTO. UN COMPLEMENTO PARA LA DOCENCIA

Cursos MOOC para facilitar el acceso a criterios jurídicos básicos.
Claves jurídicas para la gestión de la diversidad

La nueva formación del siglo XXI: Cursos masivos en abierto. Un complemento para la docencia

Diseño de un MOOC: Química Orgánica básica para el curso de Bioquímica del grado de Química

PROPUESTAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN

Análisis de competencias adquiridas y alineación curricular en el ámbito de la Teoría Sociológica

Una propuesta multifocal para la mejora del procedimiento del TFG: el caso del Grado en Sociología de la UDC57

El Protocolo de Investigación Jurídica: una herramienta metodológica para la evaluación de trabajos fin de carrera (TFG y TFM)

Una rúbrica a través de las TIC como medio de autoevaluación de trabajos dirigidos

Rúbrica de evaluación docente en el uso y creación de recursos para la PDI

El portfolio cooperativo para la evaluación de la tutorización de prácticas profesionales

La evaluación del TFM en el máster de Formación del Profesorado: una propuesta de mejora

El contenido audiovisual y los procesos de aprendizaje de las personas adultas

Importancia de las competencias transversales de los educadores sociales en prácticas externas como antesala a los trabajos fin de Grado

Evaluación de la comprensión de conceptos de sistemas operativos en un curso online: uso de Moodle y Kahoot!

Red nacional de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria

MODELOS INNOVADORES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

WIKITALIA: espacio virtual colaborativo en el EEES

Aplicación de las TIC en el desarrollo de oportunidades de trabajo y formación

Mapa competencial del TFG del Grado en Psicología

Qué es y cómo se adquiere la competencia genérica de comunicación y presentación escrita

Percepción de competencias factuales y procedimentales en la elaboración del TFG en Psicología

Acción tutorial y pensamiento divergente. Metodología innovadora para favorecer el logro de competencias educativas

Los gestores bibliográficos: herramientas para la realización del trabajo fin de máster en la UNED

Educación para el desarrollo humano y sostenible y la ciudadanía global mediante proyectos de ingeniería, en la enseñanza a distancia

Competencias del profesorado para la interculturalidad

Un paseo virtual por un jardín

Formación de competencias discentes y apoyo creativo con el foro y grupos de diálogo

Red para la innovación y mejora del Prácticum de Magisterio de la Universitat Jaume I en Castellón

Facebook como herramienta para desarrollar competencias transversales

Subtítulos para sordos como herramienta para mejorar las destrezas orales y escritas en el aprendizaje de lenguas extranjeras

E-learning como una forma de apoyo a la enseñanza presencial.

El caso de la Universidad de Varsovia

METODOLOGÍAS DOCENTES INNOVADORAS

Propuesta de aplicación de un modelo invertido para la enseñanza de contenidos científicos en el Grado de Educación Primaria a través de Moodle

Aprendemos a ser educadoras y educadores sociales con el método del caso

La dote y la herencia como instrumentos para fomentar una metodología activa en la enseñanza del derecho de familia

Profundización en la identificación de conceptos difíciles en Derecho Civil II

El role playing: Evaluación y Trabajos de Investigación en H.^a del Derecho en la Universidad del siglo XXI

Efectividad de la metodología didáctica no directiva y abierta en formación de posgrado: Generación Net

Hacia la consideración del estado afectivo del estudiante en asignaturas de grado desde la atención a su diversidad

Diseñar una exposición de arte egipcio: un reto inusual en el contexto del TFG del Grado de Historia del Arte de la UNED

Aprendizaje de la metodología de investigación socioeducativa

Aula adaptativa

Red de investigación en eNegocio

Escenarios psicoevolutivos como marco de aprendizaje de la Psicología del Desarrollo

Metodología participativa: «Growing Up»

Observaciones radioastronómicas a distancia en tiempo real

El seminario como método de aprendizaje colaborativo. Proyecto de innovación y mejora para la sostenibilización curricular del trabajo de fin de grado en Educación Social

El case method, la simulación de roles y la utilización del cine en la docencia del derecho procesal español

Metodología didáctica e innovación docente: estudio de caso en formación de profesorado

DESARROLLO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS Y MATERIALES DOCENTES

Análisis de una estrategia on-line de enseñanza/aprendizaje «scaffolding» para la planificación espacial en estudios universitarios de diseño

Incorporación a la metodología docente de la herramienta paper.li para la creación de publicaciones periódicas

Las TIC como método de mejora del aprendizaje y la prevención del ciberbullying

Métodos de enseñanza activos aplicados a las Ciencias Experimentales

Red QStream: Utilidad y eficacia del aprendizaje móvil y radicalmente simplificado para el engagement de los estudiantes en la asignatura Psicología de las Diferencias Individuales

Didacómix. El cómic como recurso para el desarrollo de las competencias orales en cursos de L2 on line

Renovarse o morir

Presentación de la guía interactiva sobre la Historia Geológica Ibérica

Diseño de prácticas virtuales en Biología. Aproximación mediante disecciones a la fisiología animal

Los minilibros electrónicos modulares: elemento basal de la digitalización

Herramientas web2.0 y prácticas curriculares en la formación de grado en la UNED

El ITU hacia la educación a distancia: partiendo con ventaja

Análisis de los recursos didácticos y tecnológicos en cursos masivos de Grado

Entorno de aprendizaje mixto en la asignatura de Estrategias de promoción de la salud

Prácticas profesionales: el seguimiento tutorial apoyado en tecnologías

Evaluación del trabajo fin de grado de Trabajo Social

EXPERIENCIAS INNOVADORAS FORMATIVAS CON COLECTIVOS ESPECÍFICOS

Estilos de aprendizaje de las instituciones educativas y sus profesores desde la perspectiva docente

Clase invertida en las ciencias naturales del grado de educación primaria

Análisis cualitativo de la gestualidad musical soportado en software

Una experiencia basada en el modelo didáctico tecnológico combinado: clase invertida, redes sociales, aprendizaje en línea, híbrido y colaborativo

Limitaciones y conocimientos previos a la redacción del TFG: estudio de caso

Efectos Estela, Venus y Colisión. Modelo del espectro magnético personal. Diagnóstico emocional como sistema de innovación educativa en la formación universitaria en taller de Proyectos de Arquitectura.

Estado de la tesis

Un espacio de trabajo de innovación docente en la formación inicial de los profesores de matemáticas

Programa de asesoramiento y mentoría para emprendedores

El COIE y el Programa de b-Mentoría en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla

El b-Mentor como gestor de adversidad e impulsores de resiliencia

La experiencia del b-Mentor como orientador en el programa de b-Mentoría en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla

El b-Mentor coach en el programa de b-Mentoría en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla

La b-Mentoría como experiencia innovadora y formativa en el centro asociado de la UNED en Sevilla

RESULTADOS «CUESTIONARIO VALORACIÓN DE LAS VIII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNED (15-16 JUNIO 2016)»

[Aquí](#) podrá encontrar información adicional y actualizada de esta publicación

PRESENTACIÓN DE LAS ACTAS.VIII JORNADAS DE REDES
DE INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN DOCENTE. LOS TRABAJOS FIN
DE CARRERA (TFG Y TFM): EL CAMINO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

NURIA CARRIEDO LÓPEZ

*Vicerrectora de Ordenación Académica y Calidad
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

carriedo.vrector@adm.uned.es

En este volumen se recogen las aportaciones de los equipos docentes a las *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente* celebradas en la UNED, el 15 y 16 junio de 2016. Estas Jornadas, ya con una larga trayectoria en nuestra universidad, suponen una excelente oportunidad para compartir experiencias y proyectos de innovación docente. Por tanto, brindan a la comunidad universitaria un espacio de reflexión conjunta sobre algunos aspectos metodológicos que contribuyen a la mejora de la docencia. En este volumen, pues, se recogen todas las aportaciones realizadas sobre este tema, tanto por los profesores de nuestra universidad como de otras universidades, prestando una especial atención a las comunicaciones que giran en torno a la reflexión sobre los trabajos de fin de carrera (TFC): los trabajos de fin de grado (TFG) y los trabajos de fin de máster (TFM), contenido principal en torno al cual se han articulado las Jornadas.

La implantación de los grados y másteres universitarios adaptados al Espacio Europeo de Evaluación Superior ha supuesto la obligatoriedad de introducir los trabajos de fin de carrera como una asignatura más de los planes de estudio, lo cual ha supuesto un gran desafío —no siempre bien resuelto— en el desarrollo de sus competencias, su tutorización y su evaluación.

La reflexión sobre los TFC aparece tanto en las tres primeras comunicaciones, como transversalmente en las seis líneas temáticas en torno a las cuales se han agrupado las comunicaciones: 1) Cursos Masivos en Abierto. Un complemento de la docencia; 2) Propuestas innovadoras para el desarrollo de la evaluación; 3) Modelos innovadores para el desarrollo de competencias; 4) Metodologías docentes innovadoras; 5) Desarrollo y aplicación de estrategias y materiales docentes y 6) Experiencias innovadoras formativas con colectivos específicos.

Las tres primeras aportaciones abordan aspectos tan importantes como la elaboración de modelos de referencia para la dirección y evaluación de los TFC, la necesidad de crear institucionalmente centros de escritura académica que capaciten para el desarrollo de la alfabetización superior, así como la reflexión sobre las etapas del proceso de elaboración de estos trabajos.

Como en las Jornadas anteriores, bajo la denominación de «**Cursos Masivos en Abierto. Un complemento la docencia**» se han aglutinado propuestas innovadoras relacionadas con la creación y el desarrollo de contenidos que sirven tanto para potenciar la accesibilidad del conocimiento en general, como de complemento a la docencia en asignaturas específicas con el objetivo de que ayuden a superar obstáculos conceptuales para la comprensión profunda de los contenidos. En este sentido, se presentan dos propuestas, una relacionada con la comprensión de conceptos jurídicos, y otra con conceptos relacionados con la química orgánica.

La segunda línea temática «**Propuestas innovadoras para el desarrollo de la evaluación**» aglutina los trabajos dedicados a la evaluación de competencias y al desarrollo de protocolos, rúbricas y procedimientos relacionados con la evaluación docente en distintas áreas de conocimiento, particularmente de los TFG y TFM y de las prácticas curriculares.

En a tercera línea temática «**Modelos innovadores para el desarrollo de competencias**», se presentan distintas herramientas metodológicas para potenciar el uso de competencias relacionadas con el uso de espacios virtuales colaborativos y la aplicación de las TIC. Asimismo, se recogen trabajos que abordan el desarrollo de las competencias relacionadas con el desarrollo de los TFC, tanto genéricas como procedimentales, particularmente, la competencia de comunicación y presentación escrita, aspecto que presenta una especial dificultad para los estudiantes.

La cuarta línea temática «**Metodologías docentes innovadoras**», reúne trabajos de temática diversa que han supuesto la aplicación de distintas herramientas metodológicas para la mejora de la docencia: uso de plataformas de aprendizaje, aprendizaje a partir de casos, utilización de metodologías activas y colaborativas, o el uso del «role playing» y de escenarios que acerquen a los estudiantes al contexto real. En relación con el tema de las jornadas, destaca el trabajo que presenta el diseño de una exposición como una propuesta innovadora para realizar el TFG.

La quinta línea temática «**Desarrollo y aplicación de estrategias y materiales docentes**», agrupa trabajos en los que se reflexiona sobre estrategias diversas para la mejora del aprendizaje. Cabe destacar entre ellas aquellas orientadas a la mejora del aprendizaje a distancia, como el andamiaje online, el diseño de prácticas virtuales, estrategias que promueven el compromiso de los estudiantes, el uso de guías interactivas o la utilización de minilibros electrónicos.

En la sexta línea temática, «**Experiencias innovadoras formativas con colectivos específicos**», se concentran experiencias diversas de enseñanza-aprendizaje tanto en el contexto universitario como no universitario. Entre ellas destacan aquellas que tratan de favorecer el aprendizaje mediante estrategias como la clase invertida, el uso de redes sociales, el aprendizaje colaborativo y la mentoría, esta última de gran utilidad para prevenir el abandono en la enseñanza a distancia.

Finalmente, también se presentan los resultados de la encuesta de calidad realizada por los participantes en las Jornadas. Sus resultados revelan la alta satisfacción tanto por los contenidos abordados, como por la organización de las mismas, lo que ha facilitado que, por vez primera, hayan podido seguirse de forma totalmente virtual. La alta participación, así como la elevada satisfacción e interés mostrado por los docentes e investigadores en estas Jornadas son una muestra más del compromiso de muchos profesores de nuestra universidad con la mejora de la calidad su docencia. A todos ellos vaya nuestro agradecimiento.

LOS CENTROS DE ESCRITURA ACADÉMICA: UN MODELO DE IMPLICACIÓN INSTITUCIONAL EN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

FERNANDO GUZMÁN SIMÓN

Universidad de Sevilla

fernandoguzman@us.es

Las últimas investigaciones realizadas en España sobre la escritura académica de TFG presentan un panorama complejo y dispar. Por un lado, el colectivo de los alumnos demanda una mejor formación que le permita hacer uso de las herramientas necesarias para abordar la elaboración de un TFG con autonomía. Por otro, el profesorado-tutor de TFG advierte del escaso desarrollo de habilidades orientadas a la escritura académica durante el Grado. La alfabetización académica de los alumnos requiere del desarrollo de nuevas estrategias lectoras y escritoras en una disciplina específica. Dicho proceso es independiente de sus experiencias previas y posibilitará la incorporación a una comunidad de prácticas académica.

Las diversas investigaciones llevadas a cabo han mostrado la necesidad de focalizar la instrucción académica en los géneros discursivos relevantes en un contexto académico y disciplinar concretos. El desarrollo de la «conciencia de género» en los alumnos universitarios se ha convertido en uno de los ejes sobre los que gira el desarrollo de la escritura académica en el seno de una disciplina concreta. La particularidad de dichos géneros hace necesario que los estudiantes necesiten recibir una formación que les permita leer y escribir con eficiencia en contextos académicos circunscritos a ámbitos de conocimiento concreto.

El desarrollo de la alfabetización académica debe estar integrado en los objetivos, contenidos y evaluación de las distintas materias que un estudiante universitario estudia. De ahí que se deba desarrollar dicha alfabetización a través del currículum o en talleres que tengan una estrecha relación con una disciplina. El desarrollo de la escritura académica requiere de la colaboración entre escritores expertos y expertos en la material/disciplina concreta. Para ello, se debe contar con el apoyo institucional de la Universidad que promueva profundos cambios tanto organizativos como estructurales.

La gestión de dichos cambios y la atención a los colectivos de estudiantes y profesores podría realizarse a través de la creación de Centros de Escritura Académica en los distintos centros universitarios. Su misión estaría compuesta por el desarrollo de una labor de investigación, formación y divulgación relacionadas con las alfabetizaciones académicas. Su finalidad sería el asesoramiento a profesores y alumnos sobre la alfabetización académica y profesional de diversas disciplinas en todas las ramas de conocimiento. Para ello, promovería la creación de guías de escritura, documentos de lectura, así como el desarrollo de diferentes modalidades de formación para profesores y alumnos que faciliten el manejo de diferentes recursos disponibles. El conocimiento generado adoptaría la forma de herramientas que dinamicen la evaluación y la enseñanza de los Trabajos Fin de Grado.

Las distintas denominaciones de los Centros de Escritura Académicas (English Language Centre, Writing Centre o Academic Skills) evidencian también distintas perspectivas y enfoques didácticos sobre cómo abordar el desarrollo de la alfabetización académica en la Educación Superior. La perspectiva predominante de los Centros de Escritura Académica utilizada por las universidades británicas, norteamericanas y australianas se ha centrado en el desarrollo de habilidades de estudio. Este modelo percibe la alfabetización académica como un conjunto de habilidades que son adquiridas con independencia de un área de conocimiento. Sin embargo, este modelo ya no responde a los procesos de aprendizaje de la escritura académica y requiere otros planteamientos que relacione la alfabetización académica con el currículum.

La renovación de los Centros de Escritura Académica y el influjo la etnografía de la comunicación han inaugurado un modelo inclusivo en la instrucción de la escritura académica en la Universidad. La complejidad de este modelo (que cuenta con la participación de docentes, alumnos y la institución universitaria) requiere de un Centro de Escritura Académica que aúne las diversas líneas de trabajo y dé soporte al desarrollo de las habilidades de escritura académica requeridas en una comunidad de práctica académica.

EL TRABAJO DE FIN DE GRADO Y DE MÁSTER: ETAPAS EN SU PROCESO DE ELABORACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA

IRIA DA CUNHA FANEGO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

iriad@flog.uned.es

INTRODUCCIÓN¹

En esta presentación se exponen una serie de ideas y reflexiones, fruto de mi trayectoria profesional, tanto docente como investigadora. Durante esta trayectoria, yo también tuve que redactar una tesina de máster, elaborar un trabajo de investigación para obtener lo que en aquel momento era el DEA (Diploma de Estudios Avanzados) y presentar la tesis doctoral. A continuación, como parte de esta trayectoria académica, realicé investigaciones posdoctorales, empecé a dirigir trabajos de grado, de máster y de doctorado, y a participar en tribunales. Gracias a estas experiencias, pude hacerme una idea de la situación a la que se ven sometidos los estudiantes que llegan a la etapa de hacer lo que hoy se denomina Trabajo de Fin de Grado (TFG) y Trabajo de Fin de Máster (TFM).

Un trabajo de estas características supone la llegada al final del camino de un proceso que conlleva la obtención de un grado académico, de cualquier ámbito especializado, como por ejemplo derecho, economía, informática, filosofía, medicina o química, entre muchos otros. En multitud de ocasiones hemos oído quejas de los estudiantes, alegando que no tienen los recursos o los contenidos necesarios durante el grado para aprender a elaborar este tipo de trabajos. O, a veces, ocurre que, cuando los docentes se los ofrecemos, ya es tarde, porque lo hacemos en el último curso del grado, por ejemplo. Y es

¹ Este texto se ha elaborado a partir de mi participación como ponente invitada en las *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED* celebradas el 15 y 16 de junio del 2016 en Madrid. Agradezco a los organizadores la invitación a este evento. Este trabajo se ha realizado gracias a un contrato Ramón y Cajal (RYC-2014-16935) del Ministerio de Economía y Competitividad de España, en el marco de los grupos de investigación ACTUALing de la UNED e IULATERM del Institut de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra (UPF).

muy complicado, bajo mi punto de vista, asimilar en solo unos meses todos los contenidos y las estrategias necesarios para hacer un trabajo académico en condiciones. Por lo tanto, lo que yo planteo es intentar sistematizar los contenidos, las estrategias y los recursos en algún tipo de publicación, para ofrecérsela cuanto antes a los estudiantes y que entiendan a lo que se van a enfrentar, conozcan de primera mano lo que tendrán que hacer y, llegado el momento, lo tomen con ilusión y sin miedo.

Los diferentes grados o másteres de las universidades españolas suelen redactar breves guías con indicaciones para la elaboración del TFG y del TFM. Estas guías, aunque puedan ser claras y estar bien estructuradas, en ocasiones son insuficientes para los estudiantes. Es por este motivo que en el año 2016 publiqué el libro «El Trabajo de Fin de Grado y de Máster: redacción, defensa y publicación». En él se ubica el TFG y el TFM (de cualquier ámbito o disciplina) en el contexto de la comunicación especializada; se detallan las diferentes etapas del proceso de elaboración de un TFG o un TFM; se ofrece una gran cantidad de información útil para la redacción del trabajo, con ejemplos representativos extraídos de trabajos académicos de diferentes especialidades y de distintas universidades españolas; se habla detalladamente sobre la defensa oral del trabajo, y, finalmente, se explican diferentes opciones para la publicación del TFG y del TFM.

Esta presentación tiene como objetivo tratar los dos primeros temas. Así, en el segundo apartado, me centraré en ubicar el TFG y el TFM en el contexto de la comunicación especializada, mientras que, en el tercer apartado, me referiré a las diferentes etapas del proceso de elaboración de este tipo de trabajos. Para concluir, en el cuarto apartado, expondré algunas reflexiones finales.

EL TFG Y EL TFM EN EL CONTEXTO DE LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA

En el marco de la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) de M. Teresa Cabré (1993, 1999), se indica que la comunicación especializada es diferente a la comunicación general en algunos aspectos. Si partimos de los elementos comunicativos de Jakobson (1963), es decir, emisor, mensaje y re-

ceptor, podemos observar algunas diferencias y abordar el TFG y el TFM desde esta perspectiva.

En cuanto al emisor, en la comunicación especializada, siempre debe ser un especialista. Por ejemplo, en el ámbito del derecho, un abogado que tenga los conocimientos de ese ámbito, que maneje su terminología y que tenga clara su estructura conceptual; en medicina, un médico; en informática, un ingeniero informático, etc. En el caso de un TFG o un TFM, el estudiante ha de asumir ese rol de especialista.

Con respecto al mensaje de un trabajo académico, es el propio texto, el texto especializado. Este texto se convierte asimismo en un producto que se corresponde con un género textual, el trabajo académico escrito, que tiene unas características concretas, que incluye una estructura determinada y que sigue unas convenciones, como ocurre en todos los géneros textuales. Además, del trabajo académico se derivan otros productos, que también se corresponden con géneros textuales, como pueden ser los relacionados con la defensa del trabajo. Por ejemplo, dependiendo de las universidades, facultades o departamentos, se puede exigir (y, de hecho, es lo habitual en las universidades españolas y, en general, internacionales) una defensa oral. Esta presentación oral se corresponde con otro género textual. Asimismo, la defensa viene acompañada normalmente de una presentación de diapositivas, la cual se corresponde también con un género. Además, en algunos centros, como por ejemplo en algunas facultades de la UNED, no se solicita al estudiante una defensa pública oral sino que este debe realizar una prueba escrita, que también se consideraría un género textual.

En cuanto al receptor, el estudiante tiene que tener claro a quién va dirigido su trabajo. En el caso del TFG y el TFM, este receptor es múltiple. Los primeros serán los directores del estudiante, que son quienes guían el trabajo y, en ocasiones, también lo evalúan, en función de la institución. El trabajo también va dirigido a los miembros del tribunal, en caso de que los haya y sean diferentes al director del trabajo. Asimismo, puede estar dirigido a especialistas del ámbito, ya que, si se trata de un buen trabajo, otros investigadores y docentes pueden leerlo para formarse y conocer nuevos hallazgos. Y, finalmente, el trabajo puede dirigirse a otros estudiantes del ámbito que quizás quieran saber cómo se realiza un trabajo académico o les interese consultarlo para elaborar el estado de la cuestión de su propio TFG o TFM, por ejemplo.

ETAPAS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL TRABAJO

Una vez el estudiante ubica su trabajo en la comunicación especializada, necesita saber cuáles son las etapas que debe seguir para realizarlo. A continuación, se indican las etapas principales de este proceso y se explican algunas cuestiones relevantes sobre ellas.

Selección del tema y asignación de director

He incluido en un único apartado estos dos aspectos (tema y director) porque ambos están íntimamente relacionados. En esta etapa, normalmente el estudiante tiene dos vías. Por un lado, el estudiante puede tener claro que quiere trabajar sobre un tema determinado. En este caso, debe ponerse en contacto con la coordinación del grado o del máster que esté cursando para comunicárselo. La coordinación debería asignarle un tutor o director (esta figura puede denominarse de varias maneras en función de la universidad; en este texto, a partir de ahora le llamaré director) especialista en ese tema o al menos en temas afines, para que pueda dirigir el trabajo de manera adecuada. Por otro lado, también puede darse el caso de que el estudiante no tenga claro el tema que quiere abordar. Puede ser que esté seguro del ámbito e incluso del subámbito de su trabajo, pero que no tenga decidido un tema concreto. Por ejemplo, imaginemos que una persona sabe que quiere trabajar en el ámbito de la lingüística y en el subámbito de la lingüística computacional, pero no sabe qué tema escoger. En este caso el director podría orientarle y ofrecerle un tema específico, como podría ser la traducción automática. Una estrategia adicional es que el estudiante consulte el listado de posibles directores del grado o del máster (normalmente disponible en su página web), para saber qué propuestas de temas ofrece cada uno. Incluso podría buscar las líneas de investigación en las que los profesores trabajan y están interesados, ya que, si al director le motiva el tema del trabajo, lo tomará con mucha más ilusión y le dedicará más tiempo. Esto mejorará la comunicación entre el director y el estudiante y, por tanto, el trabajo.

Elaboración del cronograma

Elaborar el cronograma es fundamental antes de comenzar el trabajo y debe hacerse con la supervisión del director. En este cronograma deben esta-

blecerse las diferentes tareas que se llevarán a cabo en el trabajo, con unas fechas de cumplimiento aproximadas. Para ello, se recomienda diseñar un diagrama de Gantt. En este tipo de diagramas deben incluirse diversas columnas y líneas. En la primera columna, se añadirá cada una de las tareas en una línea diferente. En las siguientes columnas, se desglosará en meses el calendario previsto para realizarlas. Para consultar ejemplos de cronogramas extraídos de trabajos académicos, véase Da Cunha (2016: 31-35).

Delimitación de los objetivos

Una vez tiene claros el ámbito, el subámbito y el tema del trabajo, el estudiante debe reflexionar sobre qué quiere hacer específicamente. No es suficiente tener un tema sino que es necesario fijarse unos objetivos concretos en relación con dicho tema. Existen diversas maneras de organizar los objetivos y dependerá de la naturaleza del trabajo. Puede incluirse un objetivo general, varios objetivos generales, o incluso un objetivo general y varios objetivos específicos.

Para ayudar a delimitar el objetivo u objetivos del trabajo, la estrategia que propongo consiste en redactarlos siguiendo una estructura determinada, a la que he llegado después de analizar los objetivos de múltiples trabajos académicos de diversos ámbitos. Normalmente, en este tipo de trabajos suele incorporarse una entradilla del tipo «El objetivo de este trabajo es [...]», «Los objetivos de esta investigación son [...]», etc. A continuación, debe redactarse una oración que incluya el objetivo en sí mismo. Para ello, recomiendo seguir una estructura formada por varios elementos, algunos obligatorios y otros no obligatorios pero sí recomendables:

Elemento obligatorio: verbo en infinitivo. Algunos verbos que he detectado que son frecuentes en este tipo de trabajos son: «analizar», «contabilizar», «contrastar», «definir», «desarrollar», «describir», «determinar», «diseñar», «establecer», «estudiar», «implementar», «medir» y «realizar». La selección del verbo depende del ámbito y de los objetivos que persiga el trabajo.

Elemento obligatorio: complemento directo o principal. En este complemento, extenso, que supone el grueso del objetivo, deben incluirse los términos clave, es decir, las unidades terminológicas que vehiculan el conocimiento especializado del trabajo. Para ello, el estudiante debe preguntarse (en

relación con el verbo que haya añadido en el punto 1): «¿Qué analizo?», «¿Qué contabilizo?», «¿Qué describo?», etc.

Elemento recomendable: complemento de finalidad. Puede introducirse con un conector como, por ejemplo, «para».

Elemento recomendable: complemento de medio. Puede introducirse con un conector como, por ejemplo, «por medio de», «mediante» o «a través de».

Esta estructura se puede coordinar con otra del mismo tipo en caso de tratarse de un objetivo complejo, a través de la conjunción «y».

A continuación, se ofrecen dos ejemplos extraídos de un trabajo académico del ámbito de la biología (Carulla, 2013). En ambos se ha marcado el elemento 1 en negrita y el elemento 2 en cursiva. En los ejemplos «a» y «b» se han subrayado los elementos 3 y 4, respectivamente.

- a. «**Analizar** *los resultados de perfil de expresión genética descritos en diferentes modelos celulares y animales* para determinar la implicación del PrP en diferentes procesos fisiológicos.»
- b. «**Profundizar** *en el rol del PrPC como regulador de la transmisión sináptica y la excitabilidad neuronal* mediante modelos in vivo de epilepsia del lóbulo temporal (TLE).»

Revisión de la bibliografía (estado de la cuestión y marco teórico)

En el momento en que se tienen delimitados los objetivos del trabajo, debe realizarse la revisión de la bibliografía. Esta revisión es crucial en el caso de trabajos académicos y sirve principalmente para abordar dos aspectos: el estado de la cuestión y el marco teórico.

Por un lado, el estado de la cuestión sirve para que el estudiante detecte si hay otros trabajos previos que ya hayan hecho lo que él pretende hacer. Se han visto situaciones complicadas en las que un estudiante llega al final de la tesis o incluso al día de la defensa, y se da cuenta de que lo que él propone (o una parte) ya se había hecho antes. Esta situación puede generar una gran frustración, y es por ello que es de extrema importancia detectar cuáles son los trabajos previos relacionados con el trabajo que se desee realizar y confirmar esta cuestión. Asimismo, esta revisión bibliográfica sirve para detectar

vacíos en el conocimiento, porque en muchos trabajos académicos, como por ejemplo artículos de investigación, la sección final suele corresponder con las conclusiones y las líneas de trabajo futuro. En esta sección los autores indican qué faltaría por hacer, es decir, cuál sería el siguiente paso en la investigación propuesta. Revisar otros trabajos sirve entonces para obtener ideas novedosas y establecer objetivos pertinentes, lo cual está relacionado con la etapa anterior.

El estudiante debe tener en cuenta que en el apartado dedicado al estado de la cuestión no basta con hacer una relación de los trabajos encontrados y un resumen. Lo que tiene que hacer es una aproximación crítica a estos trabajos. En otras palabras, debe mencionar cuáles son esos trabajos, pero también cuáles son sus limitaciones, sus aportaciones y la relación que tienen con el trabajo que está realizando.

Por otro lado, la revisión bibliográfica sirve también para elaborar el marco teórico del TFG o del TFM, en caso de ser necesario. No siempre es imprescindible utilizar un marco teórico. En el caso de las ciencias experimentales o aplicadas, o en el ámbito de la informática, por ejemplo, quizás no es necesario. Sin embargo, en el caso de otro tipo de ámbitos, como la sociología, la economía, la traducción o la lingüística, sí que se utilizan marcos teóricos, modelos o paradigmas que el estudiante debe utilizar para realizar su trabajo.

Para llevar a cabo esta revisión de la bibliografía existen diferentes herramientas hoy en día. Una de ellas, fundamental, es Google Académico², donde se pueden encontrar infinidad de artículos científicos y otros textos en línea relacionados con el trabajo. Las universidades también ponen a disposición de los estudiantes una gran cantidad de recursos bibliográficos, que pueden consultarse en las bibliotecas (tanto físicas como virtuales), como la de la UNED³, o en los repositorios institucionales en línea (estos últimos incluyen también trabajos académicos de estudiantes), como por ejemplo el de la UPF⁴. Asimismo, existen en la actualidad diversos repositorios colaborativos, como Tesis Doctorales en Red⁵, que contiene multitud de tesis doctorales de diferentes universidades españolas que se pueden consultar gratuitamente.

² <https://scholar.google.es/>

³ http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,505432,93_25992941&_dad=portal&_schema=PORTAL

⁴ <http://repositori.upf.edu/>

⁵ <http://www.tesisenred.net/>

Preparación de la metodología

En esta etapa, deben definirse las herramientas, los métodos, las estrategias o las técnicas que se utilizarán para lograr el objetivo u objetivos planteados. El estudiante puede seguir una metodología propia, es decir, específicamente diseñada para su trabajo, o seguir una metodología ya existente, es decir, tomada de trabajos previos, para aplicarla a un objetivo diferente.

El tipo de metodología depende de la índole del trabajo. Puede tratarse de una metodología cuantitativa, cualitativa o una combinación de ambas. Sea como sea, recomiendo que se explique en forma de fases, en orden cronológico, y con conectores muy evidentes y correlacionados que ayuden al lector a entender cuáles son dichas fases. Por ejemplo: «En primer lugar, [...]. En segundo lugar, [...]. En tercer lugar, [...].» Una vez se tiene clara la metodología que se seguirá, es recomendable elaborar una tabla o un gráfico para ilustrarla y resumirla. Para consultar ejemplos de tablas y gráficos que ilustran metodologías utilizadas en diferentes trabajos académicos, véase da Cunha (2016: 48-55).

Realización del trabajo de campo, análisis o experimentos

En esta etapa debe aplicarse la metodología seleccionada para llevar a cabo el trabajo de campo, el análisis, los experimentos, la descripción, etc. del TFG o del TFM. Esas tareas están íntimamente relacionadas con la naturaleza del trabajo y, por lo tanto, no existe un modelo único. Sean cuales sean las tareas necesarias para su ejecución, lo importante es que deben realizarse en esta etapa. Esta es una etapa tediosa, pero a la vez apasionante porque, una vez finalizadas dichas tareas, se obtendrán las conclusiones, que suponen la mayor aportación de un trabajo académico.

Obtención de resultados y conclusiones

En los trabajos académicos, como un TFG o un TFM, se recomienda mostrar los resultados mediante tablas, gráficos o figuras (véase Da Cunha [2016: 57-61] para consultar ejemplos extraídos de trabajos académicos). En el caso de las conclusiones, es muy importante que vayan ligadas con los objetivos planteados al inicio del trabajo, para que haya coherencia interna y quede patente que dichos objetivos se han cumplido adecuadamente.

Redacción final del trabajo

En esta etapa debe redactarse el trabajo. En esta presentación no profundizaré en este tema por cuestiones de espacio, pero es importante que el estudiante tenga en cuenta que, en la actualidad, existen múltiples herramientas de ayuda a la redacción que puede utilizar. Además, el trabajo debe seguir la estructura prototípica correspondiente a este género textual y es necesario utilizar algún criterio estándar de citación bibliográfica para referirse a otros trabajos. Para una información más completa sobre estas cuestiones, se recomienda la lectura de Da Cunha (2016: 67-146).

Defensa

En esta etapa el estudiante debe enfrentarse a la defensa del trabajo, que, como ya he mencionado en el apartado 2, puede tener varios formatos en función de la institución en la que se lleve a cabo. Para saber más sobre esta etapa, se recomienda la lectura de Da Cunha (2016: 147-165).

Publicación

La publicación del TFG o del TFM puede hacerse en un repositorio institucional si la universidad dispone de él. Asimismo, si el estudiante está satisfecho con la calidad de su trabajo académico, puede tomar la decisión de transformarlo en un artículo, para intentar publicarlo, por ejemplo, en una revista de investigación o de divulgación, o presentarlo en un congreso científico. Para saber más sobre cómo transformar un TFG o un TFM en otro género textual, se recomienda la lectura de Da Cunha (2016: 167-192).

REFLEXIONES FINALES

Los estudiantes de TFG y de TFM de las diferentes universidades españolas necesitan más recursos, estrategias y herramientas que les sirvan de ayuda a la hora de enfrentarse a la elaboración de estos trabajos finales. En este contexto, esta presentación ha tenido como primer objetivo ubicar el TFG y el TFM en el contexto de la comunicación especializada, para contribuir a que el estudiante tenga claro el rol que asume como emisor del trabajo, sus

potenciales destinatarios y los géneros textuales que se derivan del mismo. El segundo objetivo de la presentación ha sido explicar brevemente las diferentes etapas del proceso de elaboración de este tipo de trabajos académicos, desde la selección del tema y la asignación del director hasta la publicación del trabajo, pasando por etapas de gran importancia como la delimitación de los objetivos y la revisión de la bibliografía, entre otras. Espero que todas las cuestiones tratadas resulten de utilidad a los estudiantes de nuestras universidades, especialmente a aquellos que se encuentren en el final del camino de su grado o máster.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRÉ, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, métodos, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- (1999). *La terminología: Representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA-UPF. Serie Monografías 3.
- CARULLA, P. (2013). «*La proteína priónica celular: Análisis de su función neuroprotectora y reguladora del ciclo celular.*» Barcelona: Universidad de Barcelona. [Tesis doctoral].
- DA CUNHA, I. (2016). *El trabajo de fin de grado y de máster: redacción, defensa y publicación*. Barcelona: Editorial UOC.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París: Éditions du Minuit

CURSOS MASIVOS EN ABIERTO.
UN COMPLEMENTO PARA LA DOCENCIA

Coordinadora

MARÍA DOLORES CASTRILLO DE LARRETA-AZELAIN
*(Dpto. de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas.
Facultad de Filología. UNED)*



CURSOS MOOC PARA FACILITAR EL ACCESO A CRITERIOS JURÍDICOS BÁSICOS. CLAVES JURÍDICAS PARA LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD

JOSÉ DANIEL PELAYO OLMEDO, ALMUDENA RODRÍGUEZ MOYA, CLARIBEL DE CASTRO SÁNCHEZ,
TERESA MARCOS, MARÍA TERESA REGUEIRO GARCÍA, SALVADOR PÉREZ ÁLVAREZ,
MARTA GÓMEZ DE LIAÑO y FERNANDO AMÉRIGO CUERVO-ARANGO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

jdelayo@der.uned.es



RESUMEN

La presencia de una mayor diversidad en nuestra sociedad nos enfrenta a la necesidad de encontrar soluciones adecuadas para su gestión. Desde las diversas áreas de conocimiento se plantean soluciones muy adecuadas para ello (educación, psicología, sociología, etc.), pero en ocasiones, la capacidad de actuación depende del conocimiento y uso del marco jurídico que regula el entorno en el que se desenvuelve esa actividad. Por ese motivo nos planteamos la posibilidad de encontrar nuevas fórmulas de transmisión y aprendizaje de contenidos básicos que permitieran a las personas involucradas en la gestión de la diversidad adquirir o manejar los criterios jurídicos básicos. Para desarrollar esa labor era necesario tener en cuenta dos elementos: primero, habilitar un método accesible que permitiera la participación activa de los interesados en el proceso de formación; segundo, abarcar diversos aspectos jurídicos que dieran una visión más global e integradora desde distintas áreas jurídicas (Derecho eclesiástico del Estado, Derecho internacional público, Derecho procesal, etc.). Así se puso en marcha el proyecto de elaboración de unos cursos accesibles, participativos y on-line que dio como resultado el diseño y puesta en marcha del Curso MOOC.

PALABRAS CLAVE: MOOC, claves jurídicas, gestión de la diversidad, libertad religiosa, derecho a la educación.

ABSTRACT

The increasing of diversity in our society makes necessary to find new solutions for its management. Different areas provide its own solutions with great results (education, sociology, psychology, etc.) but sometimes the effectiveness depends on the ability to use and to know the legal framework. Therefore, we should find a new way to learn, to provide and to acquire proficiency in the use of these legal criteria by people who manage this kind of situations. For this purpose we shall keep in mind two questions: First one, find out an accessible

method, everywhere-everytime, which allows also an active participation of those who are interested in this process. Second one, to cover the different legal aspects involved, giving a more global and inclusive scope (Religion and Law, Public International Law, Procedural Law, etc.). So we start up the project to launch a MOOC.

KEYWORDS: MOOC, legal Keys, diversity management, religious freedom, right to education

INTRODUCCIÓN

Cada vez son más los «conflictos» que se presentan en nuestra sociedad y que están relacionados con la gestión de la diversidad. Un parte de las carencias que se detecta es la necesidad de manejar de forma sencilla el marco jurídico que permita a la Administración dar una respuesta concreta a situaciones que demandan su actuación. La construcción de un programa de difusión de ese marco también permitiría al ciudadano conocer el contenido, alcance y límites del uso y disfrute de sus derechos fundamentales y los de los demás. Desde este perspectiva el grupo de profesores de Derecho que participamos en la convocatoria de Redes de innovación docente de la UNED partimos de dos ideas: primero, la realidad a la que nos enfrentamos no es homogénea; segundo, en la mayoría de las ocasiones el operador jurídico, el gestor, etc., debe acudir a una diversidad de normas jurídicas (o criterios en ellas contenidas), a soluciones fijadas por la jurisprudencia o por la doctrina científica.

Por ello, nos planteamos que nuestra propuesta debía cumplir dos objetivos: contar con personas que por su experiencia profesional en el mundo del Derecho pudieran aportar, interpretar, integrar o concretar los vacíos legales al intentar determinar el criterio jurídico adecuado y, en segundo lugar, añadir la realidad del día a día para comprobar la adecuación de esas respuestas a las situaciones reales.

De esta forma, el objetivo principal de la RED se concretó en buscar y poner en marcha un instrumento adecuado para acercar la realidad jurídica a personas no necesariamente formadas en el mundo del derecho y utilizar un medio sencillo, accesible y ubicuo que sirviera de canal de comunicación entre ambas partes: un MOOC.

METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido fundamentalmente la recopilación de las fuentes legales (normas, jurisprudencia y doctrina), su tratamiento y sistematización, su traslado y exposición de forma clara y sencilla, a través del relato elaborado por los profesores sobre determinados temas y determinados criterios de actuación, el aporte de soluciones y respuestas y más información (doctrina, legislación, etc.), para que quien esté interesado pueda seguir profundizando en el tema, la previsión de un canal de participación que nos permita contar con las opiniones, actuaciones y respuestas de los profesionales del ámbito y con ellas poder mejorar los contenidos.

Desde el punto de vista de desarrollo didáctico, nuestra acción se centró en tres elementos:

1. Aportar documentos claros, sencillos y accesibles que fueran atractivos para el interesado y compatibles con las nuevas tecnologías.
2. Centrarnos en elementos claves que respondan a las necesidades cotidianas de quienes se dirigen a estos cursos. Tratando temas que se plantean habitualmente, ofreciendo respuestas rápidas (criterios ya fijados por los expertos que derivan del análisis de las distintas posiciones doctrinales, la jurisprudencia y la normativa aplicable) y soluciones.
3. Incentivar la participación activa del interesado en el proceso de formación, estableciendo un canal que le permita incluir nuevos sucesos, aportar sus soluciones y/o debatir con los demás las suyas propias y las de otras personas.

El Curso lleva en activo desde el 22 de noviembre de 2016, alcanzando un total de 455 oyentes y aproximadamente un 12% de credenciales. En la actualidad se está ampliando los contenidos a través de la participación de otros expertos que mediante videos cortos expondrán sus opiniones sobre nuevos temas, como el Homeschooling, el régimen del profesorado de religión, la laicidad, la educación diferenciada, etc.

RESULTADOS PRINCIPALES

El principal resultado ha sido el diseño, elaboración y puesta en marcha de un MOOC estructurado del siguiente modo:

1. Video presentación: realizado por los coordinadores la Red para explicar su objetivo, estructura, contenidos y herramientas.
2. Foro de participantes: donde los profesionales que han decidido hacer este curso presenten sus experiencias y las soluciones que han puesto en marcha. El resto podrá comentarlos, aportar ideas, mejorar la respuesta con su propia experiencia, etc.
3. Contenido dividido en cuatro partes.

Módulo I. Diversidad religiosa en las aulas: marco jurídico

Módulo II. Diversidad religiosa en las aulas: centros y docentes

Módulo III. Diversidad religiosa en las aulas: los estudiantes

Repaso de los contenidos: formularios, test, trabajo colaborativo, etc.

Los materiales se presentan en forma de pequeños vídeos compatibles con smartphones, tablets, etc. Junto a ellos se anexa el material en presentación power point y se pone a disposición de los interesados unos foros en los que trasladar las cuestiones, dudas, sugerencias, etc.

CONCLUSIONES

Durante el proceso de diseño del Cursos MOOC se concluyó que la mejor forma de plasmar los materiales sería con presentaciones sencillas, en forma de video, con voz y que puedan seguirse en cualquier tiempo y lugar. No se trata de aportar todo el contenido legal para que sea analizado y estudiado, sino de acercar de forma clara los principales elementos que pueden servir de criterio para fundamentar la decisión y líneas de actuación. Así se concluyó que era necesario incluir en esos vídeos dos apartados esenciales: a) los conceptos jurídicos que permiten aclarar el objeto y b) un apartado dedicado especialmente a dar respuesta a los casos que generalmente se presentan. Las recomendaciones de profesores que visionaron los materiales, fundamentalmente de primaria, nos reveló la necesidad de contar con un espacio para compartir experiencias, casos presentados y soluciones, de tal forma que los interesados en realizar el curso pudieran participar en la mejora de la formación para adecuarla a las necesidades más prácticas.

Por último, dado la especialización que supone ciertos temas, como la normativa, nacional e internacional, o la protección jurisdiccional del derecho, concluimos que era oportuno presentar un curso en el que los puntos III (Diversidad en las aulas: los docentes), IV (Diversidad en las aulas: los alumnos) y V (Repaso a través de cuestionarios de autocorrección) fueran el contenido esencial del Curso donde se exponen los criterios básicos adaptados a los problemas detectados y relacionados por los expertos, dejando el Bloque I como contenido teórico de base y mejora para el interesado.

BIBLIOGRAFÍA

- ALENDA SALINAS, M. (2005). La presencia de símbolos religiosos en las aulas públicas, con especial referencia a la cuestión del velo islámico. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, n.º 9.
- ALTERNATIVAS. Recuperado en: http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/479521f06766afd86e731f92dc17da34.pdf.
- AMÉRIGO, F. Y PELAYO, J. D. (2013). El uso de símbolos religiosos en el espacio público en el Estado laico español. Fundación Alternativas, documento de trabajo 179/2013. Madrid 2013. Recuperado de: www.falternativas.org/laboratorio.
- ASENSIO SÁNCHEZ, M. A. (2006). La patria potestad y la libertad de conciencia del menor, Tecnos.
- CAÑAMARES ARRIBAS, S. (2005). Libertad religiosa, simbología y laicidad del Estado, Aranzadi.
- CELADOR ANGÓN, O. (2015). Educación diferenciada y régimen de conciertos en la LOMCE, en *Revista Laicidad y Libertades. Escritos Jurídicos*, n.º 15.
- CONTRERAS, J. Alimentación y Religión. Observatorio de la Alimentación. Parccientific de Barcelona. Universidad de Barcelona.
- FERNÁNDEZ-CORONADO, A. ET AL. (2014). Libertad de conciencia, laicidad y derecho. *Liber Discipulorum en Homenaje a Dionisio Llamazares Fernández*. Thomson Reuters Civitas.
- FERNÁNDEZ-CORONADO, A., SUÁREZ PERTIERRA, G. (2013). Identidad social, pluralismo religioso y laicidad del Estado, Documento de trabajo 180/2013, Fundación.
- GARCÍA RUIZ, Y. (2015). Convivencia y símbolos religiosos en Europa tras la sentencia «S. A. S. C. Francia» del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, *Revista General de Derecho Europeo*, n.º 35.

- GUTIÉRREZ, I. Y PRESNO, M. A. (eds.) (2012). «La inclusión de los otros: símbolos y espacios de la multiculturalidad» Comares, Granada.
- LOZANO, B. (1995). La libertad de cátedra, Madrid.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D. (2011). Derecho de la libertad de conciencia I y II. 4.º Ed. Civitas Thomson.
- GORROTXATEGUI AZURMENDI, M. «Implicaciones jurídicas de la libertad religiosa en la alimentación». En Zainak, 34 (2011) pp. 391-411.
- PELAYO OLMEDO, J. D. (2013). «Reflexiones sobre la relación existente el derecho a la educación y la libertad de pensamiento, conciencia y religión», Laicidad y libertades. Escritos jurídicos, n. 13 (II).
- RODRÍGUEZ MOYA, A. (2013). «Derecho a la educación y libertad de enseñanza», en VV.AA. (2013) Derecho eclesiástico del Estado, Tirant Lo Blanch.
- RODRÍGUEZ MOYA, A. (2014). «Reconocimiento de los derechos de las minorías (I). Sistema educativo», en VV. AA. (2014), Derecho y minorías, UNED Editorial.
- SUÁREZ PERTIERRA, G. Y CONTRERAS MAZARÍO, J. M. (Coord.) (2005). Interculturalidad y educación en Europa, Tirant Lo Blanch.
- PARDO LÓPEZ, M. (2008). «Símbolos religiosos y deber de neutralidad estatal: el supuesto de los crucifijos en las aulas como excusa para aproximarse a la relación entre Estado y religión» Anuario de Derecho. Universidad de Murcia, núm. 26, pp. 183-225.
- REVENGA SÁNCHEZ, M. RUIZ-RICO, G. Y RUIZ RUIZ J. (dirs.) (2011). Los símbolos religiosos en el espacio público. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- REGUEIRO, M. T. (1994). La libertad de cátedra en el ordenamiento español, En Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED, n.º 6.
- SEGLERS GÓMEZ-QUINTERO, A. (2006). «Las competencias autonómicas y locales en relación con la gestión pública de los asuntos religiosos.», Revista catalana de dret públic. N. 33, 2006-Manual para la gestión municipal de la diversidad religiosa. Observatorio del pluralismo religioso.
- TAJADURA TEJADA, J. «La libertad religiosa en el ámbito escolar: Un estudio comparado entre los modelos alemán y francés». En AFDUCD, 13 (2009) pp. 789-818. Revisado en <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/Listofcontents.aspx>
- VIDAL, C. (2001). La libertad de cátedra. Un estudio comparado. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- (2009). La libertad de cátedra en España. En Torres del Moral (coord.). Libertades informativas, Madrid.

LA NUEVA FORMACIÓN DEL SIGLO XXI: CURSOS MASIVOS EN ABIERTO. UN COMPLEMENTO PARA LA DOCENCIA

BEATRIZ GARRIDO RAMOS

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

txiki00es@yahoo.es



RESUMEN

Los cada vez más conocidos Cursos Masivos en Abierto (o Massive Open Online Courses en inglés) dan respuesta a la demanda formativa actual, a la necesidad que plantea la sociedad denominada «de la información», que como su propio nombre indica, reclama progresivamente todo tipo de información. Cuanto más sencillo sea acceder a ella, mayor será el beneficio global, y más enriquecedora resultará la experiencia. Algunas investigaciones ponen de manifiesto que, a menudo, los docentes mantienen una visión «incrementalista» de la tecnología, es decir, la utilizan para hacer lo que ya hacían con mayor efectividad¹ (Buckingham, 2005). Pero en realidad, la integración de las TIC y la difusión de estas y de los nuevos recursos formativos tienen que orientarse de manera que sirvan para abrir nuevas posibilidades además de mejorar las existentes.

PALABRAS CLAVE: Cursos Masivos en Abierto, MOOC, REA, Proyecto ECO, TIC, Humanidades Digitales.

ABSTRACT

Increasingly known Massive Courses Open (or Massive Open Online Courses in English) give response to the current training demand, the need posed by the company called «information» which, as its name suggests, demands progressively all information. The simpler access it, the greater the overall profit, and will be more enriching experience. Some research shows that often, teachers maintain a «incrementalism» view of technology, that is, use it to do what they already did more effectively² (Buckingham, 2005). But in reality, the integration of ICT and dissemination of these new training and resources have to be oriented so that they serve to open new possibilities in addition to improving existing ones.

¹ BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.

² BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.

KEYWORDS: Massive Open Online Courses, MOOC, Open Educational Resources, ECO Project, ICT, Digital Humanities.

INTRODUCCIÓN

Innovación vs Tradición = Cambio

Tal y como expone la Unesco:

«Los recursos educativos de libre acceso proporcionan una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de la educación y para facilitar el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades.»

Es el caso de los MOOC, que a día de hoy están abriéndose paso como nuevo método de enseñanza y herramienta de trabajo colaborativo. Entre otros factores, han contribuido a ello el uso de internet, de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), y la innovación de los métodos tradicionales de enseñanza. Hablar de MOOC es equivalente a referirse a «una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas³» (Carbonell, 2001: 17).

En relación a la innovación, Murillo y Muñoz consideran que «va ligada a un objetivo explícito de cambio y, por ello, se necesita una planificación en la que se define el proceso a seguir, las personas implicadas, las fases, el tiempo necesario y las dinámicas apropiadas para conseguirlo⁴» (Murillo y Muñoz, 2002: 3-4).

METODOLOGÍA

En la enseñanza a distancia, como es el caso de la UNED, el e-learning es un compromiso adquirido con la comunidad universitaria, puesto que vertebra todo el sistema de aprendizaje y enseñanza de la formación no presencial.

³ CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

⁴ MURILLO, F.J., y MUÑOZ-REPISO, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

Por ello, la distancia no tiene que ser sinónimo de interpersonalidad, sino todo lo contrario, de apoyo colaborativo y trabajo en equipo, algo que puede encontrarse también en los MOOC. UNED COMA, UNED ABIERTA y el *Proyecto Europeo ECO*⁵ (*Elearning*⁶, *Communication and Open-Data*), son buenos ejemplos de este tipo de formación abierta y accesible. Entre los distintos recursos formativos podemos hablar:

- REA – *Recursos Educativos en Abierto* (OER: Open Educational Resources). La definición de la Unesco (2002) refleja perfectamente su significado: «Son todos los materiales que pueden ser reutilizados para la docencia y el aprendizaje de forma gratuita».
- SCORM – *Objetos de Aprendizaje* reutilizables en un formato estándar elaborados por programas informáticos. Como ejemplo se puede exponer la gestión de los scorm en la plataforma Moodle.
- MOOC – *Massive Open Online Course*. Sirva de ejemplo el «MOOC CULTURA DIGITAL: HUMANIDADES DIGITALES Y TIC, EL FUTURO DE LAS HUMANIDADES», que se impartió recientemente en la plataforma del Proyecto ECO, y fue llevado a cabo por 7 e-teachers formados dentro del programa europeo ECO en colaboración con la UNED. Dentro del MOOC se puede hablar de distintos tipos de formación:
 - sMOOC – difieren de otros cursos por su carácter «social», proporcionando una experiencia marcada por la interacción y la participación social. En palabras de Sara Osuna «difieren de otros MOOC al concentrarse en conceptos como la equidad, la inclusión social, la accesibilidad, la calidad, la diversidad, la autonomía y la apertura».
 - xMOOC – al contrario que el anterior, muestra mayor énfasis en el aprendizaje individual que en aprender de los pares.
 - cMOOC – *conectivista*. Individuos y grupos comparten documentos en línea, crean blogs o wikis sobre sus propias interpretaciones de los materiales del curso.

⁵ <http://project.ecolearning.eu/> ECO es un proyecto europeo basado en Recursos Educativos Abiertos (REA) que da acceso gratuito a una lista de MOOC (Cursos online abiertos masivos) en seis idiomas. Desde su comienzo ha formado a cerca de 50.000 estudiantes (profesores de diferentes niveles educativos).

⁶ Para ampliar información, véase, BONEU, J. M. (2007). «Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos». *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 4, n.º 1, ISSN 1698-580x

- COMA – *Cursos Online Masivos en Abierto*. Su base es la estrategia de la universidad y su actitud respecto a los cursos masivos. Aprendizaje a base de realización.

RESULTADOS PRINCIPALES

Entre los objetivos que se persiguen en la nueva era de los MOOC se encuentran:

1. Fomentar diversos aspectos como:
 - Participación del alumnado: motivación.
 - Igualdad de oportunidades.
 - Accesibilidad, adaptabilidad.
 - Reutilización de contenido.
 - Creatividad⁷.
2. Promover el trabajo colaborativo:
3. Licencia libre, sin derechos.
4. Estimular la formación online.
5. Permitir una cultura libre: acceso para toda persona interesada en la materia.

En cuanto a resultados se refiere, sirva de ejemplo el MOOC expuesto en el punto anterior: «Cultura Digital: Humanidades Digitales y TIC, el futuro de las Humanidades»⁸. Tal y como indica su nombre, fomenta las denominadas Humanidades Digitales y el uso de sus herramientas TIC dentro del ámbito de las tan denostadas Humanidades. Aporta una visión global del potencial que ofrece la fusión entre las nuevas tecnologías y las Humanidades Digitales. Este curso se ha diseñado para dar respuesta a la necesidad percibida en un área como las Humanidades, que aglutina un número cada vez mayor de expertos y especialistas de diversos campos que requieren de una información precisa a la par que actualizada y acorde al ámbito de su trabajo.

En el MOOC se hace referencia a diversos ejemplos de proyectos colaborativos, así como a las ventajas que ha conllevado la utilización de las nuevas

⁷ Para ampliar información, véase, MARINA, J. A., y MARINA, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Planeta.

⁸ Página principal del curso: <http://hub11.ecolearning.eu/course/cultura-digital-humanidades-digitales-y-tics-el-fu/>

tecnologías y el mundo de posibilidades que han generado en Humanidades y Ciencias Sociales. En definitiva, trata diversas cuestiones sobre Humanidades Digitales y su relación con las TIC, para comprender el nuevo protagonismo adquirido por estas nuevas tecnologías. Se reflexiona al respecto con el fin de establecer el siguiente debate: ¿se tienen claros ambos conceptos?, ¿las TIC son herramientas al servicio de la disciplina y de las Humanidades Digitales?, ¿ambas generan tal expectación que podrían convertir las disciplinas humanísticas en algo totalmente nuevo y revolucionario? A modo de conclusión, tal y como se puede visualizar en la web, al finalizar el MOOC los participantes pudieron:

- Conocer una aproximación actual a diversos campos como son la Cultura Digital, la Filosofía, la Literatura, la Lengua, las TIC, los SIG, la Arqueología, la Geografía, la Historia, la Historia del Arte, el Patrimonio y las Humanidades Digitales como tal.
- Valorar las Humanidades Digitales y las TIC como conjunto de herramientas útiles y necesarias en la actualidad.
- Establecer vínculos en común en relación a las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen en el campo de las Humanidades, y que pueden extrapolarse a cada una de las disciplinas expuestas en el curso.
- Obtener una visión global del potencial que ofrece la fusión entre las nuevas tecnologías y las Humanidades Digitales.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, queda patente que los MOOC o cursos masivos pueden definirse como una categoría de curso online, abierto, masivo y participativo, en el que tanto los estudiantes como los profesores, comparten todo tipo de materiales e información. En el caso del Proyecto ECO⁹, tal y como exponen en la web,

«Contribuye al incremento de conocimiento en Europa sobre los beneficios de la educación de acceso abierto para sus ciudadanos e instituciones. El proyecto demuestra el potencial de los MOOC (cursos y comunidades) para bajar o quitar barreras tecnológicas pertenecientes a los procesos de aprendizaje para aquellas per-

⁹ ECOLEARNING utiliza tecnologías de vanguardia para implementar la plataforma MOOCS combinada (basada en plataformas individuales y recursos provistos por socios individuales en el proyecto) lo cual habilita la combinación y transfronterización de actividades pilotos en todos los centros implicados.

sonas con necesidades especiales o que corran peligro de estar excluidos. El impacto de ECO se incrementa con la preparación de profesores certificados quienes serán capaces de crear sus propios cursos online y otros recursos formativos y distribuirlos a través de la plataforma de aprendizaje que recoge todos los proyectos pilotos. Esto hará que el proyecto se extienda a sus respectivas comunidades. Por esto, ECO presta especial atención a la formación de profesores Europeos».

A modo de conclusión, el MOOC podría entenderse como un conjunto de recursos y materiales en abierto, con la finalidad de ser utilizados y compartidos. Según Mariana Fossatti¹⁰, permite organizar experiencias de aprendizaje multitudinaria en un entorno de un tópico específico. En estos entornos los participantes intervienen en línea, exploran e investigan de manera colectiva un tema, utilizando diferentes canales RSS, herramienta disponible en la web para participar en un diálogo abierto y colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BONEU, J. M. (2007). «Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos». *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 4, n.º 1, ISSN 1698-580x
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- GARRIDO RAMOS, B. (2015). «Definición de Humanidades Digitales». *ArtyHum, Monográfico de Humanidades Digitales*, N.º 1, noviembre 2015, p. 22. Recuperado de <https://www.artyhumi.com/monograficos/hd/#/22>
- GARRIDO RAMOS, B. y MÉNDEZ MARTÍNEZ, J. A.:
 — (2016a): «Humanidades Digitales: una nueva perspectiva en el ámbito de las Humanidades», *MOOC Cultura Digital: Humanidades Digitales y TIC, el futuro de las Humanidades*, Módulo 1, Proyecto europeo ECO.
 — (2016b): «La formación del siglo XXI. Espacios virtuales educativos en Humanidades», *Campus de Formación ArtyHum*, octubre de 2016.
 — (2016c): «¿Qué son las Humanidades Digitales», *MOOC Cultura Digital: Humanidades Digitales y TIC, el futuro de las Humanidades*, Módulo 0, ¿Proyecto europeo ECO?
- MARINA, J. A., y MARINA, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Planeta.

¹⁰ <http://www.articaonline.com/author/mariana-fossatti/>

MÉNDEZ MARTÍNEZ, J. A. (2015). «Definición de Humanidades Digitales». *ArtyHum, Monográfico de Humanidades Digitales*, N.º 1, noviembre 2015, p. 24. Recuperado de <https://www.artylum.com/monograficos/hd/#/24>.

MURILLO, F.J., y MUÑOZ-REPISO, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

WEBGRAFÍA

GARRIDO RAMOS, B. y MÉNDEZ MARTÍNEZ, J. A. *Campus de formación ArtyHum* [en línea], 2016. Recuperado de: <https://artylum.com/formacion/>

UNED. *Proyecto ECO* [en línea], 2016. Recuperado de: <http://project.ecolearning.eu/>

FOSSATTI, M. *MOOC* [en línea], 2016. Recuperado de: <http://www.articaonline.com/author/mariana-fossatti/>

GARRIDO RAMOS, B. y MÉNDEZ MARTÍNEZ, J.A. *MOOC de Cultura Digital: Humanidades Digitales y TIC, el futuro de las Humanidades* [en línea], 2016. Recuperado de: <http://hub11.ecolearning.eu/course/cultura-digital-humanidades-digitales-y-tics-el-fu/>

DISEÑO DE UN MOOC: QUÍMICA ORGÁNICA BÁSICA PARA EL CURSO DE BIOQUÍMICA DEL GRADO DE QUÍMICA

MARÍA DE LOS ÁNGELES FARRÁN MORALES y MARTA PÉREZ TORRALBA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

afarran@ccia.uned.es



RESUMEN

La asignatura de Bioquímica, del tercer año del grado en Química, cuenta con aproximadamente cada curso con 150 estudiantes matriculados. En este proyecto se pretende complementar los recursos del curso virtual de la asignatura en la plataforma aLF mediante la elaboración de un MOOC como material complementario para reforzar los conceptos de química orgánica indispensables para el estudio de la bioquímica. Se pretende mejorar las competencias adquiridas por los estudiantes al finalizar el curso. Para ello, se prevé la grabación de forma autónoma por parte de los docentes de cuatro tutoriales que contarán con ejercicios de autoevaluación para facilitar al estudiante el conocimiento de su progreso en el curso. Debido a la heterogeneidad del estudiantado a distancia, es importante recordar conceptos generales mediante este tipo de plataforma. El objetivo es estudiar la influencia en las calificaciones finales de los estudiantes que hayan seguido el MOOC.

PALABRAS CLAVE: bioquímica, MOOC, grado en química, material multimedia, química orgánica

ABSTRACT

Biochemistry is a third year course taught as a part of the degree course in Chemistry. The past few years it has had an enrollment of around 150 students. We propose here the use of supplementary material in the form of a MOOC to add up the already existing materials on the online platform (aLF). Basic concepts in organic chemistry are essential in order to fully understand the chemistry of life. We propose her to improve the students organic chemistry skills at the end of the biochemistry course. In order to achieve that a series of video tutorials will be recorded by the Biochemistry instructors focusing on the organic chemistry of biological processe. Questionnaires will also be produced in order to evaluate the students progress. The great background diversity among the UNED students makes it important to provide reminders of basic concepts to help them with the study of a new course. An evaluation of final grades on

Biochemistry will let us study the influence of following an organic chemistry MOOC before or during the biochemistry course.

KEYWORDS: biochemistry, MOOC, Chemistry degree, multimedia material, organic chemistry

INTRODUCCIÓN

El proyecto propuesto se enmarcará dentro de la línea temática: cursos masivos en abierto. Un complemento para la docencia. Con el fin de enriquecer la metodología de la enseñanza a distancia se crearán contenidos y materiales multimedia que puedan incluirse en la plataforma de aprendizaje y en la variedad de dispositivos móviles que utilizan los estudiantes. Se grabarán a este efecto unas videoclases en los contenidos generales de química orgánica para facilitar la comprensión de la química de las moléculas de la vida, que se colgarán en diversas plataformas y se usarán estas videoclases para la elaboración de un MOOC.

Los resultados se harán públicos al final del periodo docente mediante cuestionarios a los alumnos y se presentarán en las jornadas. Se espera una mejora sustancial en la resolución de problemas de este curso de bioquímica.

El seguimiento de un MOOC por parte de los estudiantes de Bioquímica mejorará los resultados de aprendizaje y ayudará a nivelar los conocimientos básicos de los estudiantes al inicio del curso.

Objetivos

1. Se pretende hacer énfasis en la estructura y reactividad química de los compuestos antes mencionados para que los estudiantes sean capaces de asimilar la segunda parte del curso de bioquímica dedicado al metabolismo celular.
2. Elaboración de 4 cuestionarios, uno por tema, que se intercalarán en la presentación para que el estudiante pueda monitorizar su progreso a medida que avanza en la visualización de las videoclases. Una vez realizadas estas tareas se solicitará ayuda para incluir dichas presentaciones en un MOOC.

METODOLOGÍA

Proceso de desarrollo: actividades planificadas

1.ª FASE (febrero-abril 2016)

Se procederá a preparar 4 presentaciones de 30 minutos cada una en los siguientes temas:

1. La química de los hidratos de carbono
2. La química de los lípidos
3. La química de los aminoácidos y las proteínas
4. La química de los ácidos nucleicos

2.ª FASE (mayo-junio)

Análisis de los cuestionarios rellenos por los alumnos y elaboración de datos

RESULTADOS PRINCIPALES

El grupo de estudiantes que no había cursado ningún curso de química orgánica avanzada y que realizó el MOOC propuesto obtuvo mejores resultados globales en la asignatura, superando dicha asignatura en un 80% frente al grupo que no realizó el MOOC.

BIBLIOGRAFÍA

- WRIGHT, R.; COTNER, S. WINKEL, A. (2009). «Minimal Impact of Organic Chemistry Prerequisite on Student Performance in Introductory Biochemistry», *CBE Life Sci Educ*, 8(1): 44–54.
- SCHALLER, C. P.; GRAHAM, K. J.; JOHNSON, B. J.; JONES, T. N.; MCINTEE, E. J.(2015). «Reactivity I: A Foundation-Level Course for Both Majors and Non-majors in Integrated Organic, Inorganic, and Biochemistry» *Journal of Chemical Education*, 92 (12), 2067–2073.

PROPUESTAS INNOVADORAS
PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN

Coordinadora

PATRICIA RECIO SABOYA

*(Dpto. de Metodología de las CC. del Comportamiento.
Facultad de Psicología. UNED)*



Coordinadora

MARÍA ÁNGELES RODRÍGUEZ SANTOS

*(Dpto. de Economía Aplicada.
Facultad Ciencias Económicas y Empresariales. UNED)*



ANÁLISIS DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS Y ALINEACIÓN CURRICULAR EN EL ÁMBITO DE LA TEORÍA SOCIOLÓGICA

JULIO A. DEL PINO ARTACHO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

jadelpino@poli.uned.es



RESUMEN

El proyecto de innovación docente que sustenta este trabajo está encaminado a (1) evaluar el grado de adecuación entre las competencias y tareas propias de la materia en la que se encuentra inscrita la asignatura Historia de la Teoría Sociológica del Grado de Antropología y las competencias y tareas realmente llevadas a cabo en la asignatura. Por otra parte, se trata de (2) evaluar el grado de alineación entre las actividades previstas y el desempeño en la materia, teniendo en cuenta, además, la heterogeneidad de competencias iniciales de los estudiantes. Se realizaron tres cuestionarios que los estudiantes contestaron en dos fases. Se recogen indicadores de competencias iniciales, de dedicación y actividad durante el curso y de competencias finales. El análisis cuantitativo revela que existe alineación entre competencias iniciales, grado de dedicación personal, competencias finales y evaluación final (notas), pero advierte de la dificultad de evaluar la dedicación a través de las tareas programadas.

PALABRAS CLAVE: competencias, evaluación, alineación curricular, sociología.

ABSTRACT

The teaching innovation project behind this work is aimed at (1) to assess the degree of correlation between the skills and tasks of the matter on which is inscribed the subject History of Sociological Theory (Grade of Anthropology) and the skills and tasks actually carried out on the subject. On the other hand, it is aimed at (2) to assess the degree of alignment between the planned activities and performance in the field, taking into account also the heterogeneity of initial skills of students. Three surveys, which were answered by students, were conducted in two phases. Indicators on initial skills, dedication and activity during the course and final skills are collected. Quantitative analysis reveals that there is an alignment between initial skills, degree of personal dedication, final competencies and final evaluation (marks), but it also warns of the difficulty of assessing the dedication through the current scheduled tasks.

KEYWORDS: skills, evaluation, curriculum alignment, sociology.

INTRODUCCIÓN

Los resultados de aprendizaje de la asignatura Historia de la Teoría Sociológica (Grado en Antropología) tratan de acercarse a la evaluación de las competencias de la materia «Asignaturas de Ciencias Sociales complementarias de la Antropología». Sin embargo, tal acercamiento no es completo y tiende a enfatizar los aspectos sustantivos sobre los procedimientos. Por otra parte, una de las cuestiones fundamentales para evaluar el sentido de la asignatura en el plan de estudios es que la asignatura responda adecuadamente a un sistema alineado de contenidos, actividades y sistemas de evaluación. Finalmente, dada la diversidad existente del alumno que inicia sus estudios en la UNED resulta necesario controlar asimismo el punto de partida desde el que los alumnos afrontan la asignatura. Así pues, el proyecto tiene como objetivos específicos:

1. Conocer el grado de adquisición de competencias con el que los estudiantes inician la asignatura.
2. Calibrar de manera realista la dedicación a las diferentes actividades de la asignatura.
3. Realizar una evaluación de competencias que enfatice los aspectos metodológicos e instrumentales de las competencias sobre los aspectos sustantivos de las mismas, que conforman el grueso de la actual evaluación.
4. Relacionar el nivel inicial, la dedicación acumulada, la evaluación de competencias y el desempeño en la asignatura (evaluación).

La hipótesis de trabajo es, por una parte, que el grado inicial de competencias adquiridas y el grado de dedicación a las diversas actividades deben incidir directamente en el grado de adquisición final de competencias y en el desempeño final de la asignatura (evaluación). Por otra parte, se trata de analizar las posibles desviaciones entre el alineamiento curricular previsto en la primera hipótesis y una evaluación más directamente centrada en competencias, como la que se pretende elaborar de forma prospectiva.

La red se orienta a investigar las posibilidades de mejora del diseño del currículo. En ese sentido, la red se concibe como un estudio que evalúe la situación real del actual itinerario, a la vez que produzca un marco de reflexión sobre la actividad docente y sus posibilidades futuras.

El equipo de la red está formado por miembros del equipo docente o de asignaturas afines con amplia experiencia en la materia y de innovación educativa, especialmente en enseñanza a distancia.

METODOLOGÍA

En su fase inicial, el proyecto se presentó a los alumnos a través de un documento en la plataforma aLF.

Asimismo, se envió a los tutores un mensaje para animar la participación de los estudiantes.

En su fase primera, la red llevó a cabo una evaluación inicial de las competencias de los estudiantes, mediante un cuestionario con indicadores que tratan de evaluar las principales dimensiones competenciales.

- A partir de las competencias reflejadas en la memoria de grado se ha construido un indicador de cada una de ellas.
- Diseño y aplicación del cuestionario de evaluación inicial. El cuestionario se cerró el día 28 de noviembre. En esta fase se recogieron 258 respuestas. Una vez depuradas, se analizaron 253.
- Seguidamente, se llevó a cabo la valoración del grado de desempeño inicial, mediante estimadores estadísticos para cada una de las dimensiones analizadas.

En la fase 2, se trata de conocer el grado de dedicación, partiendo de la especificación de tareas contenida en la guía de la asignatura.

- Partiendo las 13 tareas del curso, se establecieron indicadores para calibrar el grado real de dedicación a la asignatura.
- La aplicación del cuestionario de actividades y dedicación se realizó de manera simultánea al cuestionario de evaluación de competencias adquiridas a lo largo del curso. Se consigue medir la dedicación real a la asignatura una vez terminado el periodo de docencia (30 de enero-25 de febrero).
- Se ha realizado un pequeño análisis descriptivo con el único fin de evaluar la fiabilidad y validez de los indicadores.

En la fase 3, la evaluación de competencias adquiridas pretende profundizar en las dimensiones a evaluar. Se trata de presentar una batería de indicadores alternativa que abandone el posible sesgo instrumental de la metodología de enseñanza-aprendizaje (orientado al examen).

- En esta fase, la red ha diseñado una batería alternativa a través de indicadores sencillos que permitan evaluar el aprovechamiento real del curso en relación con el plan de estudios.
- Diseño y aplicación del cuestionario sobre competencias adquiridas, que se llevó a cabo simultáneamente a la de los indicadores de actividad y esfuerzo.
- Se ha realizado un pequeño análisis descriptivo que permita determinar el grado general de desempeño así como aquellas competencias que logran un mejor desempeño final.

La fase 4 trata de responder a la pregunta inicial que enmarca toda la investigación: ¿Existe una alineación entre el actual currículo y el desempeño en términos de competencias? Como hemos venido observando, esta pregunta encierra dos cuestiones: la de si el actual currículo es consistente y si responde al esquema competencial que informa la materia a la que pertenece la asignatura. Las tareas que se han llevado a cabo son:

- Diseño y ejecución de un plan de análisis, que aborde tanto los análisis parciales de cada fase como la elaboración del marco de relaciones expresado en las hipótesis.
- Ejecución de los análisis multivariantes (reducción de datos, análisis bivariante o multivariable)
- Comunicación de los principales resultados de la investigación a través de la Memoria.

RESULTADOS PRINCIPALES

Del conjunto de respuestas recogidas, solo 61 alumnos ofrecen datos de los indicadores iniciales y finales. El sesgo de esta reducida muestra resulta evidente, pues son estudiantes con un desempeño medio mejor que el conjunto. Pero ello tiene la ventaja de centrar el análisis en aquellos alumnos que han cursado completa la asignatura.

Para un tratamiento resumido de la información, se ha procedido a la elaboración de índices.

El Índice de competencias iniciales oscila entre 0 y 15. La media de este índice es 9,6 y su desviación típica es 2,3.

El Índice de actividades y esfuerzo oscila entre 0 y 6. La media de este índice es 3,2 y su desviación típica es 1,8.

El Índice de competencias finales oscila entre 0 y 15. La media de este índice es 9,3 y su desviación típica es 2,4.

Tabla 1

	N	Mean	Std. Deviation
Índice de competencias iniciales (0-15)	61	9,6	2,3
Índice de competencias finales (0-15)	61	9,3	2,4
Índice de actividad (0-6)	61	3,2	1,8
Nota final (0-10)	61	5,8	2,4

El análisis de relaciones trata de evaluar parcialmente nuestras hipótesis e ir configurando un estado de relaciones que permitan realizar una valoración global y conclusiva.

La relación entre la competencia inicial y el esfuerzo es ligeramente positiva, aunque su grado de ajuste es modesto. Aquellos más motivados y con un mayor bagaje inicial dedican más tiempo al estudio.

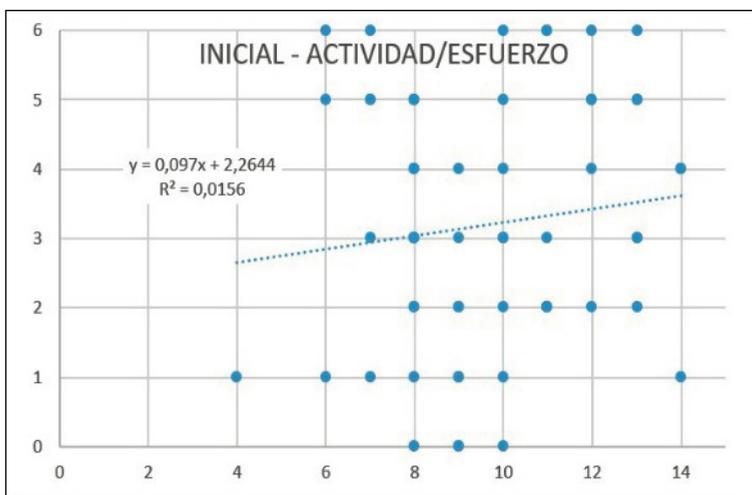


Figura 1. Relación entre la activdad inicial y el esfuerzo

La relación entre competencias iniciales y finales es la más fuerte y significativa de cuantas estudiamos. También es significativa la relación entre competencia inicial y la nota final. ¿Qué ocurre, entonces, con el esfuerzo que se realiza a lo largo del curso?

El impacto de la competencia inicial sobre el esfuerzo es positivo. Sin embargo, si observamos la relación entre el esfuerzo y el logro final de competencias, la relación es prácticamente inexistente. El esfuerzo no está relacionado con las competencias finales.

¿Cómo es esto posible? Nos parece que uno de los problemas es que se ha formulado un marco muy prolijo de actividades, dando poco peso al trabajo autónomo del estudiante.

Queda aclarada la situación cuando observamos la diferencia de medias en el desempeño final por el indicador más objetivo de dedicación (horas dedicadas). La relación es clara: cuanto más se estudia mejor es el desempeño.

Tabla 2. Índice de competencias finales * HORAS

Índice de competencias finales			
HORAS	Mean	N	Std. Deviation
<100	8,89	9	2,028
100-150	9,39	23	2,083
150-180	9,35	17	2,914
180-200	9,44	9	2,404
>200	9,67	3	3,512
Total	9,33	61	2,372

Análogamente, observamos la relación entre el esfuerzo y la nota final. Existe una ausencia clamorosa de relación entre el esfuerzo y la nota.

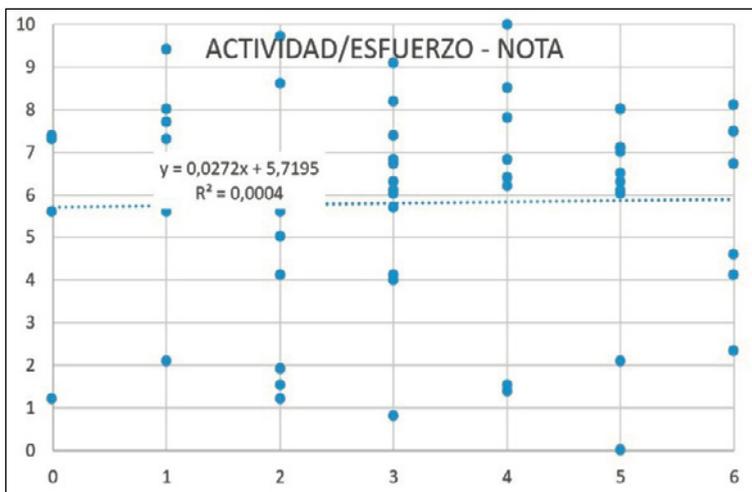


Figura 2. Relación entre el esfuerzo y la nota final

Pero si observamos la relación entre la dedicación y las notas, vemos que quienes estudian muy por debajo del número de horas estimadas por crédito suspenden de media. Quienes estudian más, aprueban.

Tabla 3. Nota final * HORAS

Nota final			
HORAS	Mean	N	Std. Deviation
<100	4,878	9	2,6267
100-150	5,843	23	2,3926
150-180	5,794	17	2,8826
180-200	6,344	9	1,9262
>200	6,767	3	,4933
Total	5,807	61	2,4407

Finalmente, observamos una clara relación entre competencias finales y notas, lo que muestra el alineamiento entre los objetivos de la asignatura y el desempeño.

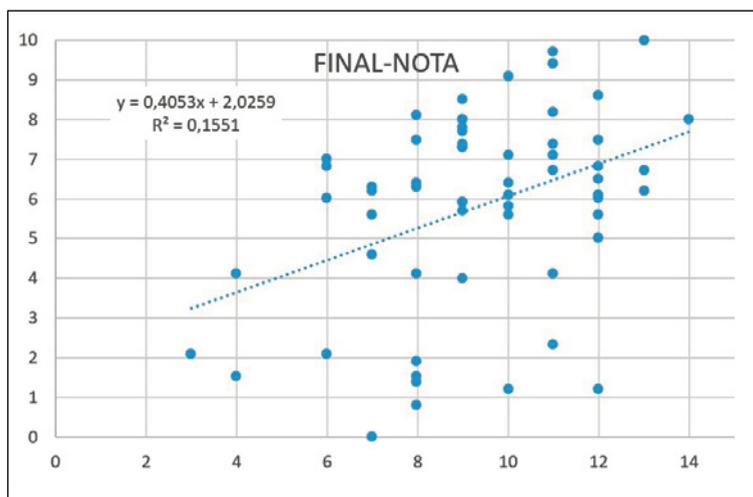


Figura 3. Relación entre las competencias finales y la nota final

En relación con el resto de relaciones estudiadas, debemos notar que la alineación de las actividades con los objetivos del aprendizaje es muy pequeña. Probablemente la utilización de indicadores más precisos sobre las actividades realizadas en el marco de nuestra asignatura hubiera llevado a una mayor congruencia en los resultados. Por último, resulta evidente que el bagaje con el que llegan los alumnos resulta un predictor muy relevante de su desempeño.

CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, «Conocer el grado de adquisición de competencias con el que los estudiantes inician la asignatura», puede decirse que buena parte de los alumnos inician la asignatura con un alto nivel de competencias generales. En el plano de las competencias específicas los estudiantes demuestran un grado medio de conocimientos «legos» sobre la materia.

Para el segundo objetivo «Calibrar de manera realista la dedicación a las diferentes actividades de la asignatura» se optó por utilizar indicadores estrictamente vinculados al esquema de adaptación al marco europeo de la memoria de grado. Las respuestas nos demuestran que, entre quienes han completado las encuestas, hay una dedicación medio-alta en términos de esfuerzo y de

dedicación objetiva al curso, si bien muchas de las actividades del curso no son seguidas por una inmensa mayoría. El estudiante realiza muchas menos tareas de las que se le ofrecen, de modo que la mayor parte de las tareas ofrecidas ni se alinean con el proceso de aprendizaje real y autónomo ni mucho menos tienen incidencia en el desempeño final de esta asignatura. Es posible que un nuevo enfoque sobre la actividad del curso ilumine más sobre la relación entre trabajo y desempeño.

El tercer objetivo, «Realizar una evaluación de competencias que enfatice los aspectos metodológicos e instrumentales de las competencias sobre los aspectos sustantivos de las mismas, que conforman el grueso de la actual evaluación», nos ha permitido observar que el grado final de consecución de objetivos es realmente alto, en cuestiones centrales como el estudio autónomo, la capacidad crítica, los aspectos éticos y las competencias más específicas de la asignatura.

Por último, es en el cuarto objetivo donde se pueden ofrecer las conclusiones más interesantes en relación con nuestros propósitos. Se trataba de «Relacionar el nivel inicial, la dedicación acumulada, la evaluación de competencias y el desempeño en la asignatura (evaluación)», todo ello, bajo la hipótesis de que, por una parte el grado inicial de competencias adquiridas y el grado de dedicación a las diversas actividades deben de incidir directamente en el grado de adquisición final de competencias y en el desempeño final de la asignatura (nota), y, por otra parte, que pueden existir desviaciones entre el alineamiento curricular previsto en la primera hipótesis y una evaluación más directamente centrada en competencias, como la que se pretende elaborar de forma prospectiva.

En relación con la primera cuestión, nuestro análisis revela que existe un gran alineamiento entre competencias iniciales, competencias finales y nota final. Pero que, sin embargo, el marco de actividades y esfuerzo no se encuentra bien alineado con estos objetivos. De manera muy resumida puede decirse que aquellos alumnos que entran mejor preparados tienden a conseguir mejores resultados y que el trabajo que realizan no incide demasiado en sus resultados.

En relación con la segunda cuestión, podemos concluir que el grado de desempeño final se encuentra alineado con la consecución de competencias. Es decir, que los resultados de la asignatura son un buen indicador del desempeño final de las competencias.

UNA PROPUESTA MULTIFOCAL PARA LA MEJORA DEL PROCEDIMIENTO DEL TFG: EL CASO DEL GRADO EN SOCIOLOGÍA DE LA UDC

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ REY Y RAIMUNDO OTERO ENRÍQUEZ

Universidad de A Coruña

rotero@udc.es



RESUMEN

El objetivo de esta comunicación consiste en relatar los principales problemas derivados de la implantación del Trabajo de Fin de Grado (TFG) en la titulación de Sociología de la UDC. Mitigar estas dificultades de partida ha conllevado la utilización de un enfoque multifocal (tanto cualitativo como cuantitativo) que ha ayudado: primero, a comprender un escenario de incertidumbre y malestar de nuestro alumnado en disposición de presentar su TFG; segundo, a corregir de manera precisa y justificada el Procedimiento regulador del TFG de la Facultad de Sociología, especialmente su apartado de evaluación.

PALABRAS CLAVE: Trabajo de Fin de Grado, Sociología, procedimiento, evaluación.

ABSTRACT

The objective of this paper is to relate the main problems arising from the implementation of the Degree's Final Paper in Sociology (TFG) from the UDC. Starting mitigate these difficulties has led to the use of (both qualitative and quantitative) multifocal approach that has helped: first, to understand a scenario of uncertainty and discomfort of our students in a position to present their TFG; second, to correct accurately and justifiably the Procedure of the TFG, in particular his points about the evaluation.

KEYWORDS: Degree's Final Paper, Sociology, procedure, evaluation

INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de los nuevos grados universitarios adaptados al EESS, y regulados por el RD 1393/2007, sin duda, están motivando cambios inéditos en la estructura universitaria española. Dentro de dichas transformaciones, en particular, la obligatoriedad de introducir el Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) como requisito final para la terminación de los estudios, supuso un esfuerzo añadido para facultades y centros, especialmente de ciencias sociales, que contaban con licenciaturas y diplomaturas en las cuales sus itinerarios académicos no contemplaban la realización de los llamados proyectos fin de carrera.

La Facultad de Sociología de la UDC ponía en marcha sus estudios de grado durante el curso 2008/09; de entre los muchos retos de cambio afrontados, y por la razón que acabamos de esgrimir, la redacción de un primer procedimiento regulador puso de relieve dudas de calado sobre aspectos centrales del TFG (por ejemplo, referidos a la evaluación, organización tutorial, tipología de trabajos, etc.). También, la inicial falta de referentes normativos claros dentro de la propia UDC provocaba una sensación de transitoriedad que abocaba claramente al Centro a la redacción de un nuevo Procedimiento.

La realización del TFG en el grado de Sociología de la UDC se lleva a cabo durante el segundo cuatrimestre y suma 12 créditos ECTS; es, junto con el *Practicum*, la asignatura obligatoria con mayor carga docente y más particular dentro del plan de estudios, circunstancias que son percibidas con claridad tanto por parte del alumnado como del equipo docente. Y si la preocupación por la calidad y la mejora constante caracteriza cualquier materia de los planes de estudios adaptados al EESS, en el caso del TFG se tenían más presentes si cabe estos criterios, de manera que desde el primer año de su implantación se inició una estrategia de mejora del Procedimiento inicial; a este respecto, era necesario superar la recogida de sugerencias puntuales en las Juntas o comisiones pertinentes de la Facultad.

Tras el egreso de la primera promoción del Grado (curso 2011/12), la evaluación de los primeros TFG se realizó a través de un mecanismo de coordinación horizontal que contó con la participación de los/as tutores/as y evaluadores/as. Las aportaciones surgidas de la reflexión y análisis de este colectivo (definición de reglas de formación del tribunal, especificación de tiempos de

defensa, simplificación de los criterios de evaluación, etc.) fueron debatidas en Junta de Centro y aprobadas en 2013; estas supusieron en realidad cambios menores en el Procedimiento.

Partiendo de esta última circunstancia, el objetivo de esta comunicación consiste en relatar cómo se construyó, entre 2013 y 2015, un proceso centrado principalmente en el alumnado y sustentado en una metodología multifocal, que culminaría con la aprobación de una reforma de alcance en el Procedimiento del TFG del grado en Sociología.

METODOLOGÍA

Comentábamos que la versión original del Procedimiento del TFG fue evaluada una vez egresada la primera promoción del grado. Un año después, en la convocatoria de junio, se constata un dato preocupante: de 19 trabajos posibles, sólo se presentan 10 (dos de los cuales son defendidos por alumnos/as del curso anterior). Al mismo tiempo, de manera informal, se recogen repetidamente quejas del estudiantado referentes a la globalidad del TFG, y que parecen provocar el retraso intencionado de la entrega (con la consecuente postergación de la graduación).

El conjunto de estas evidencias precipita el diseño y realización de dos grupos de discusión formado por los/as egresados/as de la primera y segunda promoción del Grado, tratando de observar todas las premisas metodológicas al uso de esta técnica de investigación social. El objetivo de este proceder es muy claro: rastrear las «huellas» del discurso (Canales y Peinado: 1999: 291) que el alumnado genera alrededor del TFG, y de este modo obtener una comprensión integral acerca de las incertidumbres generadas en torno a esta asignatura.

Para lograrlo, se intenta construir una conversación grupal que trata de abordar cinco grandes temáticas: valoración de la formación alcanzada, valoración del proceso, actuación docente ante la dirección de los TFG, y actuación docente ante la evaluación de los TFG.

Una vez transcritos y analizados los grupos, se decide diseñar un cuestionario de evaluación *ad hoc* que acaban contestando 14 egresados/as, la mitad de los/as integrantes de la primera y segunda promoción. Esta pequeña en-

cuesta, partiendo de los bloques temáticos del grupo de discusión, busca cuantificar y ordenar la importancia de los problemas percibidos acerca del TFG. Consta de 20 ítems de respuesta cerrada (en escala de 0 a 10 puntos) y de una pregunta abierta (centrada en recoger por escrito opiniones literales positivas y/o negativas relevantes acerca del TFG).

Toda la información cualitativa y cuantitativa recabada desde el Vicedecanato de Organización Académica, se presenta en un informe detallado en la Junta del Centro y comisiones pertinentes. De especial relevancia para ir «puliendo» el nuevo Procedimiento, sin embargo, son las reuniones periódicas, una vez más, que se mantienen con los/as docentes que han sido directores/as de TFG o han participado en algún tribunal evaluador.

Por último, se decide mantener un canal de comunicación muy estrecho con el docente responsable de la asignatura de cuarto curso de «Metodología y estrategias para el diseño y elaboración trabajos de investigación». El grueso de esta materia, así como sus prácticas evaluables, están dirigidas a explicar la estructura y contenido del TFG a un alumnado que está a punto de iniciar su realización. Las evidencias obtenidas y reflexiones formuladas por este profesor concluyen el relato de este proceso de mejora.

RESULTADOS PRINCIPALES

Sin duda, el primer aspecto de relieve que el alumnado expresa ante el reto del TFG versaba sobre la falta de criterios claros de evaluación. Pese a que objetivamente las calificaciones obtenidas en el TFG eran superiores a las medias de sus respectivos expedientes, el discurso crítico de nuestros/as estudiantes ante la evaluación giraba alrededor de varios puntos muy destacados (véanse extractos de las transcripciones de la Tabla 1):

1. Falta de criterios claros de evaluación por parte del tribunal o, en su defecto, guiados por criterios personalistas o excesivamente exigentes.
2. Criterios de evaluación defendidos por el tribunal que no coincidían exactamente con los de la dirección de los TFG.
3. Percepción de que determinados tipos de TFG eran injustamente tratados (de tipo teórico y descriptivo) y, por tanto, eran potenciales receptores de peores calificaciones.

Tabla 1. Selección de discursos de los grupo de discusión y de la pregunta abierta del cuestionario
(Alumnado egresado de la primera y segunda promoción)

Discursos sobre la actuación docente ante la evaluación del TFG
<i>"Último TFG de la primera promoción, una investigación a través de datos cuantitativos primarios, fue calificado con tres notas por encima del 6 y una cuarta nota con un 4,9. Estos dos ejemplos señalan una falta de criterio unificado de los evaluadores en lo referente a todo: a la problemática y la forma de afrontarla, a los métodos y técnicas de investigación utilizados, etc."</i>
<i>"¿Qué se está valorando aquí? ¿Se está valorando haber presentado un buen marco teórico, unos objetivos, una metodología acorde con los objetivos y haber llegado a unas conclusiones?... ¡Pues esto tiene... un 6,5! El TFG es la incertidumbre mayor de la carrera. Yo, si quiero ir a por nota en una asignatura en la carrera, sé lo que tengo que hacer. Pero si tú quieres ir a por nota en un TFG no tienes ni puta idea de lo que tienes que hacer"</i>
<i>"El problema referido a las características del trabajo ha sido de evaluación. En general los tutores han sido de buena ayuda en el desarrollo de un trabajo con un esquema científico (...) Sin embargo, en la evaluación han existido diferencias de criterio en un mismo tribunal que fueron desconcertantes para nosotros y para las futuras promociones"</i>
Discursos ante la valoración del proceso del TFG
<i>"No considero normal que durante mi defensa se me recorte significativamente el tiempo de exposición, y mucho menos que se me hagan dos puntualizaciones sin tiempo a réplica (todo debido al enorme retraso que estaba sufriendo el procedimiento, y del que yo no tenía culpa)"</i>
<i>"Un problema que me afectó realmente fue a la hora de citar, intenté hacerlo de la mejor manera (comprobé las citas como 10 veces antes de imprimir) y le pedí expresamente a mi tutora que me las revisase porque realmente no sabía si estaban bien puestas. Creo que realmente antes de la realización del procedimiento cada tutor debería reunirse con su alumno y explicarle bien cómo se debe citar en un trabajo académico para no caer en el plagio"</i>
<i>"Tú piensas que es un trabajo de tres moscos. Pero luego la realidad con la que lo encuentras, con las valoraciones, la defensa y demás, es otra. No llegan tres moscos. Ahora, con la vista atrás, después de las evaluaciones, de los conflictos que hubo, de cómo se trató a algunos alumnos en las defensas y demás, pues igual sí que debería ser más largo"</i>

Fuente: elaboración propia

Resultaba claro que el apartado de evaluación del antiguo Procedimiento era excesivamente vago, y no estaba garantizando la transparencia del proceso evaluativo especialmente en lo referido al «diseño de indicadores homogéneos que permitiesen observar la adquisición de las competencias» (Rullan *et al.*, 2010: 78).

Esta realidad se volvería a hacer palpable en el cuestionario realizado (véase gráfico 1): el ítem genérico peor valorado, con claras diferencias respecto a los demás, era el referido al de la actuación docente ante la evaluación (4,4 puntos de media en una escala del 1 al 10).

Asimismo, la traducción en datos de la mala percepción existente alrededor de la capacidad evaluadora y didáctica de los tribunales, resultaba evidente (véase Tabla 2).

Tabla 2. Valoración de la actuación docente ante la evaluación del TFG

Principales ítems	Media	Desv. típ.	n
Me sentí justamente evaluado por el tribunal	5,1	3,2	7
Estoy satisfecho/a con el trato del tribunal durante la defensa	4,9	3,1	13
En general, estoy satisfecho/a con los criterios de evaluación de mi TFG	4,5	2,8	13
En general, estoy satisfecho/a con las explicaciones del tribunal sobre mi TFG	4,2	3,4	12
Estoy satisfecho/a con lo que aprendí del tribunal	3,3	2,8	13

Fuente: Elaboración propia

Dejando al margen esta primera problemática, en la encuesta el segundo ítem menos valorado era el referido a la valoración del proceso *per se* del TFG (6,3 puntos de media sobre 10). Este dato (véase gráfico 1) coincidía de nuevo con el análisis del discurso de los grupos, y su perspectiva crítica alrededor de dos cuestiones:

1. A todas luces al alumnado entendía insuficiente el tiempo disponible para cumplir con precisión todos los aspectos formales requeridos (extensión mínima, estructura del TFG, etc.), máxime sabiendo que la superación de esta asignatura coincidía con la realización del *Practicum* del Grado.
2. El modelo de citación expuesto en el documento regulador del TFG era confuso, y no observaba el cumplimiento del formato APA. Esta cuestión generaba una preocupación latente en el alumnado, ante la posibilidad de incurrir en un plagio indirecto.

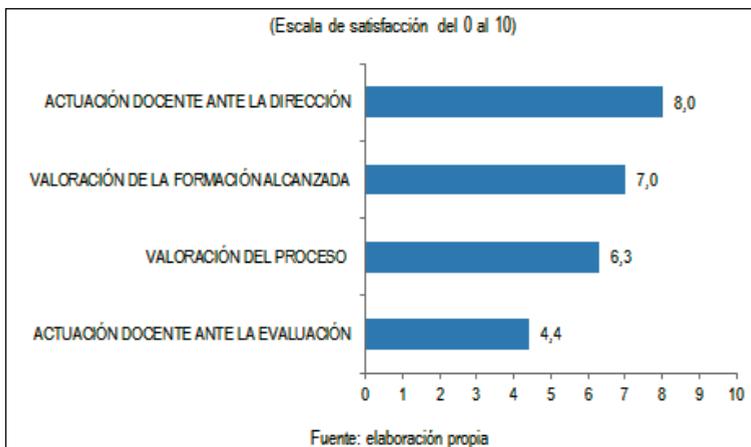


Figura 1. Medias de las dimensiones valorativas del TFG

El *feedback* generado por toda esta información cuantitativa y cualitativa, tanto en las reuniones con directores/as y evaluadores/as del TFG, como en las reflexiones compartidas con el docente de la asignatura enfocada al diseño de proyectos de investigación, condujeron a señalar otros dos problemas percibidos por el alumnado:

1. Una ansiedad notable generada por el acto de defensa pública del TFG que había que eliminar de algún modo.
2. La idea preconcebida de que los TFG tenían que ser proyectos «sin fisuras», o con una factura final más propia de estudios de postgrado.

CONCLUSIONES

Como hemos adelantado, la estrategia multifocal expuesta confluía en la aprobación de un nuevo Procedimiento del TFG del Grado en Sociología. El análisis de sus mejoras, por tanto, forma el contenido conclusivo de esta comunicación.

La aproximación cuantitativa y cualitativa al posicionamiento del alumnado del Centro ante el TFG, condujo al diseño en el Procedimiento de una rúbrica con criterios ponderados muy detallada. Sólo de esta forma se podía eliminar la principal fuente de controversia ante esta asignatura, y hacer más transparentes los criterios evaluativos de un tribunal en una misma ejecución o defensa (Díaz, 2011: 49).

Dicha rúbrica, además de estar inspirada en la realizada por la Universidad de Granada:

1. Trata de medir exhaustivamente los resultados de aprendizaje contemplados en la guía docente pública del TFG.
2. Expone, para cada ítem principal de evaluación (planteamiento y objetivos, revisión teórica y fuentes de información, etc.), un argumentario detallado que debe proporcionar al tribunal una referencia objetiva acerca de las calificaciones posibles para un TFG, y que sirve también de guía al estudiante y al director/a.
3. Cuantifica la importancia de la presentación oral (un 20% de la nota final), recordemos, una dimensión del TFG que resulta especialmente compleja para nuestro alumnado.

También se incluyen mejoras complementarias con la finalidad última de seguir minimizando otras fuentes de incertidumbre de los/as estudiantes. En concreto:

1. Se concede a los/as directores/as el derecho a intervenir en la sesión pública de defensa, con la finalidad de que el/la estudiante entienda este acto como un momento de enseñanza-aprendizaje.
2. Se regula la incorporación al TFG de un epígrafe en el cual los/as alumnos/as expliciten las fortalezas y debilidades de su aportación científica (como todas, mejorable y siempre dependiente de futuros aprendizajes), asumiendo la honestidad como elemento inseparable del proceso investigador.

3. Se incorpora la posibilidad de que los TFG se puedan hacer en grupo y, por tanto, introduzcan estrategias de aprendizaje cooperativo que posibiliten a determinado alumnado eliminar sus inseguridades al respecto.
4. Se enuncia la posibilidad de que el/la estudiante aporte un póster (u otro formato audiovisual) resumen de su trabajo, y que puede sumar hasta 0,5 puntos a su nota final. De este modo el acto evaluativo no se ciñe en exclusiva al TFG y su defensa pública.
5. Se mejoran varios aspectos formales del TFG (reducción de la extensión del trabajo, utilización de un estándar APA de citación, etc.).

Por supuesto, resulta evidente que la puesta en marcha de todos estos cambios no supone un punto final. La combinación rigurosa de herramientas mixtas de investigación social para conocer la realidad de nuestro alumnado, así como el empleo de la información obtenida para fundamentar la interacción con todos los/as docentes implicados en la realización de los TFG supone un proceder inexcusable para el futuro perfeccionamiento de nuevos procedimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- CANALES, MANUEL y PEINADO, ANSELMO. (1999): «Grupos de discusión». En Juan Manuel Delgado y Juan Gutierrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DÍAZ GARCÍA, Cristina *et al.* (2011): «Evaluación del Trabajo de Fin de Máster en el MUEME: Propuesta de una guía de valoración de una rúbrica con criterios ponderados». En *VII Intercampus. Trabajos Fin de Grado y Máster: La evaluación global*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- RULLAN, MERCÉ *et al.* (2010): La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 74-100.

Otras fuentes

Procedemento do Traballo de Fin de Grao en Socioloxía da Universidade da Coruña. Recuperado de <http://www.sociologia.udc.es/es/estudios/grado-en-sociolog%C3%ADa/tfg-esp>.

EL PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN JURÍDICA: UNA HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS FIN DE CARRERA (TFG Y TFM)

MARINA VARGAS GÓMEZ-URRUTIA Y PEDRO M. HERRERA MOLINA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

mvargas@der.uned.es



RESUMEN

El propósito de este trabajo consiste en exponer las posibilidades del Protocolo de investigación como herramienta de vinculación entre el estudiante y el tutor-docente en la preparación y evaluación de los trabajos de fin de carrera.

PALABRAS CLAVE: trabajos fin de carrera, Protocolo de investigación jurídica Metodología de la investigación jurídica, Evaluación de aprendizajes, TFG, TFM.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to display the research project as an initial tool to relate the student with his supervisor in order to analyze the feasibility of the under degree final assignment.

KEYWORDS: Under degree final assignment, legal research project, methodology of legal research, learning assessment, TFG, TFM.

INTRODUCCIÓN

La redacción de un trabajo de investigación con la finalidad de obtener un grado académico requiere con carácter previo establecer las características de la investigación. Es frecuente que los estudiantes, tanto de Grado y como de Máster, tengan dificultades para dar forma metodológica a la inquietud, idea o intuición que motiva la elección del tema de su investigación. En otras ocasiones, el tema le viene impuesto por el tutor sin mayores aclaraciones. El estudiante carece de una guía metodológica que le permita ir más allá de una mera recopilación o descripción de ideas ajenas sobre el tema.

En los estudios del Grado en Derecho son escasos los trabajos de reflexión sobre el proceso de investigación jurídica. Aunque las instituciones académicas han establecido formatos o modelos de entrega de Trabajos Fin de Grado (TFG) o Fin de Máster (TFM) no existe una orientación o una guía metodológica sobre su forma de elaboración (González Galván, 2011). En ocasiones, esta ausencia provoca gran frustración durante el proceso de dirección. A lo que cabe agregar el desconocimiento por parte de muchos estudiantes de las más elementales nociones sobre técnicas de investigación jurídica.

El Protocolo de Investigación pretende colmar esta laguna. Sería un primer paso para el análisis inquisitivo de tema, objetivo, materiales y fuentes de estudio. Implica, además, algunas preguntas previas sobre las capacidades del estudiante para llevar a cabo un buen trabajo. El Protocolo ha de plasmar en la redacción de una ficha estructurada, razonada y argumentada sobre el TFG o el TFM.

METODOLOGÍA

La idea de este Protocolo surge ante la necesidad de escribir un trabajo jurídico para obtener un grado académico. La redacción de un trabajo de investigación jurídica exige afrontar una serie de etapas metodológicas. El Protocolo de Investigación, como primera aproximación al tema, es una herramienta útil para docentes y estudiantes para estructurar las primeras ideas sobre el tema objetivos, hipótesis y capitulado de su trabajo. Asimismo, puede ser útil en la evaluación del desempeño de los alumnos.

Ya se trate de un TFG, ya de un TFM, es importante desde el comienzo establecer las características de la investigación. Estas características son provisionales y por ello el Protocolo se concibe como una Guía que dé forma a la inquietud, a la idea o a la intuición del estudiante. Consideramos que los docentes podemos aportar elementos que ayuden a los estudiantes a organizar inicialmente su investigación. Estos elementos son una propuesta sujeta a discusión, a debate y reflexión. Por eso el Protocolo debería tener estos elementos:

- El primer acercamiento metodológico al tema
- Un esquema provisional de desarrollo de un trabajo.
- Una estructura de ideas
- Una organización mental-temporal breve, clara y rigurosa de una investigación.

A partir de estos primeros ingredientes, habrá de centrarse en el marco teórico conceptual para poder llevar a cabo un planteamiento coherente, tanto del tema como de las hipótesis. En fin, no se trata de nada novedosos, pero creemos que merece la pena explorar este modo de trabajar con los estudiantes de TFG y en especial con los estudiantes de TFM para mejorar la calidad de sus trabajos e investigaciones.

El Protocolo de Investigación contiene las etapas metodológicas propias de cualquier trabajo de investigación jurídica: selección y explicación del tema elegido (objetivo y estado de la cuestión), establecimiento de la hipótesis, diseño de la estrategia de la investigación (capítulo), selección de fuentes (bibliografía) y calendario.

Proceso de desarrollo: actividades planificadas

Para llevar a cabo la propuesta se diseñan las siguientes fases.

1.ª FASE. Elaboración de la encuesta y análisis de los resultados.

- poner en común la experiencia de innovación docente de los miembros de la Red y agregar su participación en anteriores redes de innovación docente; (2) establecerla base teórica y características modelo Protocolo de investigación jurídica;
- trazar la estrategia de trabajo y establecer las características de la RED

- establecer las acciones didácticas y un cronograma;
- delimitar el grupo de alumnos participantes.

Duración: 2 meses.

Reuniones: una reunión para elaborar los *items* de la encuesta

Resultado – Acceso a los items de la encuesta:

2.ª FASE. Análisis de los resultados de la encuesta

- vaciado de los cuestionarios
- redacción de un documento de análisis;
- poner a prueba los resultados de las encuestas frente al modelo Protocolo de Investigación Jurídica.

Duración: 2 meses.

Resultado: elaboración del Protocolo

RESULTADOS PRINCIPALES

Las explicaciones de estas etapas adaptadas a la finalidad del Protocolo se apoyan en la literatura científica reseñada en el apartado Bibliografía. Previamente, se elaborará una encuesta sobre las dificultades metodológicas, organizativas e institucionales que docentes y estudiantes encuentran en la elaboración de sus trabajos de investigación.

Dicha encuesta se hará llegar a algunos docentes y estudiantes que hayan terminado o estén terminando sus investigaciones. Adicionalmente, se revisará la literatura científica existente sobre las técnicas y métodos de investigación jurídica con el fin de establecer un contraste entre los enfoques para la adaptación de los TFG y TFM en las universidades presenciales y en las universidades a distancia. Este enfoque metodológico adaptado a las Ciencias Sociales y Jurídicas implica conjugar el método analítico, el método sintético y el método inductivo y deductivo. Los cuatro métodos son relevantes en cualquier trabajo científico y significarán un sustento del Protocolo de Investigación objeto de nuestra propuesta.

CONCLUSIONES

El Protocolo o Proyecto de investigación jurídica es un primer acercamiento metodológico y provisional para la planificación y posterior desarrollo de los trabajos de investigación. Aunque el estudiante sea quien diseña su método de trabajo, el Protocolo de Investigación puede servir de herramienta metodológica que facilite la vinculación alumno-docente y permita modular el camino y los pasos para el mejor desarrollo del trabajo de investigación. El Protocolo permite, además, estructurar las ideas o intuiciones primarias sobre el tema objeto de estudio. En este sentido cumple una función organizadora de las ideas y de los tiempos para llevar a cabo la tarea. Asimismo, el Protocolo prepara al estudiante para la reflexión sobre la calidad de su elección preguntándose en torno a su viabilidad, originalidad, utilidad y capacidad para la preparación del tema. No es sencillo elaborar un Protocolo de Investigación en Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- GONZÁLEZ GALVÁN, J. A., (2011). «El Protocolo de Investigación Jurídica». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, UNAM, 2011.
- HERRERA MOLINA, P. M., (2006). «Creatividad en la Investigación Jurídica: un modelo aplicado al Derecho Financiero y Tributario». *Diario La Ley-Impuestos*, n.º 13.
- HERRERA MOLINA, P. M., (2014-15). «Ideas para la elaboración de una tesis doctoral». Recuperado de: <https://ecjleadingcases.wordpress.com/2013/09/22/ideas-para-la-elaboracion-de-una-tesis-doctoral-introduccion/>
- MENDIETA ALATORRE, A., (1991). *Métodos de investigación y Manual Académico*, Editorial Porrúa, México.
- PONZ, F., (1987). «Aspectos deontológicos del Universitario». *Deontología Biológica* (López Moratalla, N., et. al), Facultad de Ciencias, Universidad de Navarra, Pamplona.
- WITKER, J., (1996). *Técnicas de investigación jurídica*, McGraw Hill-UNAM, México.

UNA RÚBRICA A TRAVÉS DE LAS TIC COMO MEDIO DE AUTOEVALUACIÓN DE TRABAJOS DIRIGIDOS

MARÍA ISABEL GARCÍA PLANAS, SANTIAGO DOMÍNGUEZ GARCÍA,
JUDIT TABERNA TORRES y RAMÓN PALAU MARTÍN.

Universidad Politècnica de Catalunya y Universidad Rovira i Virgili

maria.isabel.garcia@upc.edu



RESUMEN

La adaptación de las titulaciones universitarias a la EEES ha supuesto un cambio en las metodologías docentes, así como modificaciones e innovaciones relacionadas con los sistemas de evaluación de tal forma que los estudiantes toman un mayor grado de protagonismo y responsabilidad. En este trabajo, se analiza el uso de la rúbrica a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como recurso para la autoevaluación de trabajos dirigidos, con el fin de valorar el alcance educativo de esta herramienta en el contexto de la enseñanza universitaria. Para ello, se ha llevado a cabo una experiencia realizada con los estudiantes de primer curso de la Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona (ETSEIB) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) y con la asignatura de Àlgebra lineal. Se ha diseñado una rúbrica específica para este caso particular y ha sido integrada dentro de la plataforma Atenea (versión de Moodle adaptada por la UPC).

PALABRAS CLAVE: rúbrica, evaluación formativa, autoevaluación, enseñanza universitaria.

ABSTRACT

The adaptation of university degrees to the EHEA has supposed change in teaching methodologies as well as modifications and innovations related to the evaluation systems in such a way that students take greater leadership and responsibility. In this paper, the use of the rubric by means the ICT's is analyzed as a resource for the evaluation of supervised work to appraise the educational outreach of this tool in the context of university education. For it, there has been carried out an experience realized with the students of the first year of the «Escola Tècnica d'Enginyeria Industrial of Barcelona» (ETSEIB) of the «Universitat Politècnica of Catalonia» (UPC) and with the subject of linear Algebra. A specific rubric has been designed for this

particular case and has been integrated into the platform Atenea (Moodle's version adapted by the UPC)

KEYWORDS: rubric, formative evaluation, self assessment, university education.

INTRODUCCIÓN

Es necesario analizar cómo evaluar a los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). En este nuevo contexto, es imperativo que el profesorado conozca muy bien las competencias tanto genéricas (competencias relacionadas tanto con las actitudes y los valores, como con los procedimientos, incluyendo aplicación de las TIC; tercer idioma y carácter emprendedor) como específicas (competencias relacionadas con los conocimientos y las habilidades propias de cada titulación) que tienen que exigirse a los estudiantes, a partir de las cuales se defina el enfoque que tiene que darse a la enseñanza de las asignaturas que componen el grado o máster y como evaluarlas.

En este contexto, la evaluación es entendida como un proceso que promueve el aprendizaje con una finalidad formativa «evaluación para el aprendizaje», más que como un proceso de control dirigido a la constatación de resultados «evaluación del aprendizaje».

Recientemente muchos autores y desde diferentes puntos de vista han estudiado diferentes estrategias de evaluación todas ellas dirigidas a la búsqueda de un método de evaluación centrado en el aprendizaje. Entre ellos podemos encontrar a Ahumada, P. (2005), Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001).

En un sentido amplio, la evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, en base a diferentes fuentes de evidencia.

La evaluación orientada al aprendizaje es un enfoque que intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer utilizando métodos diferentes de la simple aplicación de un conjunto de pruebas o exámenes. Esta forma de evaluación alternativa se fundamenta en la idea de que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mos-

trar, a diferencia del conocimiento limitado que se evidencia con un examen tradicional de respuestas breves o extensas. Tal y cómo dice Pedro Ahumada en su libro «Una evaluación auténtica del aprendizaje» (Ahumada, P. (2005)): este espectro más amplio tendría que incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se resuelven con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas.

Está claro pues, que además de las tradicionales evaluaciones mediante pruebas orales o escritas, es necesario recurrir a otros procedimientos de evaluación que proporcionen por un lado, evidencias de que el estudiante está interrelacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se le presentan, es decir que aporten evidencias de si el alumno ha considerado en su aprendizaje situaciones anteriores y de si está consiguiendo establecer de forma clara, un «ranking» progresivo y una recopilación de los contenidos conceptuales y procedimentales.

METODOLOGÍA

En este trabajo se estudia la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de un modelo de enseñanza centrada en el estudiante.

El estudio que se presenta en este trabajo versa sobre el uso de una e-rúbrica utilizada para la autoevaluación de un trabajo dirigido realizado por estudiantes universitarios de grado de Ingeniería impartido en la Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona (ETSEIB) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).

Durante el primer cuatrimestre del curso 2015-16 se ha realizado una experiencia en la cual los estudiantes han desarrollado un proyecto utilizando blogs educativos que han tenido que hacer accesible al profesor a través de la plataforma Atenea (versión de Moodle adaptada por la UPC).

En la realización del proyecto los estudiantes han debido que autoevaluar-se a través de una e-rúbrica dispuesta para tal efecto en la propia plataforma Moodle. Los resultados de la autoevaluación han permitido analizar la implicación del alumnado en el proceso de evaluación. Los estudiantes

que realizaron esta prueba fueron todos los de primer curso de Álgebra lineal de la ETSEIB-UPC. Participaron un total de 599 estudiantes divididos por parte de la administración, en 10 grupos cada uno y cada grupo tutorizado por un profesor diferente coordinados todos por los responsables del proyecto. Cabe decir que todos los estudiantes realizaron un mismo examen evaluador tanto parcial como final. Con el uso de las diferentes rúbricas dentro del blog se han mejorado de forma sustancial las calificaciones globales de los alumnos en la asignatura de Álgebra lineal. Estas mejoras se ven reflejadas no sólo en las calificaciones de la asignatura sino en las encuestas realizadas a los alumnos sobre el sistema de evaluación de los trabajos realizados a través del blog. Como puede verse en la siguiente gráfica, en el curso 2014-15 el número de alumnos que no lograron superar la asignatura fue de un 32,97%, sin embargo, en el curso 2015-16 solamente fue de un 21,87%. Todo y que se observa que en el curso 2014-15 hay un 3% más de alumnos con la calificación de aprobado, también se destaca que el número de alumnos con calificaciones superiores al aprobado ha aumentado en casi un 10%.

Se ha utilizado la e-rúbrica integrada en la plataforma Moodle, porque permite a los profesores poder realizar todas las gestiones de las notas de forma automática, en contra de las e-rúbricas externas que no están vinculadas a ningún sistema de gestión aprendizaje, teniendo que extraer, por tanto, la información para aplicarla al bloc de notas. La plataforma Moodle ha permitido crear la e-rúbrica integrada, configurando el nombre de la misma, describiendo los criterios y niveles, así como añadir y o eliminarlos como también cambiar el orden de los mismos en caso que convenga. En la rúbrica del caso particular presentado, contiene 5 criterios y 5 niveles de puntuación para cada uno de ellos, generando de forma automática una calificación del trabajo realizado en cada momento, de manera que el estudiante conoce que aspectos debería mejorar para alcanzar la excelencia. El estudiante valora de forma muy positiva el disponer desde el inicio, del contenido de la rúbrica, mostrando de forma detallada que aspectos muestran una buena comprensión de los contenidos y garantizan una buena evolución en el aprendizaje de la materia en cuestión.

La metodología de estudio utilizada es la descriptiva-deductiva, habitual en este tipo de trabajos y las herramientas soporte son las TIC. Las rúbricas o matrices de valoración son «guías de puntuación usadas en la

evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de aclarar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback» (Fernández March, 2010:24).

Es bien sabido que las rúbricas permiten a los docentes realizar un seguimiento y evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de una manera más sistematizada. Tal y como explican Martínez, Tellado y Raposo (2013), en cuanto a las posibilidades para evaluar que tiene la rúbrica hay que destacar su valor en la autoevaluación de los aprendizajes por los estudiantes, puesto que les sirve de guía, fomenta el aprendizaje cooperativo y constituye una herramienta ágil, útil y coherente que impulsa el aprendizaje contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

El uso de la rúbrica crea un nuevo escenario para los docentes y alumnos donde no solamente la evaluación es una nota en el expediente, sino que forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje. La rúbrica permite mostrar a los alumnos de qué serán evaluados y cómo, guiándolos, no solamente en la elaboración de la tarea, sino también en la consecución de los objetivos académicos de la propia tarea.

En la elaboración de una rúbrica se tienen que incluir los criterios de evaluación que recojan los elementos fundamentales de la competencia, tienen que ser criterios que ofrezcan al estudiante, con claridad, todas las características de la competencia a desarrollar. Más en concreto, en el momento de elaborarla es conveniente tener en cuenta algunos aspectos tales como:

1. Considerar las características de las competencias que se tienen que evaluar.
2. Determinar los indicadores de logro (Desarrollo, originalidad, pulcritud, creatividad, claridad de redacción, capacidad de síntesis, etcétera).
3. Situar los niveles de adquisición en una escala de graduación para especificar las diferencias sobre lo aprendido.
4. Determinar la puntuación que se otorga a cada nivel.

Mostramos un ejemplo de rúbrica en la siguiente figura.

No entregado	No ha descrito correctamente el problema porque no ha comprendido cual es la problemática a solucionar	Se ha descrito correctamente el problema pero no se ha justificado	Se ha descrito correctamente pero no se ha justificado correctamente	Ha descrito y justificado correctamente
0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos	5 puntos
Definición del problema				
No entregado	No se ha encontrado correctamente	Se ha encontrado correctamente pero no se demuestra como se ha obtenido	Se ha encontrado correctamente, ha intentado demostrar com se ha obtenido pero no de forma correcta	Se ha encontrado y demostrado correctamente
0 puntos	2 puntos	4 puntos	6 puntos	10 puntos
Obtención del término general				
No entregado	No se ha descrito correctamente	Se ha descrito correctamente pero no se ha justificado	Se ha descrito correctamente pero no se ha justificado correctamente	Se ha descrito y justificado correctamente
0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos	5 puntos
Descripción del caso particular				
No entregado	No se ha sido capaz de encontrar correctamente y no ha hecho ninguna valoración crítica del resultado	No se ha sido capaz de encontrar correctamente pero se ha hecho una valoración crítica del resultado que se ha obtenido	Se ha encontrado correctamente pero no se ha hecho una valoración crítica adecuada del resultado	Se ha encontrado correctamente y se ha hecho una valoración crítica adecuada del resultado
0 puntos	2 puntos	4 puntos	6 puntos	10 puntos
Solución del caso numérico y análisis crítico de los resultados				
No entregado	Se han escrito referencias pero no adecuadas	Se han escrito referencias adecuadas pero no citadas en el texto	Se han escrito referencias adecuadas y citadas pero no todo trabajo ajeno lleva su fuente de información	Se proporcionan las referencias bibliográficas. Todo uso de trabajo ajeno viene con su fuente de información
0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos	5 puntos
Referencias bibliográficas				

Figura 1. Ejemplo de rúbrica

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) favorecen la creación de entornos de aprendizaje virtual que permiten la interacción entre docentes y estudiantes y entre pares a través de espacios virtuales que integran diferentes herramientas. A la vez que, proporcionan herramientas para gestionar el proceso de aprendizaje, evaluación y autoevaluación de los estudiantes. De hecho, una e-rubrica no es más que la implementación de una rúbrica a través de un medio electrónico. Existen diversas herramientas TIC que facilitan el diseño de rúbricas, muchas de ellas son herramientas gratuitas que ayudan a crear rúbricas de cierta calidad. En nuestro caso, utilizamos la plataforma Moodle como e-rúbrica integrada.

RESULTADOS PRINCIPALES

El estudio que se presenta en este trabajo versa sobre el uso de una e-rubrica utilizada para la autoevaluación de un trabajo dirigido realizado por estudiantes universitarios de Grado de ingeniería impartido en la Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona (ETSEIB) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Durante el primer cuatrimestre del curso 2015-16 se ha realizado una experiencia en la cual los estudiantes han desarrollado un proyecto utilizando blogs educativos que han tenido que hacer accesible al profesor a través de la plataforma Atenea (versión de Moodle adaptada por la UPC). En la realización del proyecto los estudiantes han debido que autoavaluar-se a través de una e-rúbrica dispuesta para tal efecto en la propia plataforma Moodle. Los resultados de la autoevaluación han permitido analizar la implicación del alumnado en el proceso de evaluación.

Los estudiantes que realizaron esta prueba fueron todos los de primer curso de Álgebra lineal de la ETSEIB-UPC. Participaron un total de 599 estudiantes divididos por parte de la administración, en 10 grupos cada uno y cada grupo tutorizado por un profesor diferente coordinados todos por los responsables del proyecto. Cabe decir que todos los estudiantes realizaron un mismo examen evaluador tanto parcial como final. Con el uso de las diferentes rúbricas dentro del blog se han mejorado de forma sustancial las calificaciones globales de los alumnos en la asignatura de Álgebra lineal. Estas mejoras se ven reflejadas no sólo en las calificaciones de la asignatura sino en las

encuestas realizadas a los alumnos sobre el sistema de evaluación de los trabajos realizados a través del blog.

Como puede verse en la siguiente gráfica, en el curso 2014-15 el número de alumnos que no lograron superar la asignatura fue de un 32,97%, sin embargo, en el curso 2015-16 solamente fue de un 21,87%. Todo y que se observa que en el curso 2014-15 hay un 3% más de alumnos con la calificación de aprobado, también se destaca que el número de alumnos con calificaciones superiores al aprobado ha aumentado en casi un 10%.

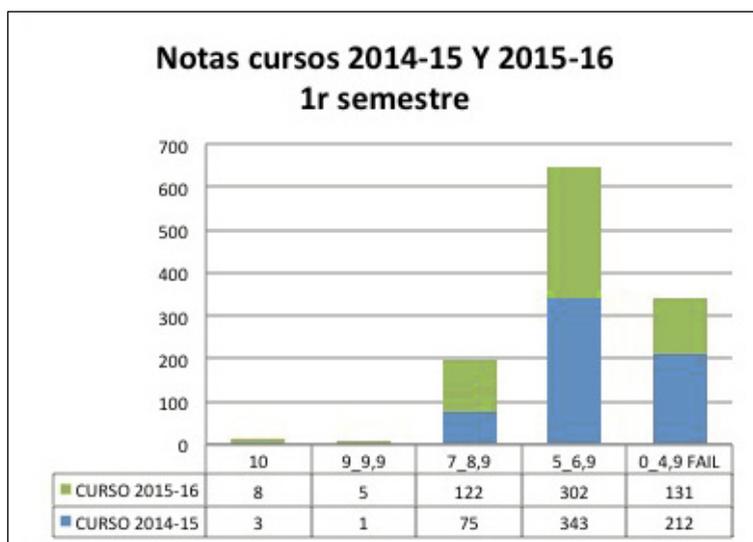


Figura 2. Notas cursos 2014/15 y 2015/16

CONCLUSIONES

Se ha utilizado la e-rúbrica integrada en la plataforma Moodle, porque permite a los profesores poder realizar todas las gestiones de las notas de forma automática, en contra de las e-rúbricas externas que no están vinculadas a ningún sistema de gestión aprendizaje, teniendo que extraer, por tanto, la información para aplicarla al bloc de notas.

La plataforma Moodle ha permitido crear la e-rúbrica integrada, configurando el nombre de la misma, describiendo los criterios y niveles, así como

añadir y o eliminarlos como también cambiar el orden de los mismos en caso que convenga. En la rúbrica del caso particular presentado, contiene 5 criterios y 5 niveles de puntuación para cada uno de ellos, generando de forma automática una calificación del trabajo realizado en cada momento, de manera que el estudiante conoce que aspectos debería mejorar para alcanzar la excelencia. El estudiante valora de forma muy positiva el disponer desde el inicio del contenido de la rúbrica, mostrando de forma detallada que aspectos muestran una buena comprensión de los contenidos y garantizan una buena evolución en el aprendizaje de la materia en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. (2001). «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso». *Revista Española de Pedagogía*, enero-abril (218), 25-48.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2010). «La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1).
- IBARRA SAIZ, M. S., & RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2011). *E-evaluación orientada al aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea. (data de consulta 12 de Mras de 2 016) de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=tB8O9Xse4rkC&pgis=1>.
- MARTÍNEZ, M. E., TELLADO, F, RAPOSO, M. (2013) «La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto». *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (2), pp. 373-390.
- TABERNA, J., GARCÍA-DOMÍNGUEZ, S., y GARCÍA-PLANAS, M. I. (2015) «El uso de weblogs en la educación superior y su evaluación mediante rúbrica. In-Red 2015 - Congreso de Innovación Educativa y Docencia», en *Red de la Universitat Politècnica de València*. Recuperado a partir de <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2015/paper/view/1578>.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DOCENTE EN EL USO Y CREACIÓN DE RECURSOS PARA LA PDI

SANTIAGO DOMÍNGUEZ GARCÍA y RAMÓN PALAU MARTÍN

Universidad Rovira i Virgili

santiago.dominguez@urv.cat



RESUMEN

Este trabajo trata de responder la necesidad de poder evaluar las habilidades docentes en el uso de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) creando una nueva herramienta: la rúbrica. El trabajo presenta un análisis de la situación actual de la educación frente a las TIC y como la PDI es ya una realidad emergente en las aulas. Por este motivo se encuentra la necesidad de evaluar si los maestros que emplean esta máquina tienen adquiridas las habilidades necesarias en el uso de la PDI y en la creación de los recursos para la PDI. El trabajo ha sido realizado con la metodología Educational Design Research que marcará los pasos a seguir durante el proceso de consecución de la herramienta. La confección de la rúbrica consta de diferentes fases y cada una de estas ha sido validada con diferentes métodos. Los resultados obtenidos demuestran que la rúbrica cumple el objetivo por el que ha sido creada: evaluar de forma completa y ajustada el uso docente de la PDI y la creación de recursos para la PDI.

PALABRAS CLAVE: PDI, pizarra digital, rúbrica, evaluación docente, TIC.

ABSTRACT

This project attempts to answer the need to assess teaching skills in the use of the interactive whiteboard (IWB) creating a new tool: a rubric. The work presents an analysis of the current situation of education in front of the ITC and as the IWB is already an emerging reality in the classroom. For this reason, there is the need to assess if the teachers have acquired the necessary skills in the use of the IWB and in the creation of resources for the IWB. The work has been performed with Educational Design Research methodology that will mark the steps to follow in the process of the tool achievement. The elaboration of the rubric has different phases and each of these has been validated with different methods. The results show that the rubric fulfills the purpose for which it was created: to assess fully and set the educational use of the IWB and the creation of resources for IWB.

KEYWORDS: IWB, interactive whiteboard, teacher assess, ICT.

INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica ha traído nuevas herramientas a la educación, y una de las que más aceptación ha encontrado es la Pizarra Digital Interactiva (PDI), que está sustituyendo poco a poco la pizarra de tiza que tantos años ha acompañado a la educación. Teniendo en cuenta la entrada de la PDI en las escuelas es necesario empezar a formar a los maestros en su uso. Siempre que hay una formación se crea la necesidad de evaluar las capacidades adquiridas para así conocer si se han conseguido los objetivos de aprendizaje. Según Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1996):

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (P. 336)

Alonso Tapia & de la Red Fadrique (2014) en su investigación explican que la evaluación tiene otra utilidad más que la puntuación, que es ofrecer una retroalimentación, ya que aporta información sobre las dificultades y errores de los participantes y así poder mejorar o trabajar en aquellos aspectos. Para evaluar de esta manera es necesario que dentro de la importancia de la globalidad del aprendizaje esté separado en pequeños grupos de conocimientos o aptitudes para así poder evaluar por separado y saber con más exactitud lo que se debe mejorar o potenciaron un futuro. Teniendo en cuenta todo esto y para dar respuesta a estas necesidades se creó la rúbrica.

McMeekin (2014) propuso esta definición:

Las rúbricas son tablas de puntuación. Muestran lo que se espera del alumno en la consecución de una tarea. Las rúbricas se utilizan para evaluar el aprendizaje en varios puntos. Los alumnos pueden utilizar rúbricas como guía para cumplir con todos los requisitos para la tarea encomendada. Los profesores deben seguir la rúbrica en la creación y clasificación de las tareas. (Pág. Web)

Koh (2013) ya introduce en su artículo que para evaluar a profesores una buena herramienta es la rúbrica, porque un profesor que sabe cuáles son sus carencias es capaz de mejorar. El estudio que realiza el autor también introdu-

ce la rúbrica, no como algo para evaluar materias lectivas, sino la forma de trabajar de un maestro, más específicamente como utiliza las TIC en el aula.

Objetivo

Por este motivo lo más adecuado es realizar una rúbrica de evaluación donde se podrán establecer diferentes graduaciones de consecución de la cantidad de contenidos que se consideren necesarios.

METODOLOGÍA

Se utilizará la metodología Educational Design Research para lograr un instrumento válido.

El método empleado para realizar la herramienta es el Educational Design Research (Gall, Gall, & Borg, 2007). Esta metodología proporciona unas directrices a seguir para diseñar una investigación o herramienta de una forma ordenada y controlada. En el siguiente cuadro se muestran las fases seguidas, con los objetivos a conseguir en ella, las preguntas de investigación y las entregas a realizar durante el proceso.

Esta rúbrica tiene dos partes, una para evaluar el uso docente de la PDI y una segunda para evaluar la creación de recursos. La rúbrica está pensada tanto para ser pasada completa como para ser pasada sólo por partes. Esto servirá por si alguien quiere evaluar sólo una de las dos partes sin tener en cuenta la otra. La rúbrica tiene 4 dimensiones que son: pedagógica técnica social, ética y legal, desarrollo y responsabilidad profesional. Se han definido cuatro niveles de adquisición de cada contenido:

No iniciado: Es el docente que no tiene conocimientos y habilidades para usar la PDI ni/o para crear recursos; o que tiene las habilidades y/o conocimientos, pero no los usa.

Básico: Es el docente que tiene unos conocimientos y habilidades básicos para usar la PDI y/o para crear recursos.

Alto: Es el docente que tiene unos conocimientos y habilidades muy desarrolladas para usar la PDI y/o para crear recursos.

Experto: Es el docente que tiene unos conocimientos y habilidades muy desarrolladas para usar la PDI y/o para crear recursos y que lidera un cambio en su entorno para mejorar el uso de la PDI como herramienta de enseñanza/aprendizaje.

RESULTADOS PRINCIPALES

La prueba se ha llevado a cabo, como se ha explicado en apartados anteriores, pasando la rúbrica de forma telemática con un formulario de Google Forms. Este formulario se ha pasado a personas del ámbito de la educación, pero de diferentes perfiles para intentar corroborar que la rúbrica evalúa de forma correcta. Se ha separado en cuatro grupos estas personas: alumnos de Educación, maestros con menos de cinco años de experiencia, maestros con cinco o más años de experiencia y coordinadores TIC. La idea es que haya una progresión, y que del grupo con menos preparación al que más aumente la puntuación recogida con las encuestas. Al final se han recogido 33 encuestas con once estudiantes, ocho con menos de cinco años de experiencia, diez con cinco o más años de experiencia y 4 coordinadores TIC. Los resultados dan la razón al que se ha planteado, ya que existe una progresión en el total de los resultados de las evaluaciones. Los coordinadores TIC son los que tienen puntuación global más alta con una diferencia de casi 0,4 con el siguiente grupo. Lo mismo sucede con la diferencia entre las que tienen más y menos experiencia docente, ya que los separan más de 0,5 décimas.

Destaca sobre todo que los alumnos de Educación tengan un concepto más elevado de que han sido formados en PDI que los maestros que tienen poca experiencia. Este dato puede venir a explicar que poco a poco los centros universitarios están tratando de mejorar este aspecto formativo y buscan formar a los alumnos en utilizar esta herramienta. Que los maestros con más experiencia tengan más formación en PDI a los que tienen menos experiencia puede ser debido a que durante su trabajo diario se dan cuenta de sus necesidades formativas y ellos mismos y los centros buscan soluciones para recibir la formación que necesitan para utilizar y crear recursos para la PDI.

CONCLUSIÓN

La rúbrica es una herramienta de evaluación con un potencial enorme si se emplea de la forma correcta. Para que esto sea así se debe seguir un proceso, que te guía hacia una elaboración correcta. Los resultados de la rúbrica son muy positivos. El hecho de haberla realizado con la metodología Educational Design Research ha hecho que se hayan seguido unos pasos establecidos para validar la herramienta y le da un valor más elevado, ya que esta metodología ha sido creada específicamente para este propósito. Con los datos obtenidos se puede considerar que la rúbrica cumple el objetivo de evaluar el nivel que tiene el que está siendo evaluado, ya que con varias personas los resultados obtenidos demuestran que los que tienen menos formación tanto en PDI o como maestros tienen una puntuación global más baja y los que deben ser los que más puntuación deben tener, como son los coordinadores TIC tienen una puntuación global más alta. También es cierto que la muestra, por una herramienta que quiere ser global y general, debería ser más amplia, pero el trabajo se ha centrado más en la elaboración de la herramienta, y tal vez ha tenido menos en cuenta este apartado. Sin embargo, siempre se puede seguir estudiando y realizar otras pruebas de la rúbrica más extensas o de otras maneras para acabar de confirmarla.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J., & DE LA RED FADRIQUE, I. (2014), «Evaluar “para” el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto». *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 241-253.
- GALL, M. D., GALL, J. P., & BORG, W. R. (2007), «An Introduction to Educational Design Research». *East*, 129.
- GIMENO SACRISTÁN, J., & PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1996). La evaluación en la enseñanza. In *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-352). Madrid: Morata.
- KOH, J. H. L. (2013), «A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT». *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6).
- MacMeekin, M. (2014). Wonderful guide to the use of rubrics in Education. Retrieved May 22, 2014, from http://www.educatorstechnology.com/2014/05/wonderful-guide-to-use-of-rubrics-in.html?utm_content=buffer1719f&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer&m=1

EL PORTFOLIO COOPERATIVO PARA LA EVALUACIÓN DE LA TUTORIZACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

JAVIER PÁEZ GALLEGO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

javier.paez.gallego@gmail.com



RESUMEN

El empleo del portfolio como herramienta de evaluación está cada vez más presente en la educación superior. La versatilidad del formato y la amplitud de soportes de su contenido han propiciado un uso creciente, parejo al empleo de metodologías educativas innovadoras. Esta herramienta, de corte más cualitativo, permite evaluar el aprendizaje competencial al permitir al alumno integrar el conocimiento adquirido, el aprendizaje que este produce y, por último, la reflexión que realiza de todo ello, mostrando así su nivel de competencia. Las prácticas de campo implican la aplicación del conocimiento acumulado durante los estudios previos en un contexto real de desempeño profesional y exigiendo, además, un análisis crítico de lo vivido y aprendido. Un aprendizaje por competencias. Así, las características de los grupos de tutorización de las prácticas, en los que los aprendizajes y reflexiones son puestos en común y compartidos por los alumnos, demandan un modelo cooperativo de portafolio en el que sumar las aportaciones de todo el grupo.

PALABRAS CLAVE: portfolio, evaluación, competencia, practicas, cooperativo.

ABSTRACT

The use of the portfolio as an evaluation tool is increasingly present in higher education. The versatility of the format and scope of media content have given rise, even the use of innovative educational methodology increasing use. This tool, more qualitative, to assess the competence learning by allowing students to integrate the knowledge gained, learning it produces and, finally, the reflection that makes it all, showing their level of competence. Field practices involve the application of knowledge accumulated during previous studies in a real context of professional performance and also demanding a critic of what lived and learned analysis. A learning skills. Thus, the characteristics of groups of tutoring practices in which learning and reflections are pooled and shared by students demanding a cooperative model portfolio in which to add the contributions of the entire group.

KEYWORDS: portfolio, evaluation, competition, practice, cooperative.

INTRODUCCIÓN

Partiendo de los postulados pragmáticos de Dewey, la educación por competencias busca que los estudiantes adquieran una serie de conocimientos y destrezas para la realización eficaz de tareas relacionadas con un desempeño. Esto supone la adquisición y desempeño de cuatro elementos principales: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (Zabala y Arnau, 2007; OCDE, 2005). No obstante, Jover y García (2015) incluye en este proceso el aprendizaje desde la experiencia y la reflexión crítica. De este modo, el aprendizaje por competencias tiene tres procesos principales (Bolívar, 2008). En primer lugar, se ha de dar una adquisición de **conocimientos integrados**, es decir, un suministro de contenidos integrados que son adquiridos e integrados por el alumno. En este proceso, las estrategias y habilidades son el contenido principal.

En segundo lugar, es fundamental desarrollar un **aprendizaje funcional**, realizando una aplicación en un contexto real y sobre situaciones cotidianas de los contenidos teóricos trabajados en el aula. Así, la vinculación de los contenidos curriculares con las áreas de interés del discente facilita y favorecen el desarrollo de las competencias. Por último, hay que llevar a cabo una **reflexión sobre el aprendizaje**, ponderando la relación entre el conocimiento adquirido y el aprendizaje funcional desempeñado. Fruto de esta consideración ha de surgir una tesis que, a modo de conclusión, sea asumida e integrada por el alumno, siendo el producto final del aprendizaje. En este punto, como se exponía anteriormente, el desempeño del sistema de valores del alumno toma un papel protagonista.

Este carácter eminentemente pragmático del aprendizaje por competencias, descrito en sus características, tienen una aplicación directa en el curso de asignaturas prácticas y de trabajo de campo. No obstante, como expone Cano (2009), la tutorización académica busca favorecer el desarrollo integral del alumno mediante una metodología transferencial o de «tender puentes» (Gómez, 2013), reforzando los puntos fuertes y remontando los puntos débiles desde la potencia que otorgan los aspectos positivos. De este modo, la tutoría se vincula con el aprendizaje competencial al tratar de ofrecer al alumno un plantel de opciones organizativas y metodológicas y contextos de aprendizaje mediante el estudio de casos, la resolución de problemas, prácticas de campo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo (Cano, 2009).

Este último, el aprendizaje cooperativo, entendido como la capacidad de reflexión conjunta y asignación de significados junto con los compañeros de aula, es el que se propone como modelo de aprendizaje en el presente trabajo. Así, considerando que el potencial en el aporte de conocimientos y la reflexión crítica está en el grupo de alumnos, el tutor pierde su papel de transmisor de conocimientos para adquirir un rol de generador de aprendizajes al facilitar los contenidos y experiencias y favorecer el pensamiento reflexivo. Esto cambia la relación bidireccional alumno-profesor para establecer una dinámica multirrelacional en la que cualquier persona del grupo de aula puede ser receptor o generador de conocimiento (Cano, 2007). De este modo, Gelabert, Agustí, y Soria (2009) plantean los beneficios del portfolio como herramienta de aprendizaje, poniendo la exposición pública del proceso personal de formación como uno de los principales. De este modo, tomando las fases del portfolio propuestas por Gelabert, Agustí, y Soria (*op. cit.*) —colección de evidencias, selección de evidencias, reflexión sobre las evidencias y publicación del portfolio—, la modalidad de portfolio cooperativo incluye una serie de pasos que incrementa el número de la propuesta de Gelabert y colaboradores. Estos son: colección individual de aprendizajes, recopilando las experiencias y procesos de solución de problemas objeto de análisis; puesta en común de los aprendizajes en el grupo de trabajo; selección grupal de procesos aprendidos, tomando aquellos que faciliten el alcance de una solución y se puedan llevar a cabo; reflexión grupal de beneficios y perjuicios de los procesos propuestos, realizando un proceso global de toma de decisiones en el que valorar cada propuesta y los valores incluidos en cada una de ellas; publicación del portfolio cooperativo, presentando todo el material recopilado, así como los pasos llevados a cabo durante el proceso. Con todo, el objetivo es conocer las ventajas del portfolio cooperativo en la evaluación del aprendizaje por competencias en las prácticas profesionales.

METODOLOGÍA

El portfolio cooperativo, como herramienta de evaluación de las competencias profesionales, se aplicó en un grupo de la asignatura de Prácticas Profesionales III del Grado de Educación Social del Centro Jacinto Verdaguer de Madrid. La experiencia de aplicación de esta herramienta se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2015/2016. En este periodo, com-

prendido entre octubre y enero, hubo 8 sesiones con una duración de 2 horas cada una, realizándolas en horario de tarde, de 20 a 22 horas. En la asignatura había matriculados 41 alumnos, de las cuales finalizaron la asignatura 38 personas. Sin embargo, la asistencia a las sesiones de seguimiento y supervisión era mucho menor, con una media de 13 alumnos y con una asistencia regular en las personas asistentes. No obstante, las experiencias de prácticas de campo expuestas y los problemas planteados por los alumnos eran expuestos en el foro de la asignatura para conocimiento del resto de alumnos no asistentes, por lo que, la participación en el portfolio cooperativo estaba abierta a todos los alumnos matriculados en el grupo de prácticas y no sólo a los asistentes.

Considerando la modalidad de educación a distancia y la dificultad de algunos alumnos para asistir a las sesiones de supervisión de prácticas de campo, se empleó un portfolio electrónico que permitía el acceso, consulta y aportación de todos los alumnos, independientemente de la ubicación de los mismos. Para ello, se empleó Google Drive, al ser una herramienta abierta y gratuita de fácil registro y acceso para todos los participantes.

Para llevar a cabo este proyecto se empleó una metodología vivencial para la exposición de vivencias y problemas, y una metodología scrum —aportaciones parciales del producto final— para la propuesta y reflexión de pautas de acción y solución. Así, teniendo en cuenta las entregas parciales del proyecto final propuesto por el equipo docente de la asignatura, los alumnos exponían las situaciones problemáticas que se encontraban con el trato diario con los usuarios de sus entidades de prácticas, así como las dificultades en las fases de planificación del proyecto de intervención. Además, el empleo de la herramienta DAFO para el análisis de las entidades de prácticas facilitaba la extracción de la información relevante que se ponía en común y se presentaba para la aportación de soluciones en el portfolio.

Tras la exposición de las problemáticas, los alumnos disponían de dos semanas antes de la siguiente sesión para incorporar al portfolio las herramientas, publicaciones y propuestas de solución. Posteriormente, las sesiones se dividían en dos partes. Una primera, en las que presentaba las opciones de solución de las propuestas de solución y un análisis reflexivo de las mismas. Y una segunda parte en la que se presentaban nuevas problemáticas para trabajar en las dos semanas siguientes.

RESULTADOS PRINCIPALES

Los principales resultados obtenidos de esta experiencia se pueden dividir en siete puntos. En primer lugar, se producía una continua retroalimentación de las experiencias vividas por cada alumno en sus entidades de prácticas. Esto permitía verbalizar las situaciones más frecuentes y que más ansiedad provocaban, haciendo ver al resto que no eran exclusivas de ellos, sino que, en la mayor parte de los casos, eran comunes y compartidas.

En segundo lugar, se daba un aprendizaje cooperativo de las soluciones propuestas. Las propuestas de solución a las situaciones planteadas eran aportadas por todos los alumnos del grupo de prácticas. Así, se favorecía una mayor diversidad de soluciones aportadas y una mayor calidad de las mismas al reflexionarse. Además, gracias a las fuentes consultadas por los alumnos para la búsqueda de soluciones, la mayoría de las soluciones tenían un soporte experiencial y/o científico que avalaba la eficacia de las mismas.

En tercer lugar, se dio un aprendizaje de competencias profesionales, al tener que aplicar habilidades y estrategias de solución de problemas propias del rol profesional desempeñado en el centro de prácticas. Además, se dio un aprendizaje de habilidades de resolución de problemas, al tener que investigar las posibles vías de resolución de los mismos, se tomaron decisiones al respecto y se ejecutaron las estrategias de solución acordadas en las sesiones grupales de supervisión. Por otro lado, al tener que exponer los problemas y debatir las propuestas de resolución de los compañeros, se produjo una notable mejora de las habilidades de comunicación. Además, la presentación del material incluido en el portfolio electrónico para los alumnos no asistentes, facilitó este aprendizaje. Del mismo modo, la puesta en común de los problemas y soluciones aportadas favoreció el desarrollo y desempeño de habilidades relacionadas con el trabajo en equipo. Así, fueron frecuentes los momentos de diálogo, negociación y cesión, comunicación asertiva y escucha activa. Por último, todos estos aprendizajes de resolución de problemas, búsqueda de soluciones, toma de decisiones, comunicación y atención de los usuarios, propició una profesionalización de los alumnos, evidenciada en las habilidades adquiridas al finalizar la asignatura y reflejadas en el proyecto y memoria de intervención que entregaban para la evaluación final del equipo docente.

CONCLUSIONES

Tomando el objetivo planteado, se puede concluir la utilidad del portfolio electrónico cooperativo para la evaluación del aprendizaje por competencias en las prácticas profesionales. Además, la herramienta empleada para dar soporte al portfolio —Google Drive— de carácter gratuito y acceso rápido y directo para todos los participantes es adecuada para el objetivo marcado. Es fundamental para el aprovechamiento de la herramienta que la puesta en común de los materiales y la reflexión de los mismos se dé en una plataforma abierta que permita la participación de todos los alumnos matriculados en la asignatura. De este modo, se garantiza que los alumnos perciban el espacio como propio y tengan libertad para ejercer su iniciativa en la participación de las situaciones planteadas. Además, es importante garantizar la posibilidad de participación de todos los alumnos del grupo, independientemente de sus asistencias a las sesiones presenciales de supervisión. Para esto, es fundamental la existencia de un medio de comunicación asíncrona que permita consultar las problemáticas expuestas y las soluciones planteadas en cualquier momento sin necesidad de desplazarse. Para el buen desarrollo de la herramienta, es importante la supervisión del tutor, pero intentando que haya una intervención mínima, en la mayor parte de las ocasiones, relacionadas con aspectos formales, legales o de ética deontológica, pero, evitando las intervenciones relacionadas con el contenido. El aprendizaje competencial de los alumnos es suficientemente notable, que sería recomendable incorporarlo a la valoración global de la nota de la asignatura por parte del equipo docente. Esto incrementaría la motivación y participación de los alumnos en la herramienta y la calidad de los materiales aportados. Del mismo modo, la metodología cooperativa empleada tiene una repercusión directa en la adquisición de habilidades de trabajo en grupo. Por otro lado, teniendo en cuenta los tres componentes del aprendizaje por competencias descritos por Bolívar (2008) —conocimientos integrados, aprendizaje funcional y reflexión del aprendizaje—, el uso del portfolio cooperativo garantiza el aprendizaje por competencias al incorporar las soluciones a los conocimientos adquiridos, facilitar un aprendizaje funcional con la aplicación de dichas soluciones al trabajo real con los usuarios y favorecer la reflexión de los resultados obtenidos de dicha aplicación. Además, se da un aprendizaje de las habilidades de profesionalización al exponerles a situaciones habituales en contextos reales, teniendo que llevar a cabo un desempeño similar al de un profesional titulado. La eficaz solución de los proble-

mas a los que se enfrentan provoca un incremento en la autoestima de los alumnos, ya que observan un aprendizaje y un avance más rápido en su aprendizaje. Esto facilita, además, una mejor y más rápida adaptación al centro de prácticas. Por último, la participación continua de los alumnos en la herramienta permite un seguimiento más cercano y continuo, no teniendo que el periodo entre sesiones de supervisión para orientar a los alumnos. Esto provoca en los alumnos un sentimiento de apoyo, tan necesario en una asignatura tan vivencial como las prácticas profesionales de campo.

BIBLIOGRAFÍA

- CANO, R. (2009). «Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo?» *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12, n.º 1
- GELABERT, S. B., AGUSTÍ, M. F. y SORIA, X. G. (2009). Relaciones entre aprendizaje, cognición y tecnologías en la construcción del e-portafolio». *Revista de Educación a Distancia*.
- GÓMEZ, B. R. (2013). «Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto». *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 14.
- GUISADO, A. C. y PÉREZ, E. C. (2008). «El Portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 15-36.
- JOVER, G. y GARCÍA FERNÁNDEZ, A. (2015). «Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey». *Education*, 16(1), 9.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* Neuchâtel: Federal Statistical Office.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

LA EVALUACIÓN DEL TFM EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA PROPUESTA DE MEJORA

DAVID CONS COUSELO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

proyectocolisee@iued.uned.es



RESUMEN

El Máster de Formación del Profesorado, implantado como sustitución del antiguo CAP, y respondiendo a las demandas del EEES, ya ha generado sus primeras promociones de egresados y, con ellos, llega el momento de echar la vista atrás y ver qué podemos mejorar, para seguir trabajando en pos de la calidad en la educación. Con esto en mente, presentamos este trabajo, que pretende examinar el cómo se está llevando el producto final que los estudiantes de este Máster deben llevar cabo, conocido como TFM. En estos primeros años, no han sido pocos los estudiantes que han visto atónitos cómo a pesar de realizar un máster de carácter profesionalizante, este trabajo les exigía llevar a cabo una investigación muy similar a la de los másteres de carácter investigador. Con la idea, pues, de mejorar esta parte del Máster, este trabajo pretende aportar una visión en conjunto del mismo, y una propuesta de mejora a fin de que el Máster en sí pueda mejorar en calidad y, consecuentemente, la formación de sus egresados que, al dedicarse éstos a la educación, redundaría su formación en beneficio del futuro de la educación.

PALABRAS CLAVE: Máster de Educación Secundaria, formación inicial, profesionalizante, Trabajo Fin de Máster, educación.

ABSTRACT

The Master's Degree in Teachers Training was implanted as a replacement of the former «PAC», and responding to the demands of the European Space of Higher Education, has already generated its first promotions of graduates. Because of that, now is time to look back and analyse what can we improve, and move forward working towards quality in education. That's the idea of this presentation, that examines how the final product of the Master's Degree, known as Master's Final Essay, is working right now. In these early years, there have been few students who have been astonished how despite a Master of professionalizing character, the mentioned essay required them to carry out very similar to those of the masters of researcher character. With this idea in mind,

then, to improve this part of the Master, this paper provides an overall view thereof, and a proposed improvement to the Master itself can improve in quality and, consequently, the formation of its graduates who, by engaging them to education, training would result in benefit of the future of education.

KEYWORDS: Master Degree in Secondary Education, initial formation, professional, Master's Degree final essay, education.

INTRODUCCIÓN

La capacitación pedagógica ha sido una constante en aquellos profesionales que han decidido dedicarse a la docencia en niveles medios. Desde la LGE (1970) que obligaba a estos profesionales a obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica, en algunos lugares ha ido degenerando hasta convertirse en un mero requisito burocrático, que no ha sabido mantenerse al ritmo de las reformas educativas que han tenido lugar en los siguientes 40 años (Valdés *et al.*, 2015).

Debido a esta necesidad imperiosa de dar calidad a la enseñanza no solo de manera teórica, sino desde el trabajo práctico de cada docente, surge el máster para la Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Este Máster, oficial, a diferencia de la mayoría de los que las universidades ofrecen, no tiene como objetivo introducir al estudiante en la investigación científica, aunque transversalmente sí existe formación para ello, sino que es un máster de carácter profesionalizante; esto es, que mientras que los másteres universitarios son una «formación de carácter especializado multidisciplinar, orientados a la capacitación para la actividad de investigación y la práctica profesional que da paso a estudios de doctorado» (UPC, 2016); los másteres profesionalizantes, como éste que nos ocupa, tienen una «orientación profesionalizadora ya que habilitan para el ejercicio de las profesiones reguladas de profesor de enseñanzas obligatorias y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas» (Buendía *et al.*, 2011).

Al tener, pues, este máster un carácter diferente, esta diferencia ha de plasmarse en el producto final que es el Trabajo de Fin de Máster.

Claro está que, si las finalidades son diferentes, la manera de evaluar también ha de serlo, así como los criterios de evaluación. Sin embargo, la estruc-

tura solicitada para los TFM del Máster de Formación del Profesorado, contiene los siguientes apartados básicos: justificación, marco teórico, metodología, resultados y bibliografía. A la vista está que lo solicitado es muy similar a una investigación de carácter científico y, a priori, poco tiene esto que ver con la capacitación didáctica, pedagógica, de los aspirantes a profesores de la enseñanza media.

Por esto, a través de este documento, presentamos un modelo de evaluación más concreto y, por tanto, más aproximado a la realidad que responda de manera apropiada a dos aspectos fundamentales: primero, al cumplimiento de los objetivos y adquisición de competencias previstas para los egresados de este máster, y, segundo, aproximarse a la realidad y a las necesidades de los futuros profesores de enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas.

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica aplicada a este trabajo ha complementado el análisis de las fuentes documentales clásicas con el empleo del método cualitativo, especialmente el focus group ampliado con el autoanálisis de la trayectoria experiencial propia, tanto docente, como discente en el Máster reseñado.

Por medio de estos métodos trata de alcanzarse el objetivo, que consiste en presentar un modelo de Trabajo de Fin de Máster más apropiado a los propósitos del Máster, alternativo al ya existente, y adecuado para el desarrollo profesional de sus egresados.

RESULTADOS PRINCIPALES

Gutiérrez *et al.* (2013) señalan que el Trabajo Fin de Máster de Formación del Profesorado ha de corresponderse con alguna de las siguientes modalidades: la elaboración de una unidad didáctica, una innovación docente, una adaptación curricular a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, la validación de un material didáctico, una breve investigación educativa y el diseño de un plan de acción tutorial o cualquier otro trabajo similar

que reúna unos criterios de calidad previamente definidos y consensuados por el equipo docente.

Además, según Valdés *et al.* (2015), son requisitos imprescindibles del TFM los siguientes:

1. Ha de orientarse a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma coherente y acorde con los objetivos concretos de formación propios de la titulación y requeridos en el perfil profesional de cada especialidad del máster.
2. Supondrá un ejercicio reflexivo e integrador que conlleve aplicar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en cada uno de los módulos formativos de la especialidad cursada y pueda proyectarse en la práctica.

Con la finalidad de comprobar si estas modalidades y requisitos llegan más allá de la teoría, se han creado varios grupos de discusión con estudiantes egresados de las diferentes especialidades del Máster (n=21). A través de una puesta en común de ideas, se observa que los grupos toman acuerdo en lo siguiente:

1. Las asignaturas correspondientes a los módulos genérico y específico están fuertemente orientadas a la práctica, y resultan útiles a los futuros profesores, con muy pocas salvedades en este aspecto.
2. El módulo de prácticum también es valorado positivamente, tanto por la estancia obligatoria en un centro de trabajo, como por los productos que del estudiante se exigen (unidad didáctica, diario, etc.), todos ellos enfocados al trabajo práctico que se desempeña en la profesión.
3. El TFM ostenta la peor valoración, pues los grupos coinciden en lo que se apuntaba en la introducción, y es que la estructura de éste no se orienta hacia la práctica, sino hacia la investigación. Si bien en algunos casos se da la oportunidad al estudiante para realizar un TFM más orientado a la profesionalización, los participantes en los grupos de discusión admiten que se vieron hasta cierto punto obligados a decantarse hacia una opción de investigación, más que hacia la aplicación práctica de una programación en un aula.

Estos hechos, parecen indicarnos que en el ámbito académico se da gran relevancia a la investigación, llegando al punto de enfocar todo trabajo final, ya sea de grado o de máster, hacia la investigación. Y si bien esta es necesaria,

debemos tomar conciencia de que no todas las titulaciones tienen la misma idiosincrasia, y por tanto su producto final ha de ser acorde a la salida profesional a la que sus egresados opten.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos parecen indicar que el máster de Formación del Profesorado, sobre todo en lo que respecta a su trabajo final, aún tiene un amplio margen de mejora. Si tenemos en cuenta el hecho de que su carácter es profesionalizante, y la aparente desconexión existente entre el módulo correspondiente al trabajo final, y los módulos, genérico, específico y de prácticas; nos damos cuenta de que los cambios en su estructura y evaluación son necesarios. Por ello, se proponen las siguientes mejoras o modificaciones a fin de mejorar la calidad de la enseñanza:

1. Unir el módulo de prácticas y el TFM, de manera que los productos de ambos desemboquen en un único proyecto, que es el trabajo de finalización de máster. El diseño del máster así lo contempla, pero, en la práctica, dado que suelen ser materias coordinadas por diferentes equipos docentes, no existe esa necesaria conexión entre ambas partes.
2. Enfocar el TFM hacia la profesionalización, esto es, dejar la investigación para las asignaturas teóricas, y centrar el TFM en lo que el estudiante se podrá encontrar en el futuro inmediato, como puede ser la defensa de una programación didáctica ante un tribunal de un concurso-oposición. Esto es: preparemos al estudiante para lo que va a ser su realidad profesional, fuera de los muros de la Universidad, cuando se postule para un puesto de trabajo relacionado con aquello para lo que ha estudiado.

Incidamos aquí, en que no pretendemos proponer este único modelo de TFM, sino presentar una alternativa que conviva con los modelos imperantes actualmente, y dar completa libertad al estudiante para que decida según sus intereses o aptitudes. Ambos puntos pueden unirse y resumirse: la pretensión de esta mejora es que el estudiante lleve a cabo su plan de prácticas, y base en este el TFM. Así, el TFM puede ser un trabajo indagador, de autoevaluación y autoconocimiento, similar al ejercicio que ha de realizarse ante el tribunal de la oposición, y ante lo que tendrá que enfrentarse de manera personal, en el futuro, en su labor profesional. Es decir, ¿qué he he-

cho en el aula, y por qué?, ¿qué resultados he obtenido?, ¿cuáles son las propuestas de mejora?

En el momento en el que consigamos que nuestros estudiantes realicen programaciones didácticas eficaces, y reflexionen sobre ellas, ajustándolas a la realidad del aula, estaremos formando profesionales cualificados y sentando las bases de una educación de calidad, que es precisamente el objetivo que este máster pretendía para sí mismo cuando, como decíamos al principio, sustituyó al olvidado CAP.

BIBLIOGRAFÍA

- BUENDÍA, L., BERROCAL, E., OLMEDO, E. M., PEGALAJAR, M., RUIZ, M. A., y TOMÉ, M. (2011). «Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas». *Bordón*, vol. 63, n.º 3, 57-74.
- Gobierno de España (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525 a 12546.
- GUTIÉRREZ, J., MORENO, A. J., GALLARDO, M. A., y SÁNCHEZ, C. (2013). *Guías Académicas del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Universitat Politècnica de Catalunya (2016). *Másteres Universitarios. FAQ*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de: <http://www.upc.edu/informacion/preguntas-frecuentes/preguntas-mas-frecuentes-sobre-masters-universitarios>
- VALDÉS, R., BOLÍVAR, A., y MORENO, A. (2015). «Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria». *Educação em Revista*, Vol. 31, n.º 3, 251-278. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300251.

EL CONTENIDO AUDIOVISUAL Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS ADULTAS

ANA EVA RODRÍGUEZ BRAVO, ÁNGEL DE JUANAS OLIVA, MARÍA TERESA MARTÍN ARAGONESES,
EVA EXPÓSITO CASAS, ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES,
ÁLVARO MUELAS PLAZA y BEATRIZ TASENDE MAÑÁ.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
anaeva.rodriguez@edu.uned.es



RESUMEN

En el curso 2012/13 arranca el Máster Oficial en Intervención Educativa en Contextos Sociales y se ha pone en marcha por primera vez, la asignatura «El aprendizaje de las personas adultas en la sociedad del conocimiento», dentro de la especialidad Calidad de Vida en Personas Adultas y Mayores. Por este motivo, y con el fin de optimizar los procesos de aprendizaje, así como los procedimientos referidos a la evaluación continua de la asignatura, el Equipo Docente de esta asignatura se puso en marcha el proyecto de la red Vínculos, orientada a favorecer la adquisición, procesamiento y control del aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente en el contexto del curso 2014/15, dados los buenos resultados que se obtuvieron con la primera aplicación del proyecto red y con el propósito de aplicar los aprendizajes extraídos, el Equipo Docente toma la decisión de desarrollar de nuevo este proyecto. En este trabajo se muestran los resultados obtenidos en la segunda aplicación del proyecto y se concluye que su aplicación ha permitido optimizar de forma notable los procesos de aprendizaje y evaluación que se ponen en marcha mediante el análisis de contenido audiovisual que se encuentra disponible online.

PALABRAS CLAVE: evaluación, aprendizaje, personas adultas, proyecto.

ABSTRACT

In the academic year 2012/13 starts the Masters in Educational Intervention in Social Contexts and has started for the first time the subject «Learning of adults in the knowledge society», within the specialty Quality of Life Adult and Senior. For this reason, and in order to optimize learning processes and procedures related to the ongoing evaluation of the course, the teaching staff of this subject the project Links network was launched, aimed at favoring the acquisition, processing and monitoring of student learning. Later in the context of the 2014/15 course, given the good results that were obtained with the first application and network project for the purpose of applying the extracted learning, Teaching Team makes the

decision to redevelop this project. This paper presents the results of the second implementation of the project and concluded that its application has optimized significantly learning processes and evaluation are implemented by analyzing audiovisual content that is available online is.

KEYWORDS: assesment, learning, adults, project.

INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación se describe el diseño, ejecución y evaluación de un proyecto que se llevó a cabo durante el primer semestre del curso académico 2014/2015 en el marco de la asignatura «El aprendizaje de las personas adultas en la sociedad del conocimiento» que se imparte en el Master de Intervención Educativa en Contextos Sociales de la Facultad de Educación (UNED), dentro de la especialidad Calidad de Vida en Personas Adultas y Mayores. La finalidad del mismo estuvo vinculada a la mejora del curso virtual existente, introduciendo a los estudiantes en otros espacios virtuales (Youtube) y otros contenidos (audiovisuales) que pueden ser utilizados de forma complementaria, para el desarrollo de su aprendizaje y la puesta en práctica de competencias genéricas como son: el análisis de información nueva y puesta en relación con conocimientos previos, la valoración de la pertinencia de la información analizada y la elaboración de propuestas propias.

La hipótesis de partida de nuestra red fue que la actividad Vínculos favorecería la adquisición, procesamiento y control del aprendizaje de los estudiantes. Aspectos que tienen incidencia directa en la motivación intrínseca y en los resultados que suelen obtenerse en los procesos de evaluación continua (Beltrán, 1993). Para ello, se trató de poner al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizar las posibilidades que las nuevas tecnologías abren a la acción educativa (Area y Ribeiro, 2012; Cabero, 2004).

Objetivo general

Optimizar los procesos de aprendizaje y evaluación que se ponen en marcha mediante el análisis de contenido audiovisual que se encuentra disponible online.

Objetivos específicos

1. Potenciar el modelo de evaluación continua de la asignatura.
2. Ampliar el espacio virtual de la asignatura ofreciendo contenidos audiovisuales.
3. Optimizar el instrumento de evaluación diseñado y utilizado en la Red previa, con objeto de revisar la eficiencia de la actuación docente objeto de esta red desde el punto de vista de los estudiantes
4. Evaluar el proceso y realizar propuestas de mejora a la tarea y espacio virtual.

METODOLOGÍA

El proyecto implicó el diseño, ejecución y evaluación por el equipo docente de la asignatura y el profesorado colaborador, con experiencia en la utilización del vídeo como recurso didáctico, de la actividad Vínculos. El desarrollo del proyecto se estructuró en cuatro fases y nueve actividades derivadas de los objetivos específicos planteados.

Esta actividad considera las creencias y actitudes de los estudiantes sobre los contenidos de aprendizaje; así como la aplicación de los contenidos a una práctica situada en el contexto neutro de un vídeo educativo titulado «Por cuatro esquinitas de nada». De manera que el vídeo y las estrategias utilizadas pueden, en realidad, enlazar los conocimientos que tienen los estudiantes con los conocimientos y competencias que se pretenden en la asignatura. El modo en el que los estudiantes estructuran los conocimientos deviene en efectos cognitivos que ponen en marcha el desarrollo de habilidades complejas que: implican la creación de pensamientos simbólicos de primer orden; la reestructuración de contenidos; la transferencia de los mismos a otros contextos; la utilización pragmática de la información de la asignatura; así como la crítica dirigida a la información proporcionada y los procesos de enseñanza que se han utilizado. En este sentido, coincidiendo con Cornella (2002, p. 51), consideramos que en los nuevos contextos interactivos más importante que qué enseñar es cómo enseñar.

RESULTADOS PRINCIPALES

A continuación, se procede a describir los resultados obtenidos en el cuestionario realizado ad hoc para preguntar a los estudiantes sobre los diferentes aspectos relativos a la actividad Vínculos y las novedades metodológicas introducidas a lo largo del curso, objeto de esta red. Se recabó la opinión de 12 de los 28 estudiantes que cursan la asignatura.

En el marco de esta comunicación se presenta el análisis cuantitativo y descriptivo de 11 preguntas de opción múltiple del cuestionario, cuyos resultados son presentados según una escala tipo Likert con seis categorías (1 nada de acuerdo - 6 completamente de acuerdo)

Ante las siguientes preguntas se obtuvieron las respuestas que se describen a continuación:

- ¿Considera que se han cumplido sus expectativas? El 100% de los participantes en el cuestionario ha considerado cumplidas las mismas.
- ¿La realización de la actividad Vínculos me ha supuesto una mayor motivación hacia el aprendizaje? Las respuestas se concentran en los niveles más altos, 4 (25%), 5 (41.7%) y 6 (33.3%).
- ¿En qué medida consideras que el vídeo colgado para la realización de la actividad Vínculos que se encuentra en la plataforma es una buena herramienta para presentar la actividad? El 50% de los estudiantes valoró estar completamente de acuerdo, mientras que el 50% restante mostró diferentes niveles de satisfacción con respecto a esta cuestión.
- ¿La realización de la actividad Vínculos me ha permitido una mayor implicación en el proceso de aprendizaje? Los resultados indican que el 100% de las respuestas de los estudiantes se sitúa entre las categorías 5 y 6 de la escala.
- ¿La realización de la actividad Vínculos me ha permitido el desarrollo de la capacidad de selección de información? Las respuestas también se distribuyen entre las tres valoraciones más altas de la escala (es decir, 4 a 6).
- ¿La realización de la actividad Vínculos me ha permitido el desarrollo de la capacidad de elaborar y relacionar información? El 80% de los alumnos se ha concentrado en la categoría 6 de la escala.

- ¿La realización de la actividad Vínculos me ha permitido desarrollar la capacidad del sentido crítico? El 80% de los alumnos se ha concentrado en la categoría 6 de la escala.
- ¿La realización de la actividad Vínculos me ha permitido el desarrollo de herramientas y destrezas para la adquisición de los contenidos de la asignatura? El 90% de las respuestas se sitúan entre los niveles 5 y 6.
- ¿La realización de la actividad Vínculos me ha permitido relacionar los contenidos teóricos de la asignatura con la práctica educativa de las personas adultas? El 100% de las respuestas se sitúan entre las categorías 5 y 6.
- ¿La información colgada en la plataforma ha tenido una contribución valiosa en el producto final de la actividad? Todos los estudiantes (100%) han contestado afirmativamente a dicha cuestión.
- ¿Cómo valora esta forma de trabajo respecto a la evaluación de la asignatura? Un 50% de los estudiantes consideran este procedimiento «completamente» adecuado, mientras que el 50% restante lo considera «bastante adecuado» o «muy adecuado».

CONCLUSIONES

Respecto al objetivo general formulado optimizar los procesos de aprendizaje y evaluación que se ponen en marcha mediante el análisis de contenido audiovisual que se encuentra disponible online, tras la evaluación del proceso realizado se puede concluir que dicha optimización se ha conseguido de forma notable.

En cuanto a los objetivos específicos, señalar que los resultados obtenidos corroboran que los estudiantes consideran que la actividad Vínculos ha sido una propuesta pedagógica muy adecuada para reforzar el modelo de evaluación continua dentro de la asignatura (objetivo 1); ofrecer contenidos audiovisuales que han sido muy bien valorados por los estudiantes (objetivo 2); reforzar el valor del instrumento de evaluación utilizado (objetivo 3).

Finalmente, en relación objetivo 4, la evaluación del proceso por parte del equipo de la red ha resultado ampliamente positiva.

Como propuestas para el próximo curso se propone:

- a. Promover el aprendizaje cooperativo integrando grupos de trabajo para la realización de la actividad.
- b. Realizar la entrega del trabajo haciendo el comentario crítico con un power point locutado y en formato vídeo de 5 minutos colgado en youtube. El objetivo de esta propuesta es utilizar el vídeo también para la evaluación y evitar el posible plagio de trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

- AREA, M. & RIBEIRO, M. T. (2012). «De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0». *Comunicar* 38, 13-20.
- BELTRÁN, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid: Síntesis.
- CABERO, J. (2004). No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos». *Comunicación y Pedagogía*, 20019-23.
- CORNELLA, A. (2002). *La gestión inteligente de la información en las organizaciones*, Bilbao: Deusto.

IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN PRÁCTICAS EXTERNAS COMO ANTESALA A LOS TRABAJOS FIN DE GRADO

JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Extremadura (UNEX)
jmmartinez@unex.es



RESUMEN

Esta investigación se plantea conocer la evaluación por parte de las entidades que acogen alumnos en prácticas de Educación Social de la UEx de la importancia de las competencias transversales del Grado y de varias competencias transversales muy valoradas por los empleadores pero no incluidas en el Grado ya que estas prácticas son el paso previo a la elaboración del trabajo fin de grado y de ellas surgen las temáticas de los mismos. La metodología empleada ha consistido en un estudio ex-post-facto o no experimental a través de un cuestionario creado ad hoc que ha sido cumplimentado por una muestra de los tutores de las entidades. Los resultados muestran que las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones y la de Habilidades interpersonales son las más valoradas, mientras que las competencias Comunicación oral y escrita en lengua materna, Gestión por procesos con indicadores de calidad, Liderazgo, Sensibilidad hacia temas medioambientales y Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales son las menos valoradas. Por otra parte, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias en cada uno de los perfiles profesionales ni para cada una de las categorías de competencia transversal.

PALABRAS CLAVE: competencia transversal, EEES, Evaluación, Educación Social.

ABSTRACT

This research aims to know the evaluation by entities that receive trainees of Social Education UEX of the importance of transversal competences level and several transversal competences highly valued by employers but not included in the Degree as these practices are the pre-step preparation to the final year project and they arise thematic thereof. The methodology consisted of an ex-post-facto or non-experimental study through a survey created ad-hoc that has been completed by a sample of tutors entities. The results show that the competences Problem solving and decision making and interpersonal skills are the most valued, while the competences Oral and written communication in mother

tongue, Process management with quality indicators, Leadership, Sensitivity to environmental issues and work in other national or international contexts are less valued. Moreover, there is not a significantly different assessment of competences in each of the professional profiles and for each of the categories of transversal competence.

KEYWORDS: transversal competence, EEES, Evaluation, Social Education.

INTRODUCCIÓN

La adaptación de los estudios universitarios al nuevo marco configurado por el Espacio Europeo de Educación Superior significa un cambio de modelo pedagógico que implica modificar la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Con este cambio de modelo se ven afectados las metodologías docentes, la organización de los contenidos y los sistemas de evaluación.

Los estudios configurados en este marco están constituidos en torno a una serie de competencias que se han determinado como relevantes para la profesión, que el titulado desarrollará. De esta forma, los estudios se convierten en programas basados en competencias. Si se examina el constructo competencia desde el punto de vista de la educación y la enseñanza, la competencia sería el resultado de un proceso formativo «que permite a una persona ser capaz de o estar capacitado para algo» (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Analizando las definiciones del constructo competencia más importantes, tanto en el ámbito educativo como en el profesional (ANECA 2004), Boyatzis (1982), Bigelow (1995), Consejo de Europa (2001), Desaulniers (2001), Lévy-Leboyer (1997), LeBoterf (2000), OCDE (2002), Perrenoud (2001), Rué (2005), y Spencer y Spencer (1993), se puede concluir lo siguiente: La competencia es un constructo complejo que integra conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y motivaciones. Tiene como finalidad el responder con éxito a una determinada tarea desarrollada en un determinado contexto.

Los medios y los recursos necesarios para poder llevar a cabo esa tarea no forman parte de la competencia pero sin ellos las personas no pueden realizar este comportamiento. La finalidad del dominio de una determinada competencia es la ser eficaces a la hora de enfrentarse a los retos que supone el ejercicio de la actividad profesional para la que se ha sido formado en las titula-

ciones cursadas (Martínez, 2013). La mayoría de estas titulaciones adoptaron como documentos de referencia a la hora de seleccionar las competencias que formarían el título una serie de Libros Blancos auspiciados por ANECA. En concreto, la Comisión que definió el título de Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura adoptó 18 de las 20 competencias transversales del Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), a las que añadió las competencias:

- Trabajo en equipo interdisciplinar.
- Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).

El objetivo de esta investigación es la evaluación de la importancia de cada una de estas competencias transversales y su ajuste a una serie de perfiles profesionales del educador social para las entidades que acogen alumnos en prácticas de la titulación de grado en Educación Social de la UEx, ya que una gran parte de las mismas son las que ofertan puestos de trabajo para este perfil. Además, se ha pretendido evaluar la importancia de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación, pero ampliamente valoradas por el ámbito empresarial.

METODOLOGÍA

El campo de aplicación de este trabajo de investigación es el de la investigación educativa. Dentro de este campo, el estudio que se realiza puede ser enmarcado dentro de la modalidad cuantitativa o empírico-analítica. La metodología empleada ha sido ex-post-facto o no experimental. Dentro de este enfoque se han adoptado las metodologías descriptivo-correlacional y comparativo-causal por medio de estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002).

El «Cuestionario para la evaluación de competencias transversales del grado en Educación Social de la UEx por parte de entidades, organizaciones y empresas» fue creado ad hoc y se basó en los siguientes estudios: el Libro Blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), el Estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006), el Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (Ortega, 2006) y el estudio de las competencias profesionales de los educado-

res sociales (Fullana, Pallisera y Planas, 2011), a pesar de que estos estudios no mencionan ningún procedimiento para evaluar la fiabilidad y validez de sus instrumentos, en esta investigación si se analizaron las propiedades psicométricas del cuestionario.

Para evaluar la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,98 por lo que la fiabilidad del instrumento se puede considerar muy alta según Morales, Urosa y Blanco, (2003) o, si se sigue la clasificación de George y Mallery, (1995), se puede calificar como excelente.

Con respecto a la validez del instrumento, ésta se evaluó a través del juicio de expertos (Comisión de Calidad del Grado) obteniéndose unos índices muy alto (más de 9 sobre 10) en adecuación y pertinencia de los ítems con respecto al constructo a medir. La población del estudio estuvo constituida por los tutores de las entidades donde los alumnos de cuarto del grado de Educación Social realizaron las prácticas durante el curso 2012-2013. En total había 46 entidades que acogieron alumnos de Educación Social durante el curso académico, de ellas, 35 entidades cumplieron el instrumento.

RESULTADOS PRINCIPALES

Las entidades que forman la muestra del estudio presentan las características de que son mayoritariamente de carácter público, su ámbito de actuación es el educacional, social/asistencial o de cooperación/solidaridad y tienen una gran variabilidad en el número de empleados, ya que entre ellas están las medianas, pequeñas y grandes empresas representadas. Hay que decir que muchas de estas entidades son propuestas por los profesores del título por lo que, en casi todas las ocasiones, las entidades contactadas pertenecen al sector público. El cargo que ocupa el tutor de la entidad es mayoritariamente educador social, aunque hay una gran cantidad de profesiones representadas.

Las cinco competencias significativamente más valoradas son resolución de problemas y toma de decisiones, trabajo en equipo interdisciplinar, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, habilidades interpersonales y organización y planificación. Las cinco competencias significativamente menos valoradas son: comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s, gestión por procesos con indicadores de calidad, Liderazgo,

Sensibilidad hacia temas medioambientales y trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

Las siguientes competencias transversales no incluidas en la titulación son significativamente más valoradas que las competencias transversales que obtienen una menor valoración: motivación por el trabajo, responsabilidad en el trabajo, conocimientos básicos de la profesión y resistencia al estrés.

Con respecto a los perfiles profesionales definidos por el Libro Blanco de la titulación, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias transversales en cada uno de ellos.

Con respecto a las categorías de competencias transversales, las competencias instrumentales son las más valoradas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas pero estas diferencias no son significativas.

CONCLUSIONES

Con respecto a las competencias más valoradas, la competencia de Resolución de problemas y toma de decisiones y la de habilidades interpersonales son en las que hay un mayor grado de consenso con las investigaciones consultadas (Libro Blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), Fullana, Pallisera y Planas (2011) y Rodríguez, Ortega y Olmos (2007)). Además, son dos competencias que están íntimamente relacionadas con la labor profesional del educador social.

Con respecto a las competencias menos valoradas, la competencia de liderazgo es en la que hay más consenso con las investigaciones anteriormente nombradas, lo que seguramente tendrá que ver con que la mayoría de los equipos profesionales de los que forman parte los educadores sociales están liderados por psicólogos o pedagogos.

Por otra parte, las competencias Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, aunque aparecen en la mayoría de los estudios entre las competencias menos valoradas, no han sido objeto de este estudio porque en la confección del título de grado en Educación Social de la UEx, fueron erróneamente adscritas a las competencias específicas. Por último, la competencia Sensibilidad hacia temas medioambientales forma parte de las competencias de un número muy

reducido de estudios de grado en Educación Social de otras universidades por lo que no aparece en las investigaciones consultadas.

Con respecto a los perfiles profesionales, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias transversales encada uno de ellos por lo que o todas las competencias transversales tienen la misma importancia relativa para cada perfil, o los responsables de las entidades no son capaces de discriminar la aportación diferencial de cada competencia a cada uno de los perfiles.

Con respecto a las categorías de competencias transversales, las competencias instrumentales son las más valoradas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas pero estas diferencias no son significativas, lo que es consistente con las investigaciones consultadas.

Por último, sería aconsejable la inclusión de algunas de las competencias valoradas por el sector empresarial que no forman parte del título: Motivación por el trabajo, Responsabilidad en el trabajo, Conocimientos básicos de la profesión y Resistencia al estrés ya que la valoración de las mismas está por encima tanto de la valoración media de las competencias transversales incluidas en la titulación, como de las competencias menos valoradas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2004). *Libro Blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid. — Extraído de: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.
- BIGELOW, J. D. (1995). «Teaching Material Skills», New York: *Journal of Management Education*.
- BOYATZYS, R. E. (1982). *The Competence Manager, A Model*. NuevaYork:Wiley.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- COCO, B. (2013). *Cómo ser competente*. Salamanca: Cátedra de Inserción profesional, Caja Rural de Salamanca-Universidad de Salamanca: Servicio de Inserción Profesional Prácticas y Empleo. Salamanca.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Frame work of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DESAULNIERS, J. (2001). «Cualificación versus competencia», *Boletín C interfor/OIT* n.º 149.

- FULLANA, J.; PALLISERA, M. y PLANAS, A. (2011). «Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 56/1, pp. 1-13.
- KERLINGER, F., y LEE, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill
- LEBOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARTÍNEZ, J. M. (2013). «Una reflexión sobre la selección por competencias como meta de su formación y evaluación en el Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura», *Revista Tejuelo*. Monográfico n.º 8: Comunicación Social y Educación.
- MORALES, P., UROSA, B. y BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- OBSERVATORIO OCUPACIONAL DE LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ (2006). *Competencias profesionales en los titulados UMH*. Universidad Miguel Hernández (UMH). Elche.
- OCDE (2002). «Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations». *Strategy Paper*. OCDE.
- ORTEGA, J. (dir.) (2006). EduSoCyL 2006: *Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de «Educación Social»: competencias genéricas y competencias específicas*. Valladolid, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- PERRENOUD, PH. (1997). *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. París: ESF.
- RODRÍGUEZ, M. J., ORTEGA, J. y OLMOS, S. (2007). *Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en las Universidades de Castilla y León. Un paso previo al diseño institucional de una titulación*. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.
- RUÉ, J. y MARTÍNEZ, M. *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior, IDES-UAB*. Cerdanyola del Vallès.
- SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS DE SISTEMAS OPERATIVOS EN UN CURSO ONLINE: USO DE MOODLE Y KAHOOT

SONIA PAMPLONA ROCHE y NELSON MEDINILLA MARTÍNEZ

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y Universidad Politécnica de Madrid

tesis.spamplona@gmail.com



RESUMEN

Sistemas Operativos es una asignatura incluida en los estudios superiores de Informática que resulta difícil de enseñar y aprender. Este trabajo, realizado en una universidad online, propone mejorar el aprendizaje mediante la realización de pruebas que evalúen la comprensión de los conceptos principales de la asignatura. En el artículo se detalla cómo se ha realizado tanto el diseño de las pruebas como su implementación a través de la tecnología. En concreto, se presentan dos tipos de pruebas: una síncrona, que requiere la conexión simultánea con el profesor de la asignatura y otra asíncrona, que se puede ser realizada por el estudiante en cualquier momento. El diseño de las pruebas está basado en la taxonomía revisada de Bloom y para su implementación se han utilizado dos tecnologías diferentes: la herramienta Kahoot y el sistema de gestión del aprendizaje moodle. Los resultados de la experiencia han sido satisfactorios, si bien se han detectado varios aspectos de mejora en cuanto a experiencia de usuario en las herramientas informáticas utilizadas. Este trabajo sirve como referencia a otros profesores interesados en evaluar la comprensión de conceptos en curso online. Además, proporciona indicaciones para el rediseño de las herramientas informáticas utilizadas para implementar la evaluación en cursos online.

PALABRAS CLAVE: evaluación, comprensión de conceptos, curso online, moodle, Kahoot!

ABSTRACT

Operating Systems is a course included in the curriculum of Computer Science Higher Education and it is difficult to teach and learn. This work, done in an online university, aims to improve learning through assessing the understanding of the main concepts of the course. This paper details how we have carried out the test design and the implementation through technology. More specifically, two different test are shown: a synchronous one, requiring the simultaneous connection with the teacher and an asynchronous one, which can be done by the student at any time. The design of the tests is based on the revised

taxonomy of Bloom and two different technologies are used to implement them: Kahoot! and the moodle learning management system. The results of the experience have been satisfactory, although we have detected various aspects of improvement about the user experience of the computer tools used. This work serves as a reference for other teachers interested in evaluating the understanding of concepts in online course. It also provides indications to redesign the software tools used to implement the evaluation in online courses.

KEYWORDS: assessment, concept understanding, online course, moodle, Kahoot!

INTRODUCCIÓN

Sistemas Operativos es una asignatura obligatoria incluida en la casi totalidad de los estudios de Ingeniería Informática. En esta asignatura se estudian conceptos clave necesarios para comprender el resto de materias del currículum y para la vida profesional. El inconveniente es que estos conceptos no son fáciles de comprender por los estudiantes (Downey, 1999; Jong, Lai, Hsia, Lin, & Lu, 2013). Para abordar este problema se han seguido distintos enfoques a lo largo del tiempo que incluyen el uso de simuladores (Robbins, 2005), el uso de juegos (Hill, Ray, Blair, & Carver Jr., 2003), y más recientemente el estudio de la comprensión de los conceptos (Webb & Taylor, 2014).

Este trabajo se enmarca en el enfoque de la comprensión de conceptos y presenta dos actividades de aprendizaje, una síncrona y otra asíncrona, destinadas a facilitar la comprensión de conceptos de sistemas operativos en un curso online.

Las dos actividades presentadas en este trabajo están basadas en una prueba objetiva. La selección y modificación de las preguntas incluidas en estas pruebas se ha realizado de acuerdo a la taxonomía revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2000).

La primera actividad presentada, la prueba asíncrona, puede ser realizada por los estudiantes en cualquier momento del curso, y se ha implementado mediante la herramienta «cuestionario» del LMS moodle. En contraste, la prueba síncrona sólo puede ser realizada por los estudiantes cuando están conectados al sistema de videoconferencia al mismo tiempo que el profesor. Este tipo de prueba se ha implementado mediante la herramienta Kahoot.

Kahoot es una herramienta innovadora que pertenece a la corriente Bring Your Own Device y que permite a los estudiantes usar sus propios dispositivos (teléfonos móviles inteligentes o tabletas) en clase para participar en las actividades de aprendizaje (Wang, 2014). La herramienta ofrece tres posibilidades: foros, encuestas y cuestionarios. El objetivo de este trabajo es detallar cómo se han llevado a cabo las actividades y realizar un análisis de la adecuación de las herramientas informáticas usadas para llevar a cabo la experiencia.

METODOLOGÍA

La experiencia que se describe en este trabajo se ha realizado durante el mes de marzo de 2016 (segundo semestre del curso 2015/2016) en una universidad online. La asignatura en la que se ha realizado la experiencia es Sistemas Operativos y el número de estudiantes del aula virtual ha sido 26. A continuación se detalla cómo se ha realizado en el diseño de las pruebas y qué tecnología se ha usado para implantarlas en el curso online.

Para diseñar las pruebas objetivas acerca de la comprensión de conceptos de sistemas operativos se ha seguido el siguiente proceso:

1. Seleccionar preguntas de los principales textos de Sistemas Operativos.
2. Modificar dichas preguntas para obtener evidencias del aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al proceso de selección, las pruebas objetivas se han construido a partir de preguntas incluidas en textos de los principales textos de la disciplina Sistemas Operativos (Candela, García, Quesada, Santana, & Santos, 2007; Carretero, García, De Miguel, & Pérez, 2007; Casillas & Iglesias, 2004; Pérez, Carretero, & García, 2003; Silberschatz, Galvin, & Gagne, 2011; Stallings, 2011).

Para realizar la selección, en primer lugar, hemos realizado un análisis de cada una de las preguntas y hemos hecho explícito el/los objetivos de aprendizaje de la pregunta. En segundo lugar, hemos clasificado dichos objetivos de acuerdo a la taxonomía revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2000).

Por último, se ha comprobado si los objetivos de aprendizaje suponían un aprendizaje significativo (pertenecían la categoría comprensión o superiores) y se correspondían con los objetivos de aprendizaje de nuestro curso.

Las preguntas seleccionadas han sido las que se cumplían las dos condiciones citadas. Después de la selección, se ha procedido a la modificación de las preguntas seleccionadas con la finalidad de obtener evidencias del aprendizaje de los estudiantes.

El inconveniente de las preguntas multiopción es que no permiten saber si el estudiante ha respondido de forma correcta por azar o porque realmente comprende lo que ha respondido. Para evitar este problema, hemos añadido después de cada pregunta multiopción una pregunta adicional que solicita al estudiante que justifique su respuesta, es decir, que explique los motivos por lo que ha seleccionado su respuesta. Nuestra intención es que el estudiante haga explícito su proceso de pensamiento para que podamos comprobar si los conceptos se han comprendido o existen dificultades. Se pueden encontrar más detalles acerca del proceso de selección y modificación de las preguntas de las pruebas objetivas en Pamplona, Medinilla, & Flores, 2013, y Pamplona, Medinilla & Flores, 2015. La implementación de estas pruebas objetivas se ha realizado para dos modalidades diferentes: una síncrona y otra asíncrona.

La modalidad asíncrona está pensada para que los estudiantes puedan realizar la prueba objetiva a través del aula virtual en el momento que ellos quieran, sin que un profesor esté conectado al mismo tiempo. La prueba objetiva para esta modalidad ha sido implementada mediante la herramienta «cuestionario» del LMS moodle versión 2.9.

La modalidad síncrona se utilizará en clases virtuales realizadas mediante webconferencia y requerirá la presencia del estudiante en el mismo momento que se esté desarrollando la sesión. La prueba objetiva para esta modalidad ha sido implementada mediante un cuestionario realizado con herramienta Kahoot.

RESULTADOS PRINCIPALES

Se han implementado dos pruebas objetivas, una síncrona y otra asíncrona en un curso online de Sistemas Operativos. A continuación, se describe la participación en las actividades y la experiencia con las herramientas informáticas utilizadas. La prueba síncrona fue realizada por 22 de los 26 estudiantes de la asignatura (84,62%). En contraste, la prueba asíncrona tuvo una participación menor, participaron sólo 2 estudiantes (7,69%). El motivo de esta dife-

rencia es que los estudiantes online tienen poca disponibilidad para asistir a clases síncronas ya que por esta razón precisamente se matriculan en una universidad online.

En cuanto a la herramienta utilizada para implementar la prueba asíncrona, el cuestionario de moodle versión 2.9, la experiencia ha sido en general satisfactoria, aunque con algunos aspectos mejorables. El problema más importante de este tipo de pruebas es el profesor tiene que revisar cada una de las justificaciones ofrecidas por los estudiantes y esta tarea es bastante costosa en tiempo. A este inconveniente se añade que la herramienta cuestionarios no facilita esta labor, más bien la complica. Cada vez que el profesor revisa y califica una pregunta de este tipo, moodle vuelve a cargar la página y vuelve a la primera pregunta de la prueba, con lo que el profesor tiene que hacer scroll y buscar la última pregunta que ha revisado. Otra posibilidad para revisar un cuestionario moodle es revisar por pregunta en lugar de por pruebas. Es decir, revisar primero la pregunta número 1 para todos los estudiantes, después la pregunta 2 para todos los estudiantes y así sucesivamente. Esta opción es algo más cómoda, pero tiene el inconveniente de que las preguntas de justificación están separadas de la pregunta multiopción asociada con lo que es necesario tener a la vista la prueba completa a la vez que la pantalla de moodle. Como consecuencia de estos inconvenientes, utilizar un cuestionario de moodle con una prueba de este tipo no resultará eficiente en un curso con un número de estudiantes elevado.

En cuanto a la prueba síncrona, nuestra satisfacción con la herramienta utilizada (Kahoot) ha sido algo menor que con los cuestionarios de moodle. Algunos inconvenientes encontrados son los siguientes: (1) el límite de caracteres establecido para las preguntas y las respuestas ha sido insuficiente, con lo que hemos tenido que recortar o eliminar algunas de las preguntas y respuestas planificadas de antemano, (2) en el momento en que la prueba se pone en marcha suena una música que no es escuchada por los estudiantes debido a las características del sistema de videoconferencia utilizado (Google Hangouts), pero que sí escucha el profesor y resulta bastante molesta si el profesor quiere hacer algún comentario a la pregunta. Esperamos que ambos inconvenientes sean superados con una nueva versión de Kahoot.

Podemos concluir que las herramientas informáticas utilizadas han hecho posible la realización de las pruebas objetivas planificadas, pero sería necesario un rediseño de las herramientas para mejorar la experiencia de usuario prin-

principalmente en los atributos de eficiencia y satisfacción. Además, estas herramientas podrían proporcionar soporte no sólo para su uso en la docencia sino también la investigación educativa. Es decir, podrían por ejemplo incorporar funcionalidades que permitan la exportación de los resultados en un formato adecuado para ser gestionado por un software de investigación cualitativa como ATLAS.ti.

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha detallado el proceso y los resultados de la realización de dos pruebas objetivas, una síncrona y otra asíncrona, destinadas a evaluar la comprensión de conceptos en el área de Sistemas Operativos.

Las contribuciones principales del trabajo son: (1) servir como referencia a los profesores de cualquier área para crear pruebas destinadas a la comprensión de conceptos, (2) identificar los puntos de mejora de las herramientas utilizadas para la implementación de las pruebas.

En cuanto a los trabajos futuros, sería interesante profundizar en el diseño de nuevas herramientas informáticas para implementar este tipo de evaluaciones de comprensión. Además de las mejoras indicadas en el trabajo, estas herramientas podrían proporcionar soporte no sólo para su uso en la docencia sino también la investigación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., y WITTROCK, M. C. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition*. Allyn & Bacon.
- CANDELA, S., GARCÍA, C. M., QUESADA, A., SANTANA, F. J., & SANTOS, J. M. (2007). *Fundamentos de sistemas operativos: teoría y ejercicios resueltos*. Editorial Paraninfo.
- CARRETERO, J., GARCÍA, F., DE MIGUEL, P., & PÉREZ, F. (2007). *Sistemas Operativos. Una visión aplicada*. McGraw-Hill.
- CASILLAS, A., y IGLESIAS, L. (2004). *Sistemas Operativos Ejercicios resueltos*. Pearson Education.

- DOWNNEY, A. B. (1999). «Teaching experimental design in an operating systems class». In *SIGCSE '99 The proceedings of the thirtieth SIGCSE technical symposium on Computer science education* (vol. 31, pp. 316–320). New York, New York, USA: ACM. doi:10.1145/384266.299796
- HILL, J. M. D., RAY, C. K., BLAIR, J. R. S., & CARVER JR., C. A. (2003). Puzzles and Games: Addressing Different Learning Styles in Teaching Operating Systems Concepts». In *Proceedings of the 34th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 182–186). New York, NY, USA: ACM. doi:10.1145/611892.611964
- JONG, B. S., LAI, C. H., HSIA, Y. T., LIN, T. W., & LU, C. Y. (2013). «Using Game-Based Cooperative Learning to Improve Learning Motivation: A Study of Online Game Use in an Operating Systems Course». *IEEE Transactions on Education*, 56(2), 183–190. doi:10.1109/TE.2012.2207959
- PAMPLONA, S., MEDINILLA, N., & FLORES, P. (2013). «Exploring misconceptions of operating systems in an online course». In *Proceedings of the 13th Koli Calling International Conference on Computing Education Research - Koli Calling '13* (pp. 77–86). New York, New York, USA: ACM Press. doi:10.1145/2526968.2526977
- PAMPLONA, S., MEDINILLA, N., & FLORES, P. (2015). «Assessment for Learning: A Case Study of an Online Course in Operating Systems». *International Journal of Engineering Education*, 31(2), 541–552.
- PÉREZ, F., CARRETERO, J., y GARCÍA, F. (2003). *Problemas de sistemas operativos. De la base al diseño*. McGraw-Hill.
- ROBBINS, S. (2005). «An address translation simulator». In *SIGCSE '05 Proceedings of the 36th SIGCSE technical symposium on Computer science education* (Vol. 37, pp. 515–519). doi:10.1145/1047124.1047507
- SILBERSCHATZ, A., GALVIN, P. B., y GAGNE, G. (2011). *Operating System Concepts with JAVA*. John Wiley & Sons.
- STALLINGS, W. (2011). *Operating Systems: Internals and Design Principles (7th Edition)*. Prentice Hall.
- WANG, A. I. (2014). «The wear out effect of a game-based student response system». *Computers & Education*, 82, 217–227. doi:10.1016/j.compedu.2014.11.004
- WEBB, K. C., y TAYLOR, C. (2014). «Developing a Pre- and Post-course Concept Inventory to Gauge Operating Systems Learning». In *Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 103–108). New York, NY, USA: ACM. doi:10.1145/2538862.2538886

RED NACIONAL DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

M.^a LUISA SANTOS PASTOR, JAVIER CASTEJÓN OLIVA y FERNANDO MARTÍNEZ MUÑOZ

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

marisa.santos@uam.es



RESUMEN

La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES) lleva funcionando desde septiembre de 2005. En la actualidad está integrada por 164 profesores de 32 universidades y 25 áreas de conocimiento. Nuestra Red surge de la confluencia de las inquietudes de un grupo de profesores acerca de cómo mejorar sus modelos de evaluación universitaria y del contexto de reforma del EEES. El impulso inicial de la Red partió de la Universidad de Valladolid, con la organización, en 2003, de unos eventos académicos, siempre centrados en la innovación docente y la evaluación formativa. La labor de equipo de la Red se intensifica a partir de la participación en un proyecto de innovación docente, en el curso 2006-2007 (López-Pastor, Julián & Martínez, 2007). Su finalidad es la innovación relacionadas con la evaluación en docencia universitaria, a través del desarrollo de ciclos de investigación-acción. Las líneas de trabajo de la Red se centran fundamentalmente en analizar la viabilidad de las propuestas de evaluación formativa que se construyen para cada contexto docente; las implicaciones para el aprendizaje del alumnado; la percepción del profesorado que las desarrolla; así como la contribución de la evaluación a la adquisición de competencias profesionales de los estudiantes y de los egresados, entre otras.

PALABRAS CLAVE: Red de Investigación Docente; Innovación Educativa; Evaluación Formativa; Evaluación Compartida; Educación Superior; Desarrollo Profesional Docente.

ABSTRACT

This contribution presents the Award for Best Research Network Teaching Innovation. Evaluación Formativa Network and Sharing in Higher Education (REFYCES) has been operating desde septiembre 2005. Currently 164 teachers está integrada 32 universities and 25 areas of knowledge. Our Network surge de the confluence of the concerns of a group of teachers about their models como mejorar university evaluation and del EEES context of reform. Network inicial de momentum came from the University of Valladolid, with the organization,

en 2003, about academic events, always focused on innovation docente y formative assessment. The work of the Network team intensifies starting participation in a teaching innovation project in curso 2006-2007 (López-Pastor, Julian & Martinez, 2007). Its purpose is innovation related to assessment in university teaching, development cycles través del action research. The lines of work of the Network are mainly focused on analyzing the feasibility of the proposed formative assessment that are built for each teaching context; the implications for student learning; the perception of teachers that develops; and the contribution of evaluation to the acquisition of professional skills of students and graduates, among others.

KEYWORDS: Network Educational Research; Educational Innovation; Formative Assessment; Shared Assessment; Higher Education; Teacher Development.

INTRODUCCIÓN

La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES) lleva funcionando desde septiembre de 2005. En la actualidad está integrada por 164 profesores de 32 universidades y 25 áreas de conocimiento. Nuestra Red surge de la confluencia de las inquietudes de un grupo de profesores acerca de cómo mejorar sus modelos de evaluación universitaria y del contexto de reforma del EEES. El impulso inicial de la Red partió de la Universidad de Valladolid, con la organización, en 2003, de unos eventos académicos, centrados en la innovación docente y la evaluación formativa (EvF). La labor de equipo de la Red se intensifica a partir de la participación en un proyecto de innovación docente, en el curso 2006-2007 (López-Pastor, Julián y Martínez, 2007). En diversos foros (Navarro-Adelantado, Santos-Pastor, Buscá, Martínez y Martínez, 2010), hemos manifestado que la evaluación formativa (EvF) debe contemplarse con una visión estratégica y de manera activa; implicando al conjunto del planteamiento pedagógico, y como elemento didáctico transformador.

Nuestra idea de la evaluación formativa incluye otros tipos de evaluación, como la evaluación formadora (formatrice) (Nunziati, 1990), la evaluación que parte del aprendizaje del discente (Przemycki, 1991; Bordas y Cabrera, 2001), o la evaluación con sentido democrático (Santos, 1993). Nos interesa que el alumnado se responsabilice de su aprendizaje por efecto de un planteamiento más democrático de evaluación al servicio de la adquisición de com-

petencias e, igualmente, nos importa como procedimiento de aprendizaje activo. La concepción de la evaluación formativa de los miembros de la Red incorpora un matiz nuevo: que ésta también debe ser compartida (López Pastor, 2006, 2008; López Pastor et al, 2007, 2009). Significa que la evaluación se ha de construir con procesos de diálogo sobre la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza (López Pastor, 2006), donde la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación (Imbernón, 1998, p. 94).

Los profesores que participamos en la Red ponemos a prueba dos paradigmas educativos, pues integramos dos posturas: una pragmática, basada en reconocer que hay beneficios de una evaluación formativa, participativa, en el proceso, y contextualizada; y otra postura, crítica, fundamentada en el cambio del modelo de evaluación, democratizadora y con fuertes requerimientos éticos. Desde esta visión, trabajamos en colaboración para desarrollar procesos e instrumentos que hagan posible esta idea de evaluación formativa y compartida. Compartir la evaluación implica un modelo más democrático, que a su vez genera inconvenientes en la práctica docente.

En España, los profesores universitarios muestran algunas de las paradojas de la evaluación que ya han sido apuntadas en otros países (Bernard & Postiaux, 2000). La coherencia y viabilidad a la evaluación es una de nuestras mayores preocupaciones, para el que Fraile & Aragón (2003) proponen un tratamiento digno y de respeto, que requiere de un compromiso responsable del alumnado con su propio aprendizaje, sin el cual la paradoja está servida. Por ello, no es difícil caer en acciones incoherentes en el uso de la evaluación, como ocurre con la relación entre los criterios de evaluación y las decisiones que son tomadas por los agentes a la hora de asignar la calificación de las asignaturas. Este debate se agudiza cuando se trata de respetar la ética de la responsabilidad del alumnado. Su finalidad es la innovación relacionadas con la evaluación en docencia universitaria, a través del desarrollo de ciclos de investigación-acción.

Objetivos de la Red

1. Desarrollar y experimentar de sistemas de evaluación formativa y compartida en la enseñanza superior.
2. Avanzar en la línea de los presupuestos del EEES.

3. Analizar y comprobar las posibilidades, ventajas y dificultades de una evaluación compartida en el EEES.
4. Compartir los avances desde un punto de vista colaborativo
5. Contrastarlo en diferentes especialidades, asignaturas y áreas y estudiar su posible transferencia a otros centros.

METODOLOGÍA

Las líneas de trabajo de la Red se centran fundamentalmente en analizar la viabilidad de las propuestas de evaluación formativa que se construyen para cada contexto docente; las implicaciones para el aprendizaje del alumnado; la percepción del profesorado que las desarrolla; así como la contribución de la evaluación a la adquisición de competencias profesionales de los estudiantes y de los egresados, entre otras.

La participación en la Red genera una serie de compromisos iniciales, consensuados colectivamente y asumidos individualmente, que determinan el funcionamiento de la misma. La principal misión que nos orienta es la mejora del aprendizaje de nuestros estudiantes, así como la repercusión que ésta tiene sobre la mejora de nuestra práctica docente.

Todos los miembros se comprometen a realizar un proceso de investigación sobre una experiencia de evaluación anual que concluirá en un informe según un modelo común estructurado y validado.

«La actividad principal de la Red es el desarrollo de experiencias de innovación en docencia universitaria. Sus objetivos generales son los siguientes:

(1) Recopilar, diseñar y contrastar metodologías coherentes con procesos de evaluación formativa en educación superior; (2) Desarrollar espirales y ciclos de investigación-acción para mejorar los sistemas de evaluación formativa; (3) Seguir poniendo en práctica los sistemas de evaluación formativa, entendida como una evaluación sostenible, pues permite incorporar los hallazgos que se van obteniendo con su implementación entre los distintos grupos de trabajo de la Red; (4) Generar un repertorio de «prácticas de éxito» en evaluación, que demuestren empíricamente el efecto que generan en el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado; (5) Contrastarlo en diferentes especialidades, asignaturas y áreas y estudiar su posible transferencia a otros centros.

naturas y áreas y estudiar su posible transferencia a otros centros y titulaciones; (6) Definirla terminología adecuada y coherente con los procesos de evaluación de cualquier contexto educativo que sienten las bases de experiencias evaluativas y calificadoras; (7) Elaborar instrumentos de evaluación y calificación que permitan ajustar los procesos de aprendizaje y la valoración de los mismos.

Cómo nos organizamos

- La clave son las experiencias de evaluación formativa anuales de cada miembro.
- Sistema de trabajo:
 - Reuniones de grupos regionales
 - Reuniones temáticas
- Presentación a convocatorias
 - Desarrollo de proyectos coordinados. Redacción de IP y coordinadores en los nacionales
- No hay diferenciación de funciones inicial a nivel temático, sí a nivel organizativo:
 - Coordinadores de zona
 - Redactores de los proyectos
 - Revisores de artículos uno por zona.
 - El trabajo se organiza a partir de las tareas en grupos de trabajo no fijos (datos, bibliografía, validaciones...) independientes o interrelacionados.
- Reuniones anuales plenarios
 - Congreso/Simposiums alternativos.
 - No se exponen las comunicaciones: abrir espacio al diálogo y al debate
 - Información vía e-mail, blog, dropbox, skype

Compromisos

- Desarrollar al menos una Experiencia de Evaluación formativa y realizar un informe con los apartados acordados
- Asistencia a la reunión anual
- Colaborar en las distintas tareas

RESULTADOS PRINCIPALES

Proyectos competitivos

Plan Nacional I+D

- Años 2011–2013: La evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física
- Años 2013–2016: Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física

Líneas de trabajo más desarrolladas en las publicaciones

1. Evaluación formativa y rendimiento académico.
2. Evaluación formativa y carga de trabajo de alumnado y profesorado.
3. Evaluación formativa, metodologías activas y desarrollo de competencias.

Los resultados obtenidos se pueden diferenciar en distintos apartados (López-Pastor *et al.*, 2015, p. 82):

1. Beneficios y posibilidades de aplicación en el aula
2. Análisis de desventajas y posibles alternativas
3. Aspectos relacionados con el aprendizaje generado
4. Responsabilidad y carga de trabajo generadas en estos procesos.

Las experiencias que se han llevado a cabo en la Red son muy diversas. Mientras que unas se centran en destacar los beneficios que tiene para el estudiante al aprender de manera colaborativa, favoreciendo su autonomía y la adquisición de competencias profesionales como docentes (Santos, Martínez y López-Pastor, 2009). Algunas otras propuestas destacan las desventajas que implica este tipo de evaluación participativa motivadas por distintos factores, entre los que resaltan la falta de costumbre en el estudiante, o la elevada carga que genera tanto al docente como al alumnado.

En este sentido, surge la necesidad de buscar estrategias más viables para su puesta en práctica. No obstante, como establecen López, Pintor, Muros y Webb (2013) y Fraile, López, Castejón y Romero (2013), las experiencias vinculadas a procesos de evaluación formativa generan un aprendizaje más significativo y transferible (López-Pastor *et al.*, 2015).

En resumen, se puede afirmar que las propuestas llevadas a cabo sobre evaluación formativa ratifican su contribución a un aprendizaje auténtico, viendo diferencias significativas con aquellos planteamientos más tradicionales (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015). Además, se ha observado que generan mayor motivación en el estudiante y proporciona mayores tasas de éxito.

CONCLUSIONES

Se puede decir que la evaluación formativa tiene numerosas ventajas sobre el aprendizaje de los estudiantes, más autónomo y significativo; a pesar de que pueda tener desventajas derivadas tanto de una mayor dedicación e implicación para realizar tareas y para revisarlas e informarlas.

Podemos destacar que genera importantes beneficios relativos a la adquisición de las competencias profesionales de los estudiantes; así como una oportunidad de formación permanente de los profesores implicados.

Por otra parte, las propuestas de innovación promovidas en la Red han supuesto la publicación de diferentes trabajos, ya sean artículos o libros que han sido referentes importantes tanto nacionales como internacionales, los cuales se pueden ver en: <https://redevaluacionformativa.wordpress.com>. A través de esta web se pueden acceder de forma abierta a los recursos generados por la Red de Evaluación Formativa y Compartida.

BIBLIOGRAFÍA

- ARRIBAS, J. M. (2012). «El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado». *RELIEVE*, 18(1), art. 3. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- ARRIBAS, J. M., CARABIAS, D., y MONREAL, I. (2010). «La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 27-35.
- ARRIBAS, J. M., MANRIQUE J. C. y TABERNERO, B. (2016). «Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado». *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255.

- BUSCA, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L., y PEIRE, T. (2010). «Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria». *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- CAPLLONCH, M., BUSCÀ, F., MARTÍN, M., MARTÍNEZ, L., y CAMERINO, O. (2008). «Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física». *Revista Fuentes*, 8, 219-234.
- CAPLLONCH, M. y BUSCÀ, F. (2012). «La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de formación del Profesorado». *Psychology, Society & Education*, 4(1),41-54.
- CASTEJÓN, F.J., LÓPEZ,V. M., JULIÁN, J., y ZARAGOZA, J. (2011). «Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346.
- CASTEJÓN, F.J., SANTOS, M. L. y PALACIOS, A. (2013). «Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58),245-267.
- FRAILE, A. (2010). «La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio educativo de valores en el aula. Ser corporal». *Revista científica cuatrimestral del campo de las prácticas corporales educativas*, 3, 6-18.
- (2012). «Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación». *Psychology, Society, & Education*, 3(2), 5-16.
- (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad. Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación.» *Psychology, Society & Education*, 4(1), 1-12.
- FRAILE, A. y CORNEJO, P. (2012). «La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física». *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 22-43.
- FRAILE, A., LÓPEZ-PASTOR, V., CASTEJÓN, J. y ROMERO, R. (2013). «La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado». *Aula Abierta*, 41(2),23-34.
- FRAILE, A. y MOREIRA, H. (2013). «A Participação dos Alunos no Processo de Avaliação: uma experiência no Ensino Superior». *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, 5(14), 217-237.
- GUTIÉRREZ-GARCÍA, C., PÉREZ-PUEYO, Á., y PÉREZ-GUTIÉRREZ, M. (2013). «Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- GUTIÉRREZ-GARCÍA, C., PÉREZ-PUEYO, Á., PÉREZ-GUTIÉRREZ, M., y PALACIOS-PICOS, A. (2011). «Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y

- desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado». *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- HAMODI, C. y LÓPEZ, A. T. (2012). «La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados». *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 99-112.
- HAMODI, C., LÓPEZ, V. M., LÓPEZ, A. T. (2014). «Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: Creación, Consolidación y Líneas de Trabajo». *Revista de evaluación Educativa. REVALUE*, 3(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110/169>.
- HAMODI, C., LÓPEZ, V. L., y LÓPEZ, A. T. (2015). «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior». *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161.
- HORTIGÜELA, D. y PÉREZ-PUEYO, A. (2015). «Analysis of the involvement and regulation of student work using virtual tools». *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 131, 98-112.
- (2015). Using Audioblog as a training element and a generator of learning in the classroom. *Revista de la Comunicación de la SEECI*, 37, 19-35.
- (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts*, 123, 44-52. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05).
- HORTIGÜELA, D., PÉREZ-PUEYO, A. y ABELLA, V. (2014). «Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 1-14.
- (2015). «Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 12-32.
- (2015). «¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa». *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.
- (2015). «¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado?». *@TIC revista d' innovació educativa*, 14, 82-89. doi: 10.7203/attic.14.4170.
- HORTIGÜELA, D., PÉREZ-PUEYO, A. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2015). «Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes». *Contextos Educativos*, 19, 25-41.
- HORTIGÜELA, D., PÉREZ-PUEYO, A., y LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2015). «Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior». *RELIEVE*, 21(1), 1-5. doi: 10.7203/relieve.21.1.5171.

- HORTIGÜELA, D., PÉREZ-PUEYO, A. y MONCADA, J. (2015). «An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received». *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 202-207. doi: 10.7752/jpes.2015.02031.
- HORTIGÜELA, D., PÉREZ-PUEYO, A. y SALICETTI, A. (2015). «¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. Retos». *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66-70.
- HORTIGÜELA, D., SALICETTI, A., HERNANDO, A. y PÉREZ-PUEYO, A. (2015). «El trabajo autónomo del alumno universitario en las clases de Educación Física. Análisis de su percepción sobre la práctica». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 251-265.
- HORTIGÜELA, D., SALICETTI, A. & PÉREZ-PUEYO, A. (2015). «Valoración en la formación permanente del profesorado de educación física a partir del intercambio académico entre España y Costa Rica.» *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18.
- JULIÁN, J., ZARAGOZA, J., CASTEJÓN, F. J. y LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2010). «Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2010). «El papel de la Evaluación Formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173.
- (2011). «Good practice on Superior Education Evaluation: a Case of Formative and Sharing Evaluation». *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 1-12.
- (2012). «Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa». *Psychology, Society & Education*, 4(1) 113-126.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., CASTEJÓN, F. J. y PÉREZ, Á. (2012). «¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen». *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. doi: 10.4471/remie.2012.09. (<http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.09>).
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., CASTEJÓN, J., SICILIA-CAMACHO, A., NAVARRO, V. y WEBB, G. (2011). «The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications». *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. doi:10.1080/14703297.2010.543768.

- LÓPEZ-PASTOR, V., FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M., SANTOS, M. L. y FRAILE, A. (2011). «Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F., y JULIÁN, J. A. (2007). «La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados». *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 1(2).
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., MANRIQUE, J. C., MONJAS, R. y GEA, J. M. (2010). «Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance». *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., MANRIQUE, J. C., VALLÉS, C. (2011). «La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la Formación Inicial del Profesorado». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(14.4), 1-20.
- LÓPEZ-PASTOR, V. PINTOR, P., MUROS, B. y WEBB, G. (2012). «Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA)». *Journal of Further and Higher Education*, i-first. DOI:10.1080/0309877X.2011.644780. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>.
- LORENTE, E., MONTILLA, M. y ROMERO, M. (2013). «Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física». *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1). 21-29.
- MANRIQUE, J. C., VALLÉS, C., GEA, J. M. (2012). «Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de Evaluación formativa en docencia universitaria». *Psychology, Society & Education*, 4(1), 83-98.
- MARTÍNEZ, L. F., CASTEJÓN, F. J., y SANTOS, M. L. (2012). «Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 57-67.
- MARTÍNEZ, L., MARTÍN, M., y CAPLLONCH, M. (2010). «Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa.» *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- MARTÍNEZ, L. y FLORES, G. (2014). «Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro en educación infantil». *RIDU*, 8(1), 29-50.

- MOREAL, I., CORTÓN, M. O. y CARABIAS, D. (2015). «La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia». *@tic. Revista de innovación educativa*, 15, 1-12.
- MOREIRA, H., GRAVONSKI, I. y FRAILE, A. (2012). «As Percepções dos Alunos de Engenharia sobre as Práticas de Avaliação da Aprendizagem». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 274-289.
- (2013). «Engineering Students' Perceptions on the Pedagogical Practice of Teachers». *International Journal of Education*. 5(2), 129-143
- NAVARRO, V., SANTOS, M., BUSCA, F., MARTÍNEZ, L., y MARTÍNEZ, L. F. (2010). «La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje». *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-13.
- PALACIOS, A. y LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2013). «Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado». *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- PÉREZ, A., TABERNEIRO, B., LÓPEZ, V. M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLLONCH, M., GONZÁLEZ, N., y CASTEJÓN, J. (2008). «Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)». *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- PÉREZ-PUEYO, A.; LÓPEZ-PASTOR, V. M., y CASTEJÓN, J. (2012). «Formative and Shared Assessment in Higher Education: a terminological review». *Revista ADAL, Educación Física*, n.º 25 (en prensa).
- PÉREZ-PUEYO, A., MARTÍNEZ, L. y SANTOS, M. (2014). «Tres Buenas Prácticas con Evaluación Formativa en Docencia Universitaria». *Revista de Educación Física*, 133, 19-33.
- PLAZA, I. M., BOSQUE, J. M., CEREZO, P., DEL OLMO, M. y VISERAS, C. (2012). «La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario. Experiencia en las facultades de ciencias y farmacia de la universidad de granada». *Psychology, Society & Education*, 4(1) 55-68.
- CERVANTES, C., MORENO, A., y TORRE, E. (2012). «El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar «formar docentes, formar personas. Una mirada desde la óptica de los estudiantes». *Psychology, Society & Education*, 4(1), 13-24.
- ROMERO, M., FRAILE, A., LÓPEZ-PASTOR, V. M., y CASTEJÓN, F. J. (2014) «Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria». *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 210-341.

- RUIZ-GALLARDO, J. E., GONZÁLEZ-GERALDO, J. L. y CASTAÑO, S. (2016). «What are our students doing? Work load, time allocation and time management in PBL instruction. A case study in Science Education». *Teaching and Teacher Education* 53, 51-62.
- SANTOS, M. L., CASTEJÓN, F. J. y MARTÍNEZ, L. F. (2012). «La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados». *Psychology, Society & Education*, 4(1), 69-82.
- TABERNERO, B. (2009). «Evaluación formativa y portafolios del estudiante. Una experiencia basada en el proceso de formación inicial de licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte». *Tándem. Didáctica de la educación Física*, 31, 49-61.
- UREÑA, N. y RUIZ, E. (2012). «Experiencia de evaluación formativa y compartida en el master universitario en formación del profesorado de educación secundaria». *Psychology, Society & Education*, 4(1), 25-40.
- VALLES, C., UREÑA, N., y RUIZ, E. (2011). «La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
- ZARAGOZA, J., LUIS, J. C., y MANRIQUE, J. C. (2008). «Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.

MODELOS INNOVADORES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Coordinador

ÁNGEL DE JUANAS OLIVA

*(Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social.
Facultad de Educación. UNED)*



Coordinadora

ELENA MARTÍN MONJE

*(Dpto. de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas.
Facultad de Filología. UNED)*



WIKITALIA: ESPACIO VIRTUAL COLABORATIVO EN EL EEES

SALVATORE BARTOLOTTA, M.^a ANGÉLICA GIORDANO y MARÍA GRACIA MORENO CELEGHIN

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

mmorenoc@flog.uned.es



RESUMEN

Las actividades planteadas para el desarrollo del wiki responden a los objetivos generales de la asignatura Segunda Lengua I: Italiano; es decir, el desarrollo de las competencias lingüísticas, socioculturales e interculturales en el ámbito turístico y las siguientes destrezas: comprensión escrita, expresión e interacción escritas (MCERL). Se utilizan técnicas y estrategias cuyo objetivo es el aprendizaje autónomo, cooperativo y colaborativo de los discentes a través de la explotación didáctica de diferentes imágenes con el fin de facilitar la adquisición de la lengua y fomentar el sentido crítico y analítico. A través del aprendizaje por tareas, los alumnos trabajan los contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos del ámbito turístico, desarrollando las destrezas y competencias previamente estipuladas. Se desarrollan, además, diferentes estrategias con la finalidad de ayudar a los alumnos a llevar a cabo con éxito las tareas propuestas. Dichas estrategias reproducen las que realizan los usuarios nativos de la lengua fuera del contexto de aprendizaje, en una serie de situaciones y circunstancias diversas. Para finalizar, se aplican técnicas de evaluación, coevaluación y autoevaluación.

PALABRAS CLAVE: Wiki, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, competencias, destrezas, estrategias.

ABSTRACT

The activities for the development of the wiki, are planned according to the general objectives of the Second Language I: Italian subject. That is to say, the development of the linguistic, sociocultural and intercultural competences in a tourist framework and the following skills: reading comprehension, written expression and interaction (MCERL). The aim of the techniques and strategies used is the students' autonomous, cooperative and collaborative learning by means of the didactic exploitation of different images to make the language acquisition easier and encourage their critical and analytical ability. Using a task-based learning, the students work with the linguistic, sociocultural and pragmatic contents of the tourist world, developing the skills and the competences previously described. Different strategies are also developed so as to help the

students to successfully carry out the tasks proposed. These strategies reproduce those used by native users of the language out of a learning context in a series of different situations and circumstances. Finally, evaluation, co-evaluation and self-evaluation techniques are used as well.

KEYWORDS: Wiki, cooperative learning, collaborative learning, competences, skills , strategies.

INTRODUCCIÓN

La necesidad del proyecto estaba motivada en los prometedores resultados que habían obtenido numerosos docentes de segundas lenguas en el ámbito del aprendizaje cooperativo y colaborativo sirviéndose de las TIC como recurso tecnológico. Concretamente el uso del wiki como plataforma para la realización de proyectos en grupo ha demostrado ser uno de los recursos más versátiles y funcionales debido a sus características técnicas, su fácil manejo y las posibilidades que ofrece para el trabajo en equipo. Mediante la propuesta de un proyecto como Wikitalia, se les ofreció a los estudiantes de la asignatura de Segunda Lengua I: Italiano del grado de Turismo de la UNED (2014-15/ 2015-16) la posibilidad de desarrollar las competencias lingüísticas, socioculturales, interculturales y específicas en el ámbito turístico y las siguientes destrezas especificadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas correspondientes al nivel A2: comprensión escrita, expresión oral y expresión e interacción escritas. Con este fin, el equipo docente se propuso fomentar la adquisición de los contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos del ámbito turístico y el desarrollo de las destrezas y competencias mencionadas. Para conseguir los objetivos propuestos se optó por el trabajo colaborativo y cooperativo con la convicción de que, en un escenario como la educación a distancia, esta modalidad pudiera resultar no solo eficaz, sino enormemente estimulante para los estudiantes.

Objetivos específicos

Los objetivos fijados perseguían lograr que los alumnos fueran capaces de:

1. Desarrollar las competencias lingüísticas necesarias para comprender y producir mensajes orales y escritos en el lenguaje específico del turismo.

2. Expresarse adecuadamente utilizando el léxico específico según el nivel de competencias adquirido.
3. Conocer el ámbito turístico y cultural de Italia a través de la lengua.
4. Interactuar y transmitir información utilizando el léxico específico.
5. Comunicar ideas, pensamientos y opiniones específicas, en situaciones que se rigen por una serie de reglas y normas de tipo sociolingüístico y sociocultural diferentes a las propias.
6. Revisar las fórmulas aprendidas y ampliarlas con otras nuevas o con una información más matizada relacionada con la lengua de especialidad.
7. Comprender a un interlocutor nativo que hable sobre temas específicos.
8. Desarrollar y poner en práctica la autocorrección y la coevaluación.

Estos objetivos favorecerían la consecución de la madurez lingüística adecuada al nivel A2 del MCERL.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada está basada en el enfoque comunicativo, con la integración de destrezas y competencias lingüísticas, socioculturales y estratégicas, entre otras, según el MCERL. Se contempló el desarrollo de diversas funciones comunicativas a través de la realización de actividades interactivas, buscando la participación e implicación de los estudiantes para que el aprendizaje fuera activo y eficiente; es decir, orientado al uso social, y por tanto, a los procesos lingüísticos y socioculturales. Para potenciar el protagonismo, la autonomía y la construcción del conocimiento de los estudiantes, se fomentó el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

El planteamiento inicial del proyecto se basaba en la puesta en práctica del enfoque por tareas y la experimentación del trabajo colaborativo y cooperativo en la modalidad a distancia, concretamente en el campo de las lenguas específicas (Turismo). Se escogió, por lo tanto, la asignatura de Segunda Lengua I: italiano del grado de Turismo de la UNED para tal objetivo de investigación didáctica y se diseñaron cinco minitareas o actividades encaminadas a la concretización de una tarea final, tal como se plantea en el enfoque

por tareas. Los alumnos tenían que seguir un recorrido que les condujera al diseño de un itinerario turístico de una ciudad italiana incluyendo aspectos pertenecientes a la sociedad, la cultura, la gastronomía, los gustos y las costumbres; es decir, todos los aspectos pragmáticos y socioculturales necesarios para conocer un entorno lingüístico.

Proceso de desarrollo: actividades planificadas

1.º FASE (febrero-junio, 2015)

Se propusieron cinco actividades que debían desarrollar grupos de trabajo previamente asignados por el equipo docente, que contemplaban un recorrido turístico por una ciudad elegida en común acuerdo entre los miembros del grupo, entre las siguientes: Urbino, Perugia, Siracusa, Taormina, Trieste, Sanremo, Caserta, Sassari, Mantova y Ravenna. Mediante el trabajo colaborativo y cooperativo, los alumnos debían desarrollar las siguientes funciones comunicativas:

1. Pedir y dar información en lugares turísticos, indicando un recorrido. Debían elaborar un diálogo en dos contextos diferentes, uno formal y otro informal.
2. Describir un área turística (un barrio, una zona de interés turístico) de la ciudad y de sus alrededores. Esta actividad constaba obligatoriamente de una parte oral (grabación en audio/vídeo de la parte desarrollada individualmente) y constaba de las siguientes fases:
 - 2.1 Preparación del guion en equipo.
 - 2.1 Reparto del texto en partes iguales entre los miembros del grupo.
 - 2.1 Grabación individual de cada parte (con la creación de un único archivo de audio/vídeo).
3. Investigar sobre una receta típicamente italiana. Los alumnos debían redactar una breve reseña histórica sobre los orígenes del plato y explicar sus ingredientes y su preparación, incluyendo vídeos y/o imágenes de la receta.
4. Elaborar una tabla con las ventajas y desventajas de los diferentes medios de transporte, tanto para llegar a la ciudad asignada como para desplazarse por ella.
5. Imaginar que acudían a una agencia de viajes para pedir información sobre vuelos, trenes u otros medios de transporte; alojamientos y restaurantes reco-

mendados por la agencia y horarios de visita de los principales lugares turísticos (monumentos, museos, iglesias, yacimientos arqueológicos...) de la ciudad. La actividad consistía en transcribir el posible diálogo con el agente de viajes.

RESULTADOS PRINCIPALES

A partir del primer momento de la puesta en marcha se verificaron innumerables problemas relacionados con el dominio de la plataforma debido al desconocimiento de la misma y a la escasa competencia de parte de los alumnos con los recursos tecnológicos, en especial en el manejo de plataformas virtuales de este tipo. En este caso, se manifestaron a partir de la invitación automática a través de la cuenta de Gmail para acceder a la plataforma: muchos alumnos no encontraban la invitación y se perdían en las bandejas del correo electrónico, en muchos casos se llegaron a repetir dos o tres veces las altas de los componentes conllevando todo esto a la frustración antes de acceder y de empezar a trabajar en el wiki. El equipo docente intentó solventar las dificultades que se presentaron, pero para algunos alumnos, no fue posible resolver los fallos técnicos o colmar sus posibles incompetencias tecnológicas, llevándolos a abandonar la participación en el proyecto de manera definitiva.

Por otra parte, una vez que los grupos empezaron a trabajar, la participación en las distintas fases de algunos de los miembros no fue la esperada y los grupos de trabajo no rindieron como se había previsto, llevando al incumplimiento de varios de los objetivos propuestos, como es el caso del desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para producir mensajes orales. En este caso, ninguno de los grupos fue capaz de realizar el archivo de audio de la segunda actividad, ya sea por el desconocimiento de las herramientas técnicas y tecnológicas necesarias para la elaboración del audio/vídeo o por la incapacidad de organizarse entre ellos para la grabación.

Otro objetivo que no dio los resultados esperados fue la incapacidad de expresarse adecuadamente utilizando el léxico específico: los alumnos apenas podían producir textos en lengua común y les resultó bastante difícil emplear la lengua específica exigida en las actividades. También se intentó, aunque con escasos resultados, interactuar y transmitir información. En este caso falló la puesta en práctica del enfoque cooperativo y colaborativo. Los estudiantes, excepto algunos casos, no consiguieron conectar entre ellos, organizarse y trabajar

aportando ideas para la consecución del fin común. En consecuencia, terminaron trabajando de manera aislada y cada uno aportaba sus propios resultados sin que hubiera cooperación entre ellos. Sólo gracias a la ayuda del equipo docente que intervino coordinando las ideas, se forzó la colaboración en algunos de los grupos. Para solventar los problemas de comunicación entre los componentes de los grupos, el equipo docente procedió a crear salas de chat en Skype para que pudieran hablar entre ellos, pero ninguna de estas herramientas fue utilizada, desaprovechando así todos los recursos que el wiki ofrece.

Un objetivo más apreciable del proyecto fue que los alumnos consiguieron conocer el ámbito turístico y cultural de Italia ya que las actividades propuestas los llevaron a adentrarse en la cultura y a investigar en ámbitos concretos, favoreciendo así el conocimiento de distintos aspectos culturales, en este caso, de las ciudades italianas elegidas.

CONCLUSIONES

2.^a FASE (febrero-junio, 2016)

Tomando en consideración los resultados obtenidos en la primera fase de experimentación, en la segunda fase se tomaron medidas más efectivas y se aplicaron cambios en la organización y en la metodología de trabajo. La nueva fase experimental planteó un nuevo reto para el equipo docente, en espera de resultados más satisfactorios.

1. Con el fin de facilitar la creación de grupos de trabajo más homogéneos y solventar las dificultades técnicas que los alumnos pudieran tener al momento de enfrentarse a las aplicaciones tecnológicas, se creó una ficha identificativa para determinar el perfil del alumno: nombre y apellido, edad, centro asociado y conocimientos informáticos (experiencia o no en el uso de las nuevas tecnologías relacionadas con la enseñanza/aprendizaje).
2. Para que toda la información relacionada con el uso de la plataforma wiki estuviera clara, se procedió a la creación de un documento específico, en el que se explicó detalladamente y paso a paso todo el recorrido que debían hacer los alumnos desde el momento en que estuvieran dados de alta: iden-

tificar el mensaje en las bandejas del correo electrónico y acceder, previa identificación, a la plataforma virtual.

3. Con el fin de facilitar la comunicación entre los alumnos y conseguir que se pusieran de acuerdo para llevar a cabo el trabajo cooperativo, se propuso la extensión de los grupos de trabajo a la aplicación para móvil Whatsapp. El objetivo era enseñarles a trabajar aunando ideas y compartiendo opiniones, puntos de vista y conocimientos lingüísticos y socioculturales.
4. Para que las actividades resultaran más atractivas, sencillas y asequibles, se simplificó el grado de dificultad de las mismas, tanto en extensión como en complejidad, teniendo en cuenta el uso de la lengua específica. Se procedió a la reformulación de cada una de las tareas.
5. Se utilizaron otras estrategias de evaluación relacionadas con la corrección y la autocorrección. Los docentes procedieron a introducir breves explicaciones morfosintácticas y pragmáticas relacionadas con los errores cometidos en las tareas; a partir de dichas explicaciones los alumnos emprendieron la autocorrección, en modo colaborativo, llegando a acuerdos entre ellos, con la intención de aprender tanto de los profesores como de ellos mismos.
6. Con el fin de evitar así el retraso del trabajo y la desmotivación del aprendizaje, se explicó el proyecto detalladamente mediante una sesión inicial de webconferencia, cuya función principal era conocer las dificultades y las dudas iniciales y solventarlas a tiempo.

Se formaron cinco grupos de trabajo de cuatro miembros cada uno asignando a cada uno una ciudad de entre las siguientes: Ravenna, Caserta, San Remo, Urbino y Sassari.

Las actividades que debían desarrollar corresponden a las siguientes funciones comunicativas:

1. Descripción de una ciudad italiana a través de imágenes. Cada alumno eligió, a través de la libre negociación con los compañeros, una de las cuatro imágenes propuestas por el equipo docente y procedió a hacer la descripción.
2. Relato de las acciones habituales de un personaje, así como de los posibles hechos recientes que pudieran haber llevado a cabo. Se propusieron cuatro fichas con personajes importantes y representativos de la ciudad con una

breve reseña biográfica, a partir de la cual los alumnos debían elaborar las actividades propuestas.

3. Intercambio de información sobre lugares turísticos de la ciudad asignada, indicando un recorrido. Los alumnos debían elaborar un diálogo en dos contextos diferentes, uno formal y otro informal.
4. Descripción de las acciones habituales en el pasado. A través de imágenes pertenecientes a épocas pasadas, los alumnos debían describir personajes, lugares y costumbres de la ciudad asignada.

A lo largo del proceso de elaboración de las distintas actividades, se llevó a cabo la corrección en equipo coordinada por el equipo docente que elaboró un código de colores que se compartió con todos los alumnos: los docentes señalábamos los errores cometidos por los alumnos siguiendo el código y ellos podían proceder a la corrección y a la autocorrección de los textos.

Resultados 2.ª fase

En la segunda fase se ha comprobado la eficacia del *wiki* combinado con otros recursos tecnológicos más flexibles, abiertos y sobre todo, intuitivos que suplan las principales carencias de esta plataforma.

1. El perfil de los alumnos en la formación de los grupos (especialmente la edad y la experiencia en el uso de las nuevas tecnologías) mejoró el rendimiento porque facilitó el contacto entre ellos y la capacidad de llegar a acuerdos y trabajar de modo cooperativo, por lo que este objetivo se cumplió satisfactoriamente.
2. Las instrucciones impartidas en la webconferencia, al inicio del curso, les ayudó a aclarar las ideas y empezar el trabajo con más seguridad.
3. El aprendizaje cooperativo y el constructivismo son metodologías de estudio a las que no todos los estudiantes de la UNED están acostumbrados. Requiere un esfuerzo y compromiso individual que repercute beneficiosamente en el grupo y que se consiguió gracias al apoyo del WhatsApp, al ser más intuitivo, flexible y práctico, y sobre todo, más fácil de manejar por los alumnos ya que forma parte de su rutina diaria.
4. Las actividades, al ser más simplificadas y mejor adaptadas al nivel de los estudiantes (A2), se realizaron con menor grado de dificultad, satisfaciendo el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo.

5. Los estudiantes no están acostumbrados a la técnica de la autocorrección, por lo que tuvieron dificultades para corregir los errores semánticos, morfológicos, sintácticos y sociolingüísticos que cometieron, a pesar de las indicaciones del equipo docente. Sin embargo, gracias a las mejoras introducidas en la segunda fase, el resultado fue bastante aceptable, aunque está claro que sigue siendo un reto para los docentes.
6. Las encuestas de los alumnos fueron muy positivas y motivadoras. Expusieron estar satisfechos del proceso de enseñanza/aprendizaje llevado a cabo mediante la combinación Wiki + WhatsApp, del seguimiento docente, del trabajo cooperativo y de la plataforma; aunque manifestaron desconformidad con la rigidez de la plataforma wiki que por sí sola parece poco práctica y a veces, incluso, desmotivadora.
7. El nuevo reto, por lo tanto, tanto para docentes como para discentes, está en la combinación de aplicaciones tecnológicas que puedan tener resultados totalmente satisfactorios y mejoren la calidad de la enseñanza: web2.0 + Redes sociales, que se pondrán en práctica en futuras experimentaciones.

Después de dos años de trabajo meticuloso y seguimiento exhaustivo de los alumnos, introduciendo mejoras, simplificando y adaptando los materiales y las actividades, se han conseguido resultados satisfactorios; pero aún queda mucho camino por recorrer y experimentar para que los resultados sean del todo exitosos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANNARUMMA, M. (2006). *Modelli didattici costruttivisti basati sull'apprendimento collaborativo*. Napoli-Roma: Università Telematica «Pegaso».
- AUSUBEL, D. (1969). *Psicología cognitiva*. México: Editorial Trillas.
- BARTOLOTTA, S. (2008). «Las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Italiana en el nuevo Grado en Turismo». *Internacional del conocimiento. Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento*. 1/77, 1-10.
- BARTOLOTTA, S. (2010). «Las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Italiana en el Posgrado en Lenguas Europeas y sus Literaturas: teoría y aplicaciones». En Calvo Montoro, M. J.; Cartoni, F. (eds.) (2010). *El tema del viaje: un recorrido por la lengua y la literatura italianas*, Universidad de Castilla-La Mancha, 1003-1052.
- BARTOLOTTA, S. (2010). «Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y tratamiento de lenguas/Aplicaciones de las TIC al estudio de la interculturalidad de las variedades de las lenguas». *ETNOAI*, 07-29.

- BARTOLOTTA, S. (2010). «Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas / Las TIC para el Tratamiento de Lenguas». *Internacional del conocimiento. Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento*, II, 10-30.
- BARTOLOTTA, S. *et alii* (2010). *Introducción a la didáctica del italiano*. Sevilla: ArCiBel.
- BARTOLOTTA, S.; VARELA MÉNDEZ, R. (2007). «Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para Turismo: italiano e inglés», *EDUTECH*, X, 1-10.
- CALVANI, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Edizioni Erickson.
- CASTILLO, J., NAVARRO, M. y OYARZO, J. (2012). «Aprendizaje Colaborativo con Wiki en Modalidad Híbrida». En AA.VV. (2012). *Actas del III Congreso Iberoamericano sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual*, Universidad de Alcalá de Henares: Alcalá de Henares, 238-246.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- COMOGLIO, M. (2008). «Cooperative Learning come modalità di inclusione. Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate». In JAFRANCESCO, E. (ed.) (2008). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate. Atti del XVI Convegno nazionale ILSA*, Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri, 21-31.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., TORRES BARZABAL, L. M., y LÓPEZ MENESES, E. (2010). *Aprendizaje con wikis. Usos didácticos y casos prácticos*. Sevilla: Editorial MAD.
- GARCÍA SASTRE, S., VILLAGRÁ SOBRINO, S., y JORRÍN ABELLÁN, I. M. (2009). «Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la facultad de educación». *Revista de Docencia Universitaria*, 8.
- GIMENO SANZ, A.; GARCÍA LABORDA, J. (2009). «Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7, 5, 1-21.
- GIUGNI, S., (2008). «Percorsi didattici di apprendimento delle lingue in e-learning e blended learning oggi: community, cooperativo e informal learning». In Jafrancesco, E. (ed.) *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate. Atti del XVI Convegno nazionale ILSA*, Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri, 105-113.
- HARO OLLÉ, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- HAYATI, M. (1998). «Problem-Based Learning» in *Language Instruction: A constructivist Method*. *ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest*, 132.

- HERNÁNDEZ REQUEÑA, S. (2008). «El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje». *RUSC-Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (En Sánchez, J. N. (ed.) (2008) Monográfico *Comunicación y construcción de conocimiento en el nuevo espacio tecnológico*, 5, 2, 26-35.
- JOHNSON D., y JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S. A.
- JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T. (2009). «An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning». *Educational researcher*, 38, 5, 365-379.
- JORRÍN ABELLÁN, I. M. et al. (2007). «Lo que el ojo no ve: Un estudio de caso basado en procesos de indagación co(wiki)laborativos». *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 10, 2, 75-96.
- KRASHEN, S. D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LIPARI, D. (2009). «La «comunità di pratica» come contesto di apprendimento». *Personale e Lavoro*, 509, 24-31.
- LUND, A. (2008). «Wikis: A collective approach to language production». *ReCALL*, 20, 01, 35-54.
- MANCHO BARÉS, G., PORTO REQUEJO, M. D. P., y VALERO GARCÉS, C. (2010). «Wikis e innovación docente». *RED. Revista de Educación a Distancia*, XI, 1-17.
- MAZARÍO TRIANA, I., y MAZARÍO TRIANA, A. (2005). *El Constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*. Cuba: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- MERINO, M. M. G. (2005). «La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas». *Interlingüística*, 16, 431-441.
- MIDORO, VITTORIO. (2002). «Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali». *Tecnologie Didattiche*, 25, 3-10.
- MONJE, E. M. (2012). «Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era?». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas (RLLA)*, 7.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PORTO REQUEJO, M. D., MANCHO BARÉS, G., y PENA DÍAZ, M. C. (2008). «Evaluación de actividades en soporte wiki implementadas en asignaturas de inglés especializado en la Universidad de Alcalá». En Sánchez Hernández, P. (ed.) (2008) *Researching and Teaching Specialized Languages: New Contexts, New Challenges*, Universidad de Murcia.
- RICHARDS, J. C., y RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANPEDRO, A. H. (2012). «Programa de capacitación docente para profesores universitarios sobre el uso de la herramienta wiki como estrategia de enseñanza en la formación de adultos». *RED. Revista de Educación a Distancia*, 31, 1-15.

- SANTANA QUINTANA, M. C., y VERA CAZORLA, M. J. (2013). «La utilización de rúbrica para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8,1, 120-128.
- SANZ ESBRI, J., GIL BELTRÁN, J. M., y MARZAL BARÓ, A. (2007). «El wiki de la orientación y el asesoramiento vocacional». *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18, 2, 255-271.
- SOTOMAYOR, G. (2010). «Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2)». *Revista electrónica de tecnología educativa*, 34.
- TRENTIN, G. (2003). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano: Franco Angeli.
- VÁZQUEZ CANO, E., y SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2011). *Educadores en Red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas-UNED.
- VIGOSTKY, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- WEASENFORTH, D., BIESENBAACH-LUCAS, S., y MELONI, C. (2002). «Realizing constructivist objectives through collaborative technologies: Threaded discussions». *Language Learning & Technology*, 6, 3, 58-86.

SITOGRAFÍA

- BALÒ, R., BEDINI, S. (2008). *Gli usi didattici del wiki per l'apprendimento collaborativo e cooperativo nell'italiano L2/LS: l'esempio di ADGWIKI*. Consultado el 23/6/2014 en <http://www.italy.it/gli-usi-didattici-del-wiki-lapprendimento-collaborativo-e-cooperativo-nellitaliano-l2ls-leempio-di>.
- BIRELLO, M. (2014). *Insegnare e imparare con i task*. Consultado el 4/10/2014 en <https://italianoinazione.wordpress.com/2014/09/>
- COMOGLIO, M. (1996). *Che cos'è il Cooperative Learning, Orientamenti Pedagogici*, n.º 2, 259-293. Consultado el 3/9/2014 en <http://www.rcscuola.it/autonomia/cooperativo/index.asp>
- COMOGLIO, M. (2001). *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni. Orientamenti Pedagogici*, n.º 1, 28-48. Consultado el 12/9/2014 en <http://www.rcscuola.it/autonomia/cooperativo/index.asp>.
- Consiglio d'Europa 2001/2002 *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press. Consultado el 24/6/14 en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp.
- CUNNINGHAM, W. (2002). *What is wiki. WikiWikiWeb*. Consultado el 15/8/14 en <http://www.wiki.org/wiki.cgi>.
- ELIA, A. (2005). *WikiFables: scrivere e collaborare in rete con wiki*. Form@re. *Open Journal perla formazione in rete*. Consultado el 20/9/2014 en <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2005/wikifables-scrivere-e-collaborare-in-rete-con-wiki/>

- GUARDALBEN, E. (2012). *Wiki per la didattica della lingua italiana L2. Education 2.0*. Consultado el 3/11/2014 en <http://www.educationduepuntozero.it/community/wiki-la-didattica-lingua-italiana-l2-4055149404.shtml>.
- Instituto de Tecnologías Educativas (2009). *Wiki². EduWikis en el Aula 2.0*. Consultado el 6/9/14 en http://recursostic.educacion.es/observatorio/apls/wikiseneducacion/web/index.php/P%C3%A1gina_Principal.
- LIUZZO, A.(2010). *La competenza digitale. Treccani.it. Enciclopedia italiana*. Consultado el 26/10/2014 en http://www.treccani.it/scuola/archivio/life_long_learning/Cammarano_7/Liuzzo_html.
- MANCHO BARÉS, G.; PORTO REQUEJO, M. D.; VALERO GARCÉS, C. (2010). «Wikis e Innovación Docente». *RED Revista de Educación a Distancia*, 10(21),1-17. Consultado el 19/11/2014 en http://www.um.es/ead/Red_U/m4/1-ManchoPortoValero.pdf.
- MARTÍNEZ CARRILLO, M. DEL C. (2007). «Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador». *Revista REDELE*. Consultado el 6/8/2014 en <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPeII/ComunicacionMartinezCarrillo.pdf>.
- MARTÍNEZ, R. A.; SASTRE, S. G.; SOBRINO, S.V.; ABELLÁN, I. M. J.(2010). «Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la facultad de educación». *RED. Revista de Educación a Distancia*, (XII), 2-19. Consultado el 13/7/2014 en http://www.um.es/ead/Red_U/m5/
- QUERCIOLI, F. (2002). *La didattica per progetti nella gestione della classe plurilingue. Didattica e classe plurilingue*, n. 3, agosto-ottobre. Consultado el 16/6/2014 en http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_agott02/art_quer.htm.
- SANTIVÁÑEZ, V. (2010). *La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula*.
- SIEMENS, G. (2004). *Conectivism: A Learning Theory fo rthe Digital Age*. Traduzione: Diego E. Leal Fonseca (2007). Consultado el 14.5.14 en <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>.
- SPADARO, A. (2005). *Wiki, utopie e limiti di una forma de intelligenza collettiva. La civiltà cattolica*, III 130-138. Consultado el 9/7/2014 en <http://www.antoniospadaro.net/wikispadaro.html>
- VAQUEIRO ROMERO, M. (2011). *Web 2.0 y aprendizaje: blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas*.
- VARANI, A. (2002). *Didattica costruttivista e Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione: una sinergia potente. Costruire l'apprendimento*. Atti del Convegno OPPI. Milano. Consultado el 21/8/14 en http://www.academia.edu/4930631/Didattica_costruttivista_e_Tecnologie_dellInformazione_e_della_Comunicazione_una_sinergia_potente.

APLICACIÓN DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DE OPORTUNIDADES DE TRABAJO Y FORMACIÓN

MIGUEL SALAZAR MORCUENDE y ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

misamorcc@hotmail.com



RESUMEN

La sociedad actual vive sumida en una grave crisis económica. El sistema educativo, que ha de abogar en pro del futuro académico y profesional de los estudiantes, no puede quedarse al margen de dichas necesidades y debe articular una respuesta. El primer paso, antes de cualquier intervención, es detectar las carencias de nuestros estudiantes en lo que se refiere a las herramientas que les permiten desarrollarse, tanto académica, como profesionalmente. Sin entrar en detalles, que excederían la temática de este trabajo, podemos establecer que existen múltiples necesidades en el escenario actual, unas más abordables que otras desde el sistema educativo. Sin embargo, podemos destacar dos que si pueden entrar dentro de dicha competencia: la cultura emprendedora y la empleabilidad. Este trabajo se centra en determinar el perfil emprendedor, la empleabilidad y la actitud sobre la formación en línea de un grupo de estudiantes de 1.º de Bachillerato, que a medio plazo tendrán que tomar decisiones clave sobre su futuro académico y profesional.

PALABRAS CLAVE: emprendimiento, empleabilidad, TIC, formación en línea.

ABSTRACT

Today's society is mired in a severe economic crisis. The system education, which is to advocate on behalf of academic and professional future of the students, can not stay out of these needs and should articulate a response. The first step, before any intervention is to identify the shortcomings of our students in regards to the tools that allow them to develop both academically, and professionally. Without going into details, that would exceed the subject of this work, we can establish that there are many needs in the current scenario some more affordable than others from the education system. However, we can highlight two that if they can enter into this competition: entrepreneurship and employability. This work focuses on determining the entrepreneurial profile, employability and attitude on online training a group of students of A levels that eventually will have to make key decisions about their academic and professional future.

KEYWORDS: entrepreneurship, employability, ICT, e learning.

INTRODUCCIÓN

Tras la revisión bibliográfica, estamos en condiciones de plantear una justificación, adecuada, a nuestro problema objeto de estudio. Para llevar este proceso seguiremos la siguiente estructura:

- a. Perfil emprendedor: rasgos de la personalidad que relacionados con la acción de emprender. Sería conveniente en este apartado recurrir a alguna definición de emprendedor: «El empresario considera y utiliza el fracaso y los errores como una forma de aprender. Los empresarios eficaces son suficientemente realistas para esperar dificultades y tropiezos, y cuando estos se presentan, y fracasan, no se sienten desanimados, frustrados ni deprimidos. El fracaso es para ellos como una lección práctica que no temen. Parece como si los empresarios se hubieran acostumbrado a trabajar de niños en el trapecio de la vida sin la red de protección: el padre. El valor y la ausencia de temor al fracaso son, en estos casos, resultados predecibles» (Veciana, 2005:59). «Los emprendedores son agentes del cambio y del crecimiento en una economía de mercado y pueden actuar para acelerar la generación, difusión y aplicación de ideas innovadoras. Los emprendedores no sólo buscan e identifican oportunidades económicas potencialmente rentables, sino que están en posición de asumir riesgos si sus intuiciones son buenas» (OCDE, 1998, p.11).
- b. Empleabilidad y/o emprendimiento: uso de la web 2.0, concretamente las redes sociales, para la búsqueda de empleo, oportunidades de negocio. En este sentido las redes sociales (web 2.0) son una interesante forma de establecer contactos potenciales que nos ayuden a emprender o bien a encontrar ofertas de empleo, puesto que poseen un alcance global. Así mismo, las empresas cada vez más utilizan este recurso para encontrar candidatos con el perfil adecuado y, de esta forma, conectar la oferta con la demanda. Podemos destacar, en este sentido, algunas redes generales como Facebook o Twitter y otras, más enfocadas al ámbito profesional, como LinkedIn, Monster.com y Careerbuilder. (Career Services, University of Manitoba).
- c. Formación en línea: El papel de Internet en la formación académica de los estudiantes. Más allá de las redes sociales, la web 2.0 puede constituir una plataforma de aprendizaje, más flexible, frente a la formación presencial que facilita la cualificación profesional, venciendo los obstá-

culos geográficos, profesionales o las circunstancias familiares. Además, el estudiante puede convertirse en un creador de conocimiento. «Cada vez son más las instituciones, investigadores, profesores y estudiantes que comienzan a relacionarse y compartir conocimiento a través de las tecnologías identificadas como web 2.0». (De Pablos, 2007:23). El aprendizaje en red o e-learning puede ser una alternativa, interesante, para afrontar retos como el aislamiento geográfico o la necesidad de perfeccionamiento constante que impone la sociedad del conocimiento. (Cabero, 2006).

Objetivos

Partiendo de lo anterior el estudio se proponía los siguientes objetivos:

1. Valorar diferentes aspectos del perfil o carácter emprendedor de los estudiantes de Bachillerato.
2. Determinar la actitud de los estudiantes en lo referente al uso de la web 2.0, concretamente, las redes sociales, para la búsqueda de empleo, oportunidades de negocio y formación.
3. Conocer el grado de utilización, por parte de los estudiantes de programas de formación en línea.

METODOLOGÍA

El amplio conocimiento previo acerca de los elementos a estudiar permitió recurrir a una metodología cuantitativa que permitiría comparar resultados. Para llevar a cabo la recogida de datos se decidió utilizar, como instrumento de investigación, una escala de actitud tipo Likert porque cumplía con las expectativas que necesitábamos para poder responder a los objetivos de la investigación. La escala de categorías constituye una de las técnicas de medida de creencias, preferencias y actitudes, más utilizada, por los científicos de la conducta (Cañadas, 1998). Al responder al cuestionario, el encuestado selecciona el nivel de acuerdo o desacuerdo que le provoca una determinada afirmación recogida en el mismo, a la que se denomina comúnmente ítem o elemento. Se diseñó a tal efecto un cuestionario que contiene tres categorías de elementos:

A. **PERFIL EMPRENDEDOR.** Esta categoría recoge los siguientes aspectos relacionados con el carácter emprendedor (Bonnett & Furnham, 1991; Alonso & Galve, 2008):

1. Necesidad de logro o de autorrealización.
2. Necesidad de poder e independencia.
3. Compromiso.
4. Adaptabilidad.
5. Autonomía.
6. Capacidad de asumir riesgos.
7. Confianza en sí mismo.
8. Fijación continua de objetivos.
9. Innovación.
10. Locus de control interno.
11. Perseverancia.
12. Poder de persuasión.
13. Proactividad.
14. Tolerancia a la incertidumbre.

Para cada uno de estos elementos se formularon dos tipos de respuestas una positiva y otra negativa, dando lugar a los ítems 1 al 28 del cuestionario.

B. **USO PRÁCTICO DE INTERNET Y REDES SOCIALES.** En este caso se han tenido en cuenta los siguientes elementos (Career Services, University of Manitoba; Broughton, 2009; Harpe, 2008; Dubai School of Government, 2012; De Pablos, 2007):

1. Las nuevas tecnologías, en general, en el ámbito profesional.
2. Internet como fuente de información.
3. Redes sociales como una vía para establecer contactos útiles en el mercado laboral.
4. Redes sociales como facilitador para el emprendimiento.
5. Identidad digital. Para cada uno de estos elementos se formularon dos tipos de respuestas una positiva y otra negativa, dando lugar a los ítems 29 al 40 del cuestionario.

C. **FORMACIÓN EN LÍNEA** (Cabero, 2006):

1. Internet como plataforma de formación.
2. Flexibilidad de la formación en línea.

3. Interacción profesor alumno, en línea.
4. Trabajo colaborativo, en línea.

RESULTADOS PRINCIPALES

En lo que se refiere al perfil emprendedor se observó que los encuestados muestran varios elementos de actitud favorables. Este hecho es interesante a la hora de diseñar actividades encaminadas a reforzar aquellos elementos que sumen al perfil emprendedor, lo que podría ser objeto de nuevas investigaciones.

En cuanto al uso de las TIC los encuestados han interiorizado que las redes sociales poseen, sobre todo, un carácter lúdico. Este hecho es muy revelador a la hora de conformar una visión global del problema, donde nuestros estudiantes, siendo nativos digitales (Prensky, 2011) necesitan formación para dar un uso práctico y no solamente lúdico a las herramientas que pone a su disposición la web 2.0.

Finalmente, en el apartado de formación en línea se observó que, en general, el modelo de enseñanza más aceptado es el presencial. Al mismo tiempo los encuestados prefieren el contacto «cara a cara» con profesores y compañeros a la hora de resolver cuestiones y abordar dudas. Este hecho resulta un tanto contradictorio, si tenemos en cuenta que los estudiantes invierten gran parte de su tiempo en comunicarse a distancia con sus círculos personales, ya sea a través de las redes sociales o mediante aplicaciones móviles.

CONCLUSIONES

1. En general, los encuestados muestran un cierto carácter emprendedor o proclive al emprendimiento. Destacando el locus de control interno y el deseo de autorrealización.
2. Los encuestados valoran, positivamente, el potencial que poseen las TIC en su desarrollo académico y profesional.
3. Los resultados revelan que la utilización práctica de las TIC ha de fomentarse entre los jóvenes para afianzar su competencia digital en los ámbitos académico y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, W. D. (2000). «Social networks and self-employment W. Department of Economics and Finance, College of Administrative Science, University of Alabama in Huntsville, Huntsville, AL 35899, USA *Journal of Socio-Economics* 29 (2000), 487–501.
- ALONSO, M. J. Y GALVE, C. (2008). «El emprendedor y la empresa: una revisión teórica de los determinantes a su constitución». *Departamento de Economía y Dirección de Empresas*. Universidad de Zaragoza.
- BEGLEY, T. Y BOYD, D. (1987). «Psychological Characteristics Associated with Performance in Entrepreneurial Firms and Small Businesses», *Journal of Business Venturing*, 2 (pp. 79- 93).
- BIRD, B. (1989). *Entrepreneurial Behaviour*. Illinois, Scot, Foresman & Company.
- BERNINGHAUS, S. (2006). «Social Networks and Employment». *An Experimental Analysis*. University of Karlsruhe (TH) and Max Planck Institute of Economics.
- BONNETT, C. Y FURNHAM, A. (1991). «Who wants to be an entrepreneur? A study of adolescents interested in a young enterprise scheme». *Journal of Economic Psychology*, 12, 465-478.
- BROCKHAUS, R. H. (1980). «Risk taking propensity of entrepreneurs», *Academy of Management Journal*, vol. 23, n.º 3 (pp. 509-520).
- BROUGHTON, A. (2009). «Workplaces and Social Networking The Implications for Employment Relations». *The Institute for Employment Studies*.
- BRUNET, I. Y ALARCÓN, A. (2004). «Teorías sobre la figura del emprendedor», *Papers* 73 (pp. 81-103).
- CABERO, J. (2006). «Bases pedagógicas del e-learning». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3-n.º 1/abril de 2006.
- CAÑADAS, I. (1998). *Categorías de respuestas en escalas tipo Likert*. Universidad de la Laguna. Facultad de Psicología.
- DE PABLOS, J. (2007). «El cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 10 (2), 15–44
- ETTINGER, J. (1983). «Some belgian evidence on entrepreneurial personality». *European Small Business Journal*, n.º 12 (pp. 48-57).
- FORMICHELLA, M. M. (2002). «El Concepto de Emprendimiento su Relación con la Educación, el Empleo y el Desarrollo Local». *INTA*. Rivadavia 1439 (1033) Buenos Aires, Argentina.
- FRESE, M., KRING, W., SOOSE, A. Y ZEMPEL, J. (1996). «Personal initiative at work: differences between east and west Germany». *Academy of Management Journal*, 39, 37-63.

- GUPTA, A. K. y GOVINDARAJAN, V. (1984). «Business unit strategy, managerial characteristics and business unit effectiveness at strategy implementation», *Academy of Management Journal*, vol. 27, n.º 1 (pp. 25-41).
- HARPE, L. D. (2008). «Social Networks and Employment Law. Are you Putting your Organization at Risk?». *Peopleclick. Research Institute*.
- HARPER, D. (1998). «Institutional Conditions for Entrepreneurship», *Advances in Austrian Economics* 5 (pp. 241-275).
- HULL, D. L.; BOSLEY, J. J. y UDELL, G. C. (1980). «Renewing the hunt for the heffalump: identifying potential entrepreneurs by personality characteristics», *Journal of Small Business*, vol. 18 (pp. 11-18).
- KIRZNER, I. M. (1979). «Perception, Opportunity and Profit». Chicago: University of Chicago Press.
- KNIGHT, F. (1921). *Risk, uncertainty and profit*. Boston, MA: Hart, Schaffner & Marx, Houghton Mifflin.
- KOELLINGER, P., MINNITI, M., AND SCHADE, C. (2007): «I think I can, I think I can: Overconfidence and entrepreneurial behaviour». *Journal of Economic Psychology* 28: 502-27.
- MCCLELLAND, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- MCCLELLAND, D. C. y BURNHAM, D. H. (1976). «Power is the great motivator». *Harvard Business Review*, March-April, 100-110.
- MCCLELLAND, D. C. (1985). *Human motivation*. Scott Foresman: Clenville.
- MORIANO, J. A. (2002). *El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores*. UNED.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- ROBERTS, E. B. (1970). «How to succeed in a new technology enterprise», *Technology Review*, vol. 23, diciembre, (pp. 23-27).
- ROBINSON, S. L. (1996). «Trust and breach of the psychological contract», *Administrative Science Quarterly*, n.º 41 (pp. 574-599).
- ROTTER, J. B. (1966). «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement». *Psychological Monographs*, 80, 1.
- «Social Media, Employment and Entrepreneurship: New Frontiers for the Economic Empowerment of Arab Youth?». Dubai School of Government's Governance and Innovation. October 2012.
- TERVO, H. (2006). «Regional unemployment, self-employment and family background», *Applied Economics* 38 (9) (pp. 1055-1062).
- TIMMONS, J. A. (1989). *The entrepreneurial Mind*. Andover, Mass.: Brick House Publishing.
- (1999). *New Venture Creation: Entrepreneurship in the 1990s*. Irwin Homewood.

- TOSCANO, M. (2003). «Orientación académica con alumnos de Bachillerato a través de Internet». *Revista Científica de Comunicación y Educación*, n.º 20.
- VAN HOYE, G. (2009). «Networking as a job search behaviour: A social network perspective». *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (2009), 82, 661–682. The British Psychological Society.
- VECIANA, J. M. (1996). «Generación y desarrollo de nuevos proyectos innovadores, venture management o corporate entrepreneurship». *Economía Industrial*, n.º 310, pp. 79–98.
- VECIANA, J. M. (2005). «La creación de empresas. Un enfoque Gerencial». Colección de Estudios económicos, n.º 33.

MAPA COMPETENCIAL DEL TFG DEL GRADO EN PSICOLOGÍA

RAÚL CABESTRERO ALONSO y PILAR QUIRÓS

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

rcabestrero@psi.uned.es



RESUMEN

El objetivo de este trabajo es establecer un mapa competencial de la asignatura TFG y definir una propuesta de evaluación. Para ello, de la lista de competencias del título del grado en Psicología, se eligieron diez que cubrían aspectos básicos, generales y específicos y que, podrían estar más directamente relacionadas con la elaboración del TFG. A partir de los datos obtenidos de una muestra de catorce estudiantes, no se puede establecer una correspondencia unívoca entre las calificaciones de las materias en las que supuestamente se adquieren las competencias seleccionadas y la calificación final del TFG. Aunque hay que tomar estos resultados con cautela, este hecho, podría indicar que en las asignaturas de los tres primeros cursos no se desarrollan suficientemente estas competencias. A la misma conclusión se llega correlacionando las puntuaciones en cada uno de los componentes de una rúbrica, que recogían las competencias seleccionadas, realizada para evaluar el TFG, con el promedio de las calificaciones obtenidas en las materias vinculadas a ellas. La única correlación significativa se obtuvo con una sola materia en la que los modelos de evaluación, o el tipo de PEC, contemplan formatos distintos a los habitualmente empleados, basados en una prueba objetiva.

PALABRAS CLAVE: Psicología, Evaluación de competencias, Rúbricas, Evaluación del Trabajo Fin de Grado (TFG), Evaluación de Habilidades Profesionales.

ABSTRACT

The aim of this work is to establish a competence map for the Degree Final Project (DFP) subject and to propose an evaluation procedure. To do so, 10 competencies were chosen from the list of competencies of the Degree in Psychology that covered basic, general and specific aspects that were more directly related to the performance in the DFP. The obtained results from a sample of 14 students, do not allow establishing a univocal correspondence between the grades of the students in those subjects where supposedly the selected competences were acquired and the DFP marks. Although these results should be taken cautiously, this fact could indicate that these competences are not sufficiently developed in the subjects corresponding to the first 3 courses of

the degree. The same conclusion could be reached by correlating the scores on each of the rubric components, used for assessing the selected competences in the DFP, with the average marks on the subjects related with those competences. The only significant correlation was obtained only with one subject in which assessment model was not only based on a multiple-choice test.

KEYWORDS: Psychology, Competency Assessment, Rubrics, Evaluation of Degree Final Project (DFP), Evaluation of Professional Skills

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Trabajo Fin de Grado (TFG) es una asignatura obligatoria del segundo cuatrimestre del último curso (4.º) del grado en Psicología. Las peculiaridades académicas de esta asignatura, que trata de compendiar todas las competencias desarrolladas a lo largo del currículo del título de Grado (UNED, 2013), hacen necesario establecer procedimientos para evaluar el grado de adquisición de dichas competencias, con objeto de promover acciones de mejora en el Título encaminadas a conseguir una mejor formación de nuestros estudiantes e incrementar la calidad de los TFG.

La experiencia acumulada, obtenida a lo largo de los tres primeros cursos de implantación de esta asignatura en la titulación, ha permitido detectar ciertas lagunas formativas en nuestros estudiantes, que se hacen evidentes en los distintos hitos establecidos en esta asignatura: formulación de una propuesta de TFG que requiere el visto bueno del tutor académico; fase de elaboración propiamente dicha, presentación final y defensa. Esto exige una constante supervisión del estudiante, que repercute en una importante carga de trabajo adicional del tutor, el cual tiene que intentar suplir estas carencias formativas. Se hace necesario, por tanto, un análisis profundo de cuáles son las competencias que han adquirido de forma adecuada, al llegar a esta asignatura y cuáles están en proceso de adquisición.

Teniendo en cuenta este objetivo general se han establecidos los siguientes objetivos específicos:

- Establecer un modelo de evaluación por competencias para el TFG.
- Determinar en qué grado las competencias descritas en la memoria de verificación del Grado en Psicología, han sido adquiridas por los estudiantes que cursan el TFG.

- Establecer la correspondencia entre las competencias desarrolladas en las distintas materias del Grado, con los distintos componentes que componen la rúbrica con los que se evaluó el TFG.
- Identificar las lagunas formativas de los estudiantes de TFG.

METODOLOGÍA

En primer lugar, se listaron el total de las competencias que constituyen el título, seleccionando aquellas que cubrían aspectos tanto básicos, generales como específicos más directamente relacionadas con la elaboración del TFG (Alonso-Martín, 2010; Kaslow, *et al.*, 2009; Salvador, Villach, Saíz, y Llanos, 2007). Las competencias finalmente seleccionadas fueron las siguientes:

1. CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
2. CB4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
3. CG1.2.5 - Razonamiento crítico
4. CG2.1.1 - Comunicación y expresión escrita
5. CG2.2.2 - Competencia en la búsqueda de la información relevante
6. CG2.2.4 - Competencia en la recolección de datos, el manejo de bases de datos y su presentación
7. CE 2.5 - Ser capaz de aplicar procedimientos para organizar y describir los datos recopilados en una investigación en el ámbito de las ciencias sociales y de la salud.
8. CE 2.6 - Saber razonar científicamente y poder poner en relación la teoría con la evidencia
9. CE 3.1.9 - Ser capaz de interpretar los resultados obtenidos en investigaciones previas y poner en relación unos resultados con otros.
10. CE 3.1.10 - Ser capaz de comparar los resultados obtenidos mediante distintos procedimientos e interpretar las causas de las diferencias.

Estas competencias quedaban asignadas en la memoria de verificación del título a las siguientes materias:

- Psicología: Historia, Ciencia y Profesión
- Diversidad Humana y Personalidad
- Psicología de la Educación y de la Instrucción
- Orientación en el ámbito educativo (excluida por contener sólo asignaturas optativas)
- Procesos Psicológicos Básicos
- Bases Biológicas de la Conducta
- Métodos, diseños y técnicas de investigación en Psicología
- Bases Sociales del Comportamiento
- Psicología del Trabajo y Organizaciones
- Psicología del Desarrollo
- Psicopatología, Evaluación y Diagnóstico Psicológico
- Intervención y Tratamiento Psicológico
- Alteraciones del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje (excluida por contener solo asignaturas optativas)
- Prácticas Externas

Finalmente, se elaboró una rúbrica para evaluar el nivel de adquisición de las 10 competencias seleccionadas. Para ello, se realizó una búsqueda de los aspectos evaluados con mayor frecuencia en asignaturas de este tipo en titulaciones análogas, tanto de nuestro país, como de otros (González-García, León-Mejía y Peñalba-Sotorrío, 2014; Lilburn y Ciurak, 2010). Con dicha información se articuló una rúbrica con 4 niveles de adquisición en 23 indicadores, agrupados en 6 componentes, la cual fue implementada en una hoja de cálculo que automáticamente devuelve un reporte de la ejecución del estudiante.

RESULTADOS PRINCIPALES

Se supone que el grado de adquisición de las competencias se debería reflejar en la calificación final obtenida en el TFG, por lo que ésta debería correlacionar con las calificaciones de las asignaturas que conforman las materias mencionadas. En este sentido, se procedió a promediar las calificaciones obtenidas por 12 de los estudiantes de esta asignatura del curso académico 2014-2015 (asignados a nuestra tutela), solo en las asignaturas de carácter básico y

obligatorio (de cara a uniformizar el currículo de los estudiantes analizados, excluyendo, por tanto, las asignaturas vinculadas con las distintas menciones. Por esta razón no se han tenido en cuenta en el análisis las siguientes materias: Orientación en el ámbito educativo, Alteraciones del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje). Tampoco se ha tenido en cuenta, por su singularidad, las prácticas. El TFG de estos estudiantes fue evaluado mediante la rúbrica.

Para determinar el grado en el que cada uno de los componentes de la rúbrica estaba relacionado con las materias en las que se deberían haber adquirido las 10 competencias seleccionadas (Figura 1), se llevó a cabo un análisis correlacional entre la puntuación obtenida en cada componente de la rúbrica y el promedio de las calificaciones de las asignaturas que constituyen cada materia. Los resultados del mismo se pueden observar en la Tabla 1.

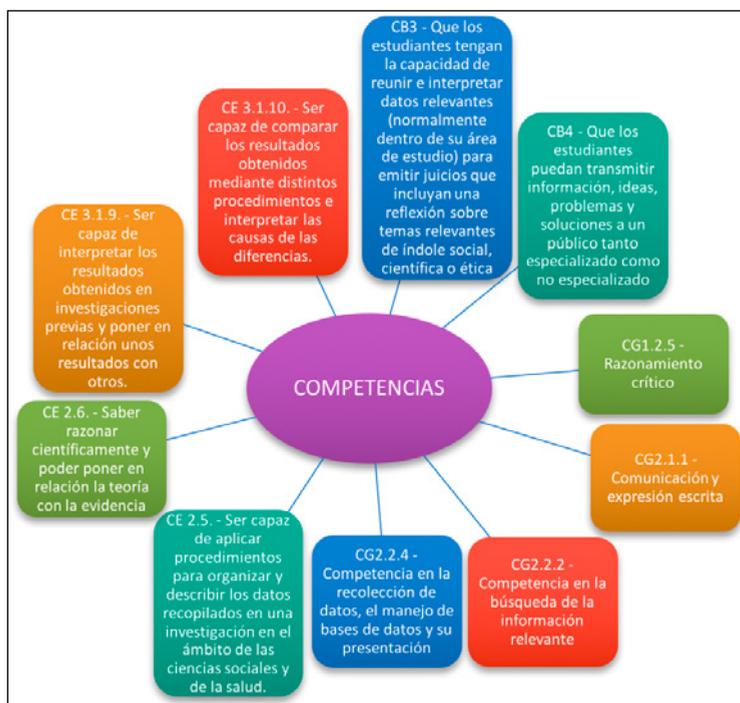


Figura 1. Competencias.

Como muestra la tabla, únicamente la materia «Bases Sociales del Comportamiento» correlacionaba con el componente «Capacidad de plantear una propuesta de investigación/intervención dentro del marco de la línea de trabajo» de forma estadísticamente significativa.

Tabla 1. Análisis correlacional

MATERIA	COMPONENTES DE LA RÚBRICA						
	1	2	3	4	5	6	
Psicología: Historia, Ciencia y Profesión	Corr. Pearson	0,389	-0,15	0,225	-0,09	0,081	0,251
	Sig. (bilateral)	0,211	0,654	0,481	0,775	0,801	0,432
	N	12	12	12	12	12	12
Procesos Psicológicos Básicos	Corr. Pearson	-0,03	0,037	0,196	0,111	0,048	-0,03
	Sig. (bilateral)	0,93	0,908	0,542	0,732	0,882	0,92
	N	12	12	12	12	12	12
Procesos Bases Biológicas de la Conducta	Corr. Pearson	0,097	0,065	0,331	0,289	0,339	0,405
	Sig. (bilateral)	0,764	0,84	0,293	0,362	0,281	0,191
	N	12	12	12	12	12	12
Métodos, diseños y técnicas de investigación en Psicología	Corr. Pearson	-0,03	0,013	0,288	0,247	0,048	0,182
	Sig. (bilateral)	0,917	0,967	0,364	0,439	0,882	0,571
	N	12	12	12	12	12	12
Bases Sociales del Comportamiento	Corr. Pearson	,599*	0,145	0,559	0,19	0,279	0,299
	Sig. (bilateral)	0,039	0,652	0,059	0,553	0,38	0,344
	N	12	12	12	12	12	12
Psicología del Trabajo y Organizaciones	Corr. Pearson	-0,47	-0,23	-0,22	0,052	-0,1	0,098
	Sig. (bilateral)	0,168	0,516	0,534	0,887	0,791	0,787
	N	10	10	10	10	10	10
Psicología del Desarrollo	Corr. Pearson	0,222	0,217	0,428	0,442	0,4	0,411
	Sig. (bilateral)	0,488	0,498	0,166	0,15	0,197	0,184
	N	12	12	12	12	12	12
Psicología de la Educación y de la Instrucción	Corr. Pearson	0,303	0,273	0,291	0,281	0,21	0,252
	Sig. (bilateral)	0,395	0,446	0,414	0,431	0,561	0,483
	N	10	10	10	10	10	10
Diversidad Humana y Personalidad	Corr. Pearson	-0,01	-0,2	0,131	-0,15	0,07	0,308
	Sig. (bilateral)	0,986	0,537	0,684	0,646	0,829	0,331
	N	12	12	12	12	12	12
Psicopatología, Evaluación y Diagnóstico Psicológico	Corr. Pearson	-0,13	-0,06	0,383	0,116	0,183	0,242
	Sig. (bilateral)	0,681	0,853	0,219	0,719	0,569	0,449
	N	12	12	12	12	12	12
Intervención y Tratamiento Psicológico	Corr. Pearson	0,192	-0,15	0,082	0,079	-0,08	0,12
	Sig. (bilateral)	0,55	0,639	0,8	0,807	0,809	0,71
	N	12	12	12	12	12	12

1. Capacidad de plantear una propuesta de investigación/intervención dentro del marco de la línea de trabajo.
2. Capacidad de argumentación. Coherencia lógica y orden en la exposición mediante una estructura clara del trabajo. Capacidad de síntesis. Concentración en el tema y capacidad de discriminar entre lo relevante y lo trivial.
3. Capacidad de análisis y utilización de la literatura científica procedente de distintas fuentes. Comprensión, familiaridad, manejo y actitud crítica con la literatura científica. Muestras de pensamiento independiente, originalidad y creatividad.
4. Capacidad de organizar el material y/o la posible recogida de datos que respondan al planteamiento del trabajo. Presentación clara de la metodología.
5. Capacidad de expresión escrita con claridad, fluidez y concisión. Estilo y terminología correctos.
6. Cita correcta, coherente y completa de referencias bibliográficas (de acuerdo a las normas de la APA). Extensión correcta, presentación formal, índices, tablas, ortografía.

Por otra parte, y teniendo en cuenta la calificación media obtenida por los estudiantes en las asignaturas de carácter básico y obligatorio de los tres primeros cursos del Grado, se observa que la calificación final obtenida en el TFG está por encima de esta media. La diferencia entre dichas calificaciones se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Tabla 2	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica
Dif. calificación en el TFG con calificación promedio asignaturas	12	-0,15	3,08	1,09	0,28	0,98

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos analizando la relación de las competencias que cubrían cada uno de los componentes de la rúbrica con el promedio de las calificaciones obtenidas en las materias vinculadas a ellas no permite estable-

cer una correspondencia entre las calificaciones de las materias y la calificación final del TFG evaluada con la rúbrica.

La única correlación obtenida apunta a cierta vinculación con una única materia en la que los modelos de evaluación, o el tipo de PEC, contemplan formatos distintos a los habitualmente empleados, basados en una prueba objetiva, como elemento de valoración de las competencias.

Respecto a la diferencia entre la calificación del TFG y el resto de asignaturas obligatorias del título, una posible explicación de ésta puede residir en el seguimiento continuo y personalizado que los tutores han ejercido sobre estos estudiantes, una vez observadas las lagunas observadas, en algunas de las competencias relacionadas con la elaboración del TFG, detectadas ya en la formulación de la propuesta inicial del diseño.

Es necesario señalar que un porcentaje alto de estos estudiantes (alrededor del 67%) procedían de la antigua licenciatura, por lo que también un porcentaje considerable de las asignaturas de los primeros cursos habían sido superadas por reconocimiento, por lo que los datos presentados deben ser interpretados en consecuencia (el modelo de evaluación por competencias no se contemplaba en la licenciatura).

Será necesario comprobar estos resultados con un mayor número de estudiantes y que procedan en exclusiva del grado.

Resulta asimismo destacable la buena acogida, por parte de los estudiantes, de la rúbrica. La práctica totalidad de los mismos ha mostrado su conformidad con las valoraciones obtenidas en cada uno de sus componentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO-MARTÍN, P. (2010). «La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 28, n.º 1, 119-140.
- GONZÁLEZ-GARCÍA, J. M., LEÓN-MEJÍA, A., y PEÑALBA-SOTORRÍO, M. (2014). *Cómo escribir un trabajo de fin de grado. Algunas experiencias y consejos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- KASLOW, N. J., GRUS, C. L., CAMPBELL, L. F., FOUAD, N. A., HATCHER, R. L., y RODOLFA, E. R. (2009). «Competency Assessment Toolkit for professional psychology». *Training and Education in Professional Psychology*, vol. 3, n.º 4S, 27-45.

- LILBURN, P. Y CIURAK, A. (2010). *Investigations, Tasks, and Rubrics to Teach and Assess Math, Grades 1-6*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- SALVADOR, C. C., VILLACH, M. J. R., SAÍZ, R. M. M., y LLANOS, M. N. (2007). «Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5, n.º 13, 783-804.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2013). *Memoria de Verificación del Título de Graduado o Graduada en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Recuperado de: https://descargas.uned.es/publico/pdf/guias/grados/memoria_verificacion/MEMORIA_VERIFICACION_6201.pdf.

QUÉ ES Y CÓMO SE ADQUIERE LA COMPETENCIA GENÉRICA DE COMUNICACIÓN Y PRESENTACIÓN ESCRITA

RAÚL SANZ BURGOS, MARTA NATALIA LÓPEZ GÁLVEZ y JOSEFINA GARCÍA GARCÍA-CERVIGÓN
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

rsanz@der.uned.es



RESUMEN

Las normas que regulan hoy las enseñanzas de grado y posgrado en España exigen que los estudiantes elaboren trabajos de investigación para concluir sus estudios universitarios. En nuestro país, las facultades de Derecho no facilitan habitualmente que los estudiantes adquieran la capacidad para escribir trabajos de investigación. Este hecho justifica que los profesores que componemos esta red hayamos querido determinar los conocimientos, actitudes y prácticas que facilitan adquirir la competencia genérica de comunicación y presentación escrita. Los estudiantes que deben escribir un trabajo de investigación en materias jurídicas han de poseer conocimientos suficientes sobre las normas, los principios y los valores de nuestro sistema jurídico, deben conocer también los métodos de interpretación de todo ese material normativo, así como su elaboración doctrinal. Estos conocimientos permiten reconocer la existencia de problemas en el ordenamiento, así como formular hipótesis para resolverlos. El análisis de la capacidad de las hipótesis para resolver el problema planteado se encauza a través de técnicas de argumentación, que ofrecen vías al pensamiento y a la escritura. Quienes practican la escritura académica, aunque sea por exigencias legales, deben incorporar ciertas actitudes que vinculan la competencia genérica de comunicación y presentación escrita con la competencia genérica de compromiso ético.

PALABRAS CLAVE: competencia, escritura, comunicación.

ABSTRACT

Rules governing the graduate and postgraduate teaching in Spain today require students to develop research papers to finish their studies. In our country, law schools do not provide generally that the students acquire the ability to write research papers. This fact justifies that teachers of this network wanted to determine the knowledge, attitudes and practices that facilitate acquiring the generic skill of communication and written presentation. Students who must write a research paper on legal matters must possess sufficient knowledge about the norms, principles and values of our legal system, they should also know the

methods of interpretation of the normative material as well as its doctrinal development. These skills allow recognizing the existence of problems in the legal system, as well as to formulate hypotheses to solve them. The analysis of the capacity of the hypothesis to solve the problem raised is managed through argumentation techniques, offering ways to thinking and writing. Those who practice academic writing, even for legal requirements, must incorporate certain attitudes which link the generic competence of communication and written presentation with generic competence of ethical commitment.

KEYWORDS: competence, writting, communication.

INTRODUCCIÓN

El proyecto se justifica por la obligación establecida por las normas que regulan las enseñanzas de grado y posgrado de concluir tales estudios con la elaboración de trabajos de investigación. Para facilitar a los estudiantes el cumplimiento de esta exigencia, los miembros de esta red hemos considerado necesario elaborar unas indicaciones sobre los principios esenciales que hay que tener en cuenta para realizar una investigación, así como para plasmarla por escrito. Pese al carácter genérico de la competencia en comunicación y presentación escrita, ha sido abordada sin olvidar que los posibles destinatarios de nuestras indicaciones son quienes realizan estudios jurídicos.

Para los estudiantes de Derecho —cuyo acceso al conocimiento jurídico ha consistido sobre todo en la memorización más o menos comprensiva de manuales— resulta problemático enfrentarse por primera vez a la obligación de utilizar una bibliografía extensa para superar una asignatura. De ahí la necesidad de hacer explícitos los rudimentos de la investigación con el fin de facilitar la efectiva realización de unos trabajos que han de ser presentados por escrito.

Las investigaciones jurídicas se dan en un terreno definido no sólo por las normas, sino también por la labor de los juristas teóricos, que perfeccionan el conocimiento del Derecho y los métodos desde los que puede ser analizado. Los tratadistas definen el marco en el que ha de realizarse la investigación, así como los criterios que permiten considerar aceptable una argumentación en este ámbito. Para la investigación y realización de trabajos jurídicos resulta imprescindible el conocimiento de la cultura jurídica del momento.

Los estudiantes tienen que tener presente, en relación con los posibles objetos de investigación, que éstos no se limitan a distintos conjuntos normativos y su tratamiento doctrinal, sino que incluyen, o puede incluir también, la interacción de tales conjuntos con los valores de la constitución y los de la sociedad. Objetos distintos requieren métodos distintos, pero la aplicación de éstos no puede desembocar ya en la mera descripción de conjuntos de normas o de la interacción efectiva de éstas con la sociedad: hoy los valores forman parte del Derecho y en todo trabajo de investigación jurídica es preciso analizar si la regulación positiva y su aplicación son conformes con tales valores.

Junto a las condiciones relacionadas con el saber requerido para llevar a cabo una investigación y dejarla plasmada en un texto es preciso que los estudiantes sean conscientes de la importancia de ciertas actitudes para llevar a buen puerto su trabajo: tesón para adquirir los conocimientos necesarios para abordar el tema de investigación, así como honestidad para no silenciar las argumentaciones contrarias a los planteamientos propios.

La escritura, escasamente fomentada en nuestro sistema de estudios, por último, no puede ser dejada por el estudiante para el momento en que ya posee todos los datos y herramientas para abordar la redacción de su trabajo, cuando cree tener —dicho coloquialmente— el trabajo en su cabeza. A escribir se aprende escribiendo y esta aptitud se puede desarrollar dejando por escrito análisis y valoraciones de las lecturas realizadas.

METODOLOGÍA

Reconocida la necesidad de vincular la investigación de la competencia de comunicación y presentación escrita a la realización de los trabajos de fin de grado y posgrado, el equipo de la red llevó a cabo una investigación bibliográfica de textos que abordan las distintas cuestiones que debe reconocer un investigador novel a la hora de emprender una investigación jurídica y escribirla.

Lo primero que debe reconocer es en qué consiste un trabajo de investigación en el ámbito jurídico, advertir la importancia de encontrar un problema que ha de resolver mediante su investigación y que debe plasmar por escrito. La bibliografía señala también la importancia de los conocimientos jurídicos previos para llevar a cabo las tareas descritas. Otro conocimiento

importante señalado por la bibliografía en lo que se refiere a la adquisición de competencia genérica de comunicación y presentación escrita en el ámbito académico-jurídico es el de los métodos de interpretación y argumentación, pues facilitan los análisis y su expresión. También señala la bibliografía la conexión entre la escritura y la competencia de compromiso ético.

RESULTADOS PRINCIPALES

Los estudiantes tienen que ser conscientes de que en cualquier trabajo de investigación jurídica es preciso tener en cuenta la cultura jurídica del momento, esto es: las líneas fundamentales de la dogmática jurídica relativa al ámbito de problemas que se quiere abordar, así como las técnicas de interpretación del Derecho, conocimientos que han debido adquirir durante sus estudios universitarios previos.

El plan de trabajo —que comprende un plan de escritura, pues por medio de ella se plasman los argumentos y resultados— ha de construirse en torno a una o varias hipótesis, cuya validez se analiza a lo largo del trabajo. Las hipótesis son conjeturas de posibles soluciones a un problema que el estudiante se propone resolver. Es decir, la adquisición y desarrollo de la competencia genérica de comunicación y presentación escrita en el ámbito académico-jurídico requiere del estudiante la capacidad de reconocer los problemas inscritos en el ordenamiento jurídico, así como de plantear hipótesis sobre el mejor modo de resolverlos.

Un trabajo de investigación requiere plantear una o varias hipótesis de solución al problema que origina la investigación. El desarrollo del trabajo consiste precisamente en verificar el grado en que las hipótesis propuestas inicialmente sirven para resolver dicho problema jurídico. La verificación de hipótesis requiere analizar la legislación en la que se localiza el problema planteado, las soluciones doctrinales alcanzadas hasta el momento, así como la práctica judicial con el fin de medir la suficiencia de los planteamientos contenidos en todas esas fuentes para resolver el problema conforme a los valores y principios constitucionales.

Llevar a cabo estas actividades con rigor requiere que los estudiantes estén bien familiarizados con los métodos de argumentación jurídica, que prestan además un armazón a la escritura. La capacidad de elaborar argumentos es

esencial para verificar unas hipótesis y desechar otras; argumentos que descansan en interpretaciones de textos legales que bien pueden ser literales, extensivas o restrictivas. La elección de un modo u otro de interpretar exige también una justificación argumentada.

El desarrollo de la competencia genérica de comunicación y presentación escrita requiere reconocer, asimismo, como es obvio, que los argumentos se construyen con palabras y dentro de ciertas estructuras sintácticas. El alumnao de Derecho, en sus trabajos de fin de grado y fin de máster, utiliza a menudo párrafos largos e intrincados, así como un vocabulario impreciso; es necesario insistir por tanto en la necesidad de emplear términos técnicos que expresen eficazmente tanto los argumentos propios como los que son objeto de discusión.

En relación con la adquisición y desarrollo de esta competencia, no hay que olvidar que a escribir se aprende escribiendo. Es cierto que la escritura en el ámbito universitario requiere dominar ciertos conocimientos, pero los profesores que hemos trabajado en esta red no consideremos oportuno posponer el comienzo de la escritura a la lectura de toda la bibliografía que aborda el problema a resolver: resulta útil, al menos para reconocer carencias, realizar resúmenes de la bibliografía que se pretende utilizar, así como valoraciones personales de la misma.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la competencia en comunicación y presentación escrita en el ámbito académico-jurídico tiene una serie de presupuestos entre los que cabe destacar los siguientes. El conocimiento por parte de los estudiantes de las normas, principios y valores del ordenamiento, los modos de interpretación y aplicación judicial de ese conglomerado normativo, así como la elaboración doctrinal del mismo. Tales conocimientos resultan imprescindibles para reconocer un problema jurídico —que ha de ser el punto de partida explícito de la investigación— y proponer hipótesis sobre el modo más adecuado de resolverlo.

La asimilación personal de todos esos materiales y objetivos se sustancia en un plan de trabajo del cual es parte esencial la plasmación escrita de los argumentos en favor o en contra de las hipótesis propuestas, así como de la tesis

final sobre el mejor modo de resolver el problema planteado al principio. Para alcanzar este resultado es preciso que los estudiantes conozcan y sean capaces de emplear adecuadamente los métodos de argumentación jurídica; métodos que ofrecen además cauces al pensamiento fácilmente utilizables en la expresión escrita.

Dado que la escritura académica requiere conocimiento, para desarrollar la competencia tratada aquí el estudiante debe tener el tesón necesario para adquirir los conocimientos que ha de utilizar. El trabajo científico exige además que su plasmación escrita recoja de la manera más clara y exacta posible los argumentos contrarios a los del autor del trabajo. Este requisito muestra que la adquisición de la competencia genérica de comunicación y presentación escrita, en el ámbito universitario, es inseparable de la incorporación de la competencia también genérica de compromiso ético.

BIBLIOGRAFÍA

- ECO, U. (2013). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, España: Gedisa.
- ESCUADERO ALDAY, R. y GARCÍA AÑÓN, J. (2013). *Cómo se hace un trabajo de investigación en Derecho*. Madrid, España: Catarata.
- MUÑOZ-ALONSO, G. (2012). *Estructura, metodología y escritura del Trabajo de Fin de Máster*, Madrid, España: Escolar y Mayo.

PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS FACTUALES Y PROCEDIMENTALES EN LA ELABORACIÓN DEL TFG EN PSICOLOGÍA

AMAIA LASA-ARISTU, F. JAVIER DOMÍNGUEZ-SÁNCHEZ y PEDRO J. AMOR

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

alasa@psi.uned.es



RESUMEN

La elaboración del TFG supone una actividad no habitual en el desarrollo de los estudios de grado; la integración en un documento escrito de los conocimientos, competencias y habilidades que se han ido adquiriendo a lo largo de sus estudios. La experiencia de estos últimos años ha mostrado que una parte importante de los estudiantes matriculados en la materia tienen más problemas de los esperados a la hora de afrontar el trabajo. El desarrollo de una intervención docente dirigida a resolver esta situación es lo que ha motivado la propuesta del trabajo. El tipo de investigación que se plantea es un estudio cuasiexperimental antes - después de un solo grupo. Los resultados obtenidos indican que existen diferencias significativas antes y después de la intervención docente, por un lado en las dimensiones «Concebir, diseñar y gestionar proyectos», «Procesos cognitivos superiores» y «Búsqueda y gestión de información» mientras que no se observan cambios en las de «Organización, planificación y gestión del aprendizaje» y «Comunicación». Por otro lado, el análisis pormenorizado de cada una de las dimensiones permite constatar que la intervención docente indujo cambios en la percepción de los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a cada una de las dimensiones.

PALABRAS CLAVE: Trabajo Fin de Grado, competencias factuales y procedimentales, intervención docente.

ABSTRACT

The TFG involves the development of an unusual activity in the development of graduate studies; integration in a written document the knowledge, skills and abilities that have been acquired during studies. The experience of recent years has shown that a significant proportion of students enrolled in the subject have more problems than expected to tackling the job. The development of an educational intervention aimed at resolving this situation is what has motivated the proposal of work. The type of research proposed is a quasi-experimental study before - after one group. The results indicate that there are significant

differences before and after the educational intervention, first in dimensions «Conceive, design and manage projects», «higher cognitive processes» and «search and information management» while no changes were observed in «organizing, planning and learning management» and «Communication». On the other hand, the detailed analysis of each of the dimensions reveals that the educational intervention induced changes in perception of knowledge, skills and attitudes associated with each of the dimensions.

KEYWORDS: TFG, factual and procedural skills, educational intervention.

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Grado (TFG) en los estudios de grado de Psicología se ajusta al RD 1393/2007 de 29 de octubre realizándose en cuarto curso durante el segundo semestre del curso. Para su consecución a cada uno de los estudiantes se le asigna un tutor académico que le guía en su trabajo.

La elaboración del TFG supone, entre otras, una actividad no habitual en el desarrollo de los estudios de grado; la integración en un documento escrito de los conocimientos, competencias y habilidades que se han ido adquiriendo a lo largo de los cursos de grado. En este documento se tiene que demostrar que el futuro psicólogo/a ha integrado en su saber tanto los conocimientos teóricos como los metodológicos necesarios para comenzar su andadura profesional como graduado de Psicología o para acceder a estudios más especializados que le llevarán a una cualificación profesional más alta (Martínez, García y Llamas, 2007).

Se supone que el estudiante, una vez que le permiten matricularse de la materia, tiene las suficientes competencias generales y específicas adquiridas de las diferentes materias que componen los estudios de psicología como para poder desarrollar el TFG de forma autónoma bajo la tutela de un docente. La experiencia de estos últimos años, sin embargo, ha mostrado que una parte importante de los estudiantes matriculados en la materia tienen más problemas de los esperados a la hora de afrontar el trabajo (Blanco, 2009; Cano, 2008). Este hecho es el que ha motivado la propuesta del presente trabajo. El tipo de investigación que se plantea es un estudio cuasi experimental antes-después de un solo grupo. La variable de comparación de respuesta de los dos momentos es la percepción de competencias adquiridas por el estudiante en sus estudios de gra-

do. La exposición a la que se ve sometido el estudiante entre los dos momentos será el nuevo conjunto de materiales elaborado por el equipo docente.

El objetivo del proyecto es enriquecer el material del que dispone el estudiante mediante la creación de nuevos contenidos acordes con la metodología a distancia de nuestra universidad. Este objetivo general conlleva otros más específicos: una mejor distribución temporal del proceso de realización del TFG, una toma de conciencia por parte del estudiante de la relación directa de otras materias estudiadas durante el grado con el TFG, la elaboración de material de apoyo que permita al estudiante la correcta planificación de la materia y el desarrollo de contenidos didácticos en consonancia con el tipo de trabajo que debe desarrollar.

METODOLOGÍA

El número de estudiantes que participaron en el estudio fue de 14.

Fases del proyecto. El proyecto se ha desarrollado en tres fases:

Primera fase. En esta fase se abordaron las siguientes tareas:

- Revisión bibliográfica y concreción del material a desarrollar.
- Elaboración del cuestionario de percepción de competencias adquiridas y expresadas.
- Elaboración de la documentación que ha servido como base para el desarrollo del material audiovisual y escrito.
- Grabación del material en el CEMAV. Implementación de la materia (materiales, actividades, foros, etc.) en el curso virtual.

Segunda fase. En esta fase a los estudiantes que aceptaron participar en el proyecto se les dio de alta en la comunidad del curso virtual. Atendiendo las instrucciones, que los docentes les comunicaron a través de una guía, realizaron las siguientes tareas:

- Responder al cuestionario facilitado sobre percepción de competencias (medida pre).

- Seguir las instrucciones para la elaboración de actividades y tareas programadas por el equipo docente, que podían encontrar en el curso virtual.
- Volver a responder al cuestionario sobre percepción de competencias (medida post). Durante esta fase, los estudiantes, al tiempo que fueron elaborando sus TFG, trabajaron sobre el material propuesto por los docentes en las fechas señaladas.

Tercera fase: Consistió en el análisis de los datos, la discusión sobre los resultados obtenidos y la elaboración de una memoria final del proyecto

Instrumentos aplicados y material utilizado en la intervención docente

Para llevar a cabo el diseño propuesto se contó, básicamente, con dos tipos de documentos: los instrumentos de evaluación y los documentos que conforman la intervención docente realizada con los alumnos.

Instrumentos de evaluación. Tras el estudio del conjunto de competencias que se deben adquirir con la oferta del TFG de nuestra facultad de Psicología de la UNED y otro material similar de otras universidades de nuestro país, se elaboró un instrumento de medida con formato de cuestionario.

Intervención docente

Materiales y fases de la investigación. Los materiales generados y utilizados en la intervención docente realizada con los estudiantes del TFG que participaron en el proyecto fueron de naturaleza diversa (mini-guías del trabajo a realizar e instrucciones, videoclases, bibliografía básica, el material impreso de las videoclases, rúbricas para la autoevaluación; diversos cuestionarios de seguimiento).

RESULTADOS PRINCIPALES

Una vez finalizadas las dos primeras fases del proyecto y recabada la totalidad de los datos aportados por los estudiantes, se procedió a la codificación de los mismos para su posterior análisis.

En primer lugar, se llevaron a cabo los análisis descriptivos de las diferentes variables registradas y, en segundo lugar, se procedió a comparar las me-

días y los rangos de las diferentes dimensiones del cuestionario pasado antes y después del procedimiento de trabajo planteado por los profesores (intervención docente) para ver si ésta afectaba a la percepción de competencias adquiridas por parte de los estudiantes. Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS (versión 22).

Los resultados de los análisis de comparación de rangos efectuados (prueba de Wilcoxon) señalan que, excepto en las dimensiones «Organización, Planificación y Gestión del propio aprendizaje» y «Comunicación», en el resto de dimensiones, incluyendo las referidas a las subcategorías de «Conocimientos», «Habilidades» y «Actitudes», las diferencias entre el antes y después son significativas, mostrando la bondad de la intervención.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los resultados de aprendizaje percibido obtenidos antes y después de la intervención propuesta

Resultados de aprendizaje					
	N	Media	Des. Típ.	Mínimo	Máximo
1. Concebir, diseñar y gestionar proyectos (pre)	13	3,3504	,44177	2,78	4,00
2. Procesos cognitivos superiores (pre)	13	3,5621	,40750	2,69	4,38
3. Búsqueda y gestión de información (pre)	13	3,2154	,48105	2,40	4,10
4. Organi., planifi. y gest. autoaprendizaje (pre)	13	3,8462	,69209	2,67	5,00
5. Comunicación (pre)	13	3,6538	,70205	2,33	4,83
a. Conocimiento (pre)	13	3,2713	,41489	2,58	4,16
b. Habilidades (pre)	13	3,4216	,44553	2,62	4,25
c. Actitudes (pre)	13	3,9167	,38938	2,92	4,42
1. Concebir, diseñar y gestionar proyectos (post)	11	3,9141	,41527	3,33	4,78
2. Procesos cognitivos superiores (post)	11	4,0000	,53846	3,31	4,92
3. Búsqueda y gestión de información (post)	11	4,0121	,34969	3,33	4,50
4. Organi., planifi. y gest. autoaprendizaje (post)	11	4,1970	,43345	3,67	5,00
5. Comunicación (post)	11	3,8636	,54680	3,17	4,83
a. Conocimiento (post)	11	3,8841	,38837	3,32	4,68
b. Habilidades (post)	11	3,8392	,46595	3,00	4,46
c. Actitudes (post)	11	4,3423	,34579	3,92	4,92

Nota: El nivel de la capacidad percibida se mide en una escala del 1 al 5 (1=muy capaz, 2=incapaz, 3=algo capaz, 4=bastante capaz y 5= muy capaz)

Tabla 2

Estadísticos de prueba de Wilcoxon		
	Z	p
1. Concebir, diseñar y gestionar proyectos (pre-post)	-2,812	0,005
2. Procesos cognitivos superiores (pre-post)	-2,558	0,011
3. Búsqueda y gestión de información (pre-post)	-2,668	0,008
4. Organi., planifi. y gest. autoaprendizaje (pre-post)	-1,126	0,260
5. Comunicación (pre-post)	-0,170	0,865
a. Conocimiento (pre-post)	-2,805	0,005
b. Habilidades (pre-post)	-2,196	0,028
c. Actitudes (pre-post)	-2,524	0,012

CONCLUSIONES

Este estudio se planteó con una doble finalidad: a) mejorar la percepción de competencia que los alumnos poseen al enfrentar un trabajo siguiendo la sistemática de investigación o intervención propia de la psicología científica; b) facilitar la integración y puesta en marcha de las competencias adquiridas durante los estudios de grado.

Los resultados obtenidos en el estudio indican que existen diferencias significativas antes y después de la intervención docente, por un lado, en las dimensiones «Concebir, diseñar y gestionar proyectos», «Procesos cognitivos superiores» y «Búsqueda y gestión de información», mientras que no se observan cambios en las de «Organización, planificación y gestión del aprendizaje» y «Comunicación». Por otro lado, el análisis pormenorizado de cada una de las dimensiones permite constatar que la intervención docente indujo cambios en la percepción de los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a cada una de las dimensiones.

Estos resultados son coherentes con los observados en estudios previos (Blanco, 2009; Clemente-Ricolfe y Escrivá-Pérez, 2013) que vienen a indicar que la percepción negativa sobre el conocimiento factual (saber, conocimientos) parece motivada por la inseguridad del estudiante respecto a su conocimiento procedimental (saber hacer, planificación y puesta en práctica de soluciones) (Fuente Arias, Justicia, Casanova y Trianes, 2005). Es decir, existe un cuerpo de conocimiento bien aprehendido a lo largo de los estudios de grado, si bien la falta de experiencia y el desconocimiento de los procedimientos aplicados pro-

pios de la psicología científica llevan al alumno a minusvalorar tanto su nivel de conocimiento como la habilidad para ponerlos en práctica a la hora de analizar cuestiones puntuales de investigación o intervención. De hecho, la facilitación de un protocolo detallado de acción mejora ostensiblemente la percepción de ambos tipos de conocimiento, factual y procedimental.

En conclusión, nuestro trabajo viene a indicar que la falta de experiencia que el estudiante tiene al poner en práctica los conocimientos adquiridos en el grado determina una percepción sesgada del nivel formativo alcanzado. La facilitación de protocolos de actuación, en este nivel formativo, cumple dos objetivos: 1) instruye al estudiante acerca de cómo aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones aplicadas (investigación o intervención) y 2) mejora la percepción sobre su nivel formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, A. (Coord.)(2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- CANO, M.^a E. (2008). «La evaluación por competencias en la Educación Superior. Profesorado». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 12, (3).
- CLEMENTE-RICOLFE, J. S. y ESCRIVÁ-PÉREZ, C. (2013). «Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad». *Revista de Educación*, 362, 535-561. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241.
- FERNÁNDEZ, A. (s/d). *Nuevas metodologías docentes*.
- FUENTE ARIAS, J., JUSTICIA, F., CASANOVA, P. F. y TRIANES, M.V. (2005). «Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en Psicólogos». *Revista Electrónica de Investigación en Educación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3 (1), 3-34.
- GERARD, F. M., BIEF (2008). *Évaluer des competences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- LÓPEZ, M. C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, A., GARCÍA, M. B. y LLAMAS, A. (2007). *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral de los universitarios*. Murcia: Universidad de Murcia.

ACCIÓN TUTORIAL Y PENSAMIENTO DIVERGENTE. METODOLOGÍA INNOVADORA PARA FAVORECER EL LOGRO DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS

EVA CATAÑO GARCÍA

Centro Asociado de Sevilla. UNED

evacatano@sevilla.uned.es



RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es compartir la experiencia y primeros resultados de la puesta en marcha de una nueva metodología de acción tutorial ideada para estimular el pensamiento divergente en los alumnos del Grado de Educación Social en el Centro Asociado UNED Sevilla. Esta metodología innovadora conlleva un cambio en el desempeño de la acción tutorial que se sustenta en cuatro claves: clima en el aula, rol de tutor, técnica y actividades específicas: un clima que provoca emociones, donde el tutor mantiene un rol específico sabiendo que es imprescindible que exista la voluntad de cambio para innovar y que además soporta una intencionalidad reflexiva. Así mismo, el empleo de la técnica de grupos de discusión para la realización de actividades específicas que persiguen entrenar en los alumnos la utilización de soluciones críticas y reflexivas, contextualizadas en las tareas obligatorias de las asignaturas que cursan estos alumnos.

PALABRAS CLAVE: acción tutorial, pensamiento divergente, innovación docente.

ABSTRACT

The aim of this paper is to share the experience and first results of the implementation of a new methodology of action tutorial designed to stimulate divergent thinking among students of Degree in Social Education at a National Distance Education University (UNED) Associated Center in Seville. This innovative methodology involves reformulating four aspects related to tutoring action: classroom climate, tutoring role, and technical and specific activities: an atmosphere that stimulates emotions, in which the tutor maintains a specific role taking into account that innovating and supporting a reflective intentionality is crucial. Likewise, focus groups discussion among students aims to train students critical as well as reflective problem-solving tools to pass those compulsory assignments that these students are required to complete in their courses.

KEYWORDS: tutorial action, teaching innovation, divergent thinking.

INTRODUCCIÓN

Mi experiencia como profesora-tutora se remonta al curso 2011-2012, hace ya cinco años, en los Grados de Educación Social, Pedagogía y Psicología en la UNED. Desde el primer día pretendo mejorar el rendimiento de mis estudiantes, tomando como referencia reguladora las funciones docentes¹ de nuestra figura, que se concretan en:

1. Facilitar orientaciones para la preparación de la asignatura, aclarar dudas de contenidos de las materias cuya tutoría desempeñan, siguiendo las directrices del departamento.
2. Realizar, seguir y calificar, según las directrices del equipo docente, las prácticas de las asignaturas que lo requieran.
3. Corregir las pruebas de evaluación continua y explicar los criterios aplicados en la corrección de dichas pruebas.
4. Informar al profesor o equipo docente responsable de cada asignatura del nivel de preparación de los estudiantes, especialmente a través de la evaluación continua.
5. Orientar a los estudiantes de cara a las pruebas presenciales.
6. Participar, de acuerdo con las directrices marcadas, en el seguimiento del curso virtual.

En el marco anterior descrito y desde este contexto tutorial, he observado cómo de forma sistemática el estudiante utiliza un enfoque superficial para realizar las tareas prácticas, es completamente posible y casi natural vivir de una manera irreflexiva, acrítica y automática.

En efecto, si bien es cierto que la mayoría del alumnado demanda orientaciones al tutor —hecho completamente natural puesto que es una de las funciones supuestas a su figura—, también es verdad que un elevado número de estos estudiantes esperan respuestas muy precisas para volcar casi literalmente en sus trabajos.

Ante la situación planteada y desde el total convencimiento de que es el alumnado el que debe aprender a transformar sus aprendizajes, y que es el camino para adquirir las competencias necesarias para conseguir el grado, siento que desde

¹ Estas funciones están extraídas del Estatuto del Profesor – Tutor de la UNED.

nuestra labor docente podemos y debemos ofrecer, a través de la innovación educativa, **metodologías innovadoras** para orientar y realizar las tareas prácticas.

Cabe agregar el concepto de pensamiento divergente como la aptitud del espíritu para reconstruir un mundo diferente de aquel que está propuesto (Fustier, 1975). Dicho de otra manera, la capacidad de modificar lo aprendido para adaptarlo a uno mismo, explorar las soluciones encontradas intuitivamente para tratar de retener la más favorable. De igual forma, la innovación se asocia con la creatividad, la cual es clave para que el sistema educativo afronte los cambios en la sociedad e incorpore una cultura de calidad y excelencia docente en la Educación Superior (Unesco, 1998). Por tanto, concebimos la innovación docente como un proceso de planificación y mejora, no es una acción puntual (García, 2016).

En los siguientes apartados describiremos la metodología diseñada, para continuar exponiendo los primeros resultados, y finalmente presentar una batería de conclusiones fruto de la implementación de esta forma de trabajo.



Figura 1. Mapa conceptual de la experiencia metodología

METODOLOGÍA

Como resultado de estas premisas introductorias y contextualizadoras, se formulan dos hipótesis de investigación que pivotarán una **metodología educativa asentada en el objetivo general del proyecto: la estimulación del pensamiento divergente del alumnado**:

Hipótesis 1: la estimulación del **pensamiento divergente** en los alumnos de Grado a través de la innovación educativa favorece la consecución de las competencias de sus estudios.

Hipótesis 2: Las **metodologías innovadoras** y la aplicación en el aula de determinadas técnicas creativas ayudan a conseguir el desarrollo integral de la personalidad, eficaz para transformar la realidad.

Ahora bien, ¿cómo puede la innovación educativa contribuir a desarrollar el pensamiento crítico del estudiante?

La innovación educativa es el vehículo para dar una respuesta satisfactoria a la búsqueda de soluciones de las necesidades sociales. Y el aprendizaje divergente e innovador requiere de nuevas prácticas —estrategias y modelos— educativas. En consecuencia, para desgarnar la metodología aplicada fijamos estas dimensiones:

Rol del profesor-tutor

De manera sintetizada, el rol docente se centra en la gestión eficaz del aula basada en (a) fijar y transmitir grandes expectativas, (b) fomentar de manera consistente relaciones positivas y (c) proporcionar un alto nivel de apoyo a los estudiantes, puesto que afecta a las oportunidades de éstos para aprender, a su motivación y a los resultados de su aprendizaje. En igual forma, es imprescindible el análisis y evaluación de la experiencia de manera holística.

En conclusión, ser inductor de aprendizajes, habilidades y competencias.

Técnica

La técnica de intervención utilizada es el Grupo de discusión, para que el grupo reducido de alumnos que asiste regularmente a las tutorías presenciales debata sobre un tema determinado. Las intervenciones de todos los partici-

pantes serán breves, teniendo como objetivo de esta técnica buscar soluciones a conflictos o problemas y a expresar las propias opiniones (Senra, 2014).

Actividad

Los alumnos tienen que desarrollar las pruebas de evaluación continua (PEC) y/o pruebas de evaluación a distancia (PED) y en tal sentido, se han diseñado tareas muy concretas para realizar en el aula, con la finalidad de poner en práctica técnicas creativas para estimular el pensamiento divergente. Un ejemplo de actividad es el **laboratorio de ideas ¿de cuántas maneras eres capaz de...?** Esta actividad se caracteriza por:

- Plantear unos objetivos a corto plazo, específicos y que tracen desafíos moderados.
- Duración de unos 20 minutos.
- Ser consideradas útiles por el alumno.
- Su conexión directa con el contenido de la PEC o PED a realizar en la asignatura.
- El pensamiento divergente no se produce aislado del contexto y se asocia a la capacidad de aprendizaje, es por esta razón que el pensamiento divergente se estimula partiendo de situaciones actuales y cercanas. Referencias a noticias de actualidad.
- No acarrear un trabajo extra fuera de la tutoría presencial para el alumno.

Clima

Conseguir un adecuado clima en el aula es un fin en sí mismo: buscamos que favorezca la comunicación y las emociones. En síntesis, es más fácil potenciar la creatividad cambiando las circunstancias del medio ambiente que intentando hacer que la gente piense de una manera más creativa (Csikszentmihalyi, 1998).

RESULTADOS PRINCIPALES

Desde una doble metodología de análisis cualitativa y cuantitativa, pretendemos evidenciar que mediante la utilización de esta didáctica creativa se estimula el pensamiento divergente en los alumnos y la creación de trabajos universitarios que sobresalgan por su originalidad y proceso reflexivo.

Metodología cualitativa

- Auto observación del docente.
- Fichas de registro del docente.

Metodología cuantitativa

- Un primer cuestionario orientado a la autoevaluación por parte de los alumnos sobre su propio grado de reflexión.
- Un segundo cuestionario orientado a conocer el grado de satisfacción de los alumnos en esta metodología (exposición del tutor, el interés del contenido de las actividades y con la organización en general de la experiencia).

Iniciativa 1: Análisis de las demandas de información de los alumnos a la profesora-tutora

- Instrumentos: diario de campo de la tutora y registro con las solicitudes de información recibidas por mail y foros.
- Tratamiento de la información: Identificación, clasificación, y análisis del tipo de orientación que demandan los alumnos.
- Presentación de los principales resultados y análisis realizados.
- Por ejemplo: ¿qué porcentaje de solicitudes de información y orientación muestran reflexión crítica por parte del alumnado?

Iniciativa 2: Análisis la autopercepción del alumnado sobre su estilo de aprendizaje

- Instrumento: cuestionario para conocer la autopercepción del alumno de su aprendizaje. Modelo de David Kolb, el aprendizaje basado en experiencias.
- Dimensiones a evaluar: su percepción (a través de la experiencia concreta o la conceptualización abstracta) y el procesamiento del aprendizaje (mediante la experimentación activa o la observación reflexiva).
- Presentación de los principales resultados y análisis realizados: ¿cómo se auto-percibe el alumno: divergente, convergente, asimilador o acomodador?

Iniciativa 3: Valoración de la aplicación de esta metodología durante el curso 2015-2016

- Instrumento: un cuestionario diseñado para conocer la valoración global del alumno sobre la metodología de trabajo.
- Indicadores o dimensiones a evaluar: objetivo, actividad, clima, técnica y el rol del tutor. Campo abierto para realizar propuestas
- Presentación de los principales resultados y análisis realizados.

CONCLUSIONES

A modo de decálogo presentamos un avance de las principales conclusiones fruto de la puesta en marcha de esta acción tutorial:

Innovación

1. La innovación conlleva un cambio en la forma en que hacemos las cosas, para que se produzca debe haber voluntad de cambio y, por supuesto, creatividad.
2. Innovar significa una transformación significativa y un cambio en nuestras concepciones. Por tanto, innovar conlleva una intencionalidad reflexionada.
3. Innovar no es un fin, es un medio para mejorar la calidad y conseguir los fines fijados.

Alumnos

4. El pensamiento divergente es una competencia del ser humano que es susceptible de ser desarrollada.
5. Los alumnos sienten una saturación y fragmentación de la demanda pedagógica, lo cual no deja de ser una paradoja del doble currículo.
6. Obstáculo para el alumno: aferrarse al plan trazado aunque los resultados sean escasos. El alumno que, influido por el deseo de alcanzar buena nota, trata de reproducir cuanto el profesor ha dicho aunque existan otros puntos de vista, está deteriorando su libertad de expresión.

7. Las creencias o percepciones que los estudiantes tengan sobre su inteligencia y capacidad afectan a su aprendizaje y funcionamiento cognitivo.

Profesor-tutor

8. Las resistencias y rutinas del profesorado. Es difícil cambiar, y más de forma individual: cuando las innovaciones no parten de un grupo las dificultades suponen un freno aún mayor.
9. El ambiente didáctico en la UNED promueve los procedimientos autónomos y divergentes, se fomenta la indagación y la reformulación de problemas. Es clave crear un ambiente que promueva la organización y participación activa.
10. La innovación conlleva un cambio en la forma en que hacemos las cosas, para que se produzca debe haber voluntad de cambio y, por supuesto, creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2016). *20 Principios fundamentales de la Psicología para la enseñanza y el aprendizaje desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Secundaria*. Washington: APA. Recuperado de: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/20-principios-fundamentales.pdf>.
- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- BELMONTE LILLO, V. M. (2013). *Inteligencia Emocional y creatividad: factores predictores del Rendimiento Académico*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Buenos Aires: Paidós.
- DE LA TORRE, S., & VIOLANT, V. (2001). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. *Revista Creatividad y sociedad*, n.º 3, 10-35.
- Estatuto del Profesor Tutor de la UNED (2014). Madrid: UNED. Recuperado de: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,22459499&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- FUSTIER (1975). *Pedagogía de la Creatividad*. Barcelona: Index.
- GARCÍA, M. P. L. (2016). «Estatus actual del profesorado en la educación superior: revisión de conceptos y modelos competenciales». *Revista Tonos Digital*, n.º 30, 1.

- GARCÍA-RAMÍREZ, J. M. (2016). «La motivación de logro mejora el rendimiento académico». *Revista ReiDoCrea*, Universidad de Granada, n.º 5
- GARCÍA-FUENTES, C., MUÑOZ CANTERO, J., & ABALDE PAZ, E. (2002). «Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje». *Revista de Investigación Educativa*, n.º 20(2), 339-356. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98941/94551>.
- MARTÍN BRAGADO, Á. (2015). *Creatividad, Educación y Medios de Comunicación*. Universidad de Murcia.
- SENRA VARELA, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid, Sanz y Torres.
- Unesco (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S XXI: Visión y Acción*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

LOS GESTORES BIBLIOGRÁFICOS: HERRAMIENTAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER EN LA UNED

ROSA SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, CAROLINA CORRAL TRULLENCH y ALEXIS MORENO PULIDO

Servicios Centrales. Biblioteca. UNED

rmsanchez@pas.uned.es



RESUMEN

La Biblioteca de la UNED, en coordinación con el personal docente, imparte un curso de Competencias Genéricas en Información (CGI) incluido en la asignatura del Trabajo Fin de Máster (TFM) de distintas titulaciones, mediante el que se enseña a los alumnos a gestionar la información de manera autónoma y eficiente, haciendo un uso ético y legal de la misma. La gestión de la información es una competencia transversal a todas las asignaturas de contenido específico de cada Máster. La gestión de la información consiste en un saber hacer complejo que incluye conocimientos y el desarrollo de habilidades para analizar y resolver problemas de modo contextualizado y reflexivo. La adquisición de esta competencia resulta de gran utilidad para el desarrollo de la actividad investigadora y para la presentación del TFM de acuerdo con las pautas académicas. La formación en competencias informacionales pretende que el alumno sea capaz de gestionar la información de manera automatizada, a través del uso de gestores bibliográficos. Gracias a ellos, el alumno puede elaborar, organizar y gestionar una base de datos bibliográfica propia, e incorporar citas y referencias, en distintos formatos académicos, a sus trabajos de investigación. Esto es de gran importancia, dado que los estudiantes tienen que responsabilizarse de la autoría del trabajo presentado y tienen que poner de manifiesto las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto, citándolos debidamente, para no incurrir en plagio. En esta comunicación se presentan además los resultados de las encuestas de satisfacción con el curso, y las conclusiones obtenidas.

PALABRAS CLAVE: gestores bibliográficos, RefWorks, Mendeley, TFM, competencias informacionales.

ABSTRACT

The UNED library, in close coordination with faculty, provides an Information Literacy course, embedded within academic programs, in the TFM subject of different university degrees, to teach students how to manage information efficiently, in an autonomous way, doing an ethically and legally use

Information management is a transversal competence to all the subject of each Master. Information management is a complex «know-how» that includes a deep knowledge and the ability to analyze and solve academic problems in context. Competence acquisition is useful for the development of research activities and the presentation of Master's dissertation in an appropriate format, applying academic standards. Information literacy course is designed to teach students to manage information automatically using an online bibliographic management program. This allows students to create a personal database of references and generate bibliographies in a variety of academic formats. This is really important because students have to responsibility for the authorship of the work presented and have to recognize the contributions of other authors, citing them properly to avoid intellectual plagiarism. Furthermore, this communication presents the results of satisfaction surveys and the conclusions obtained.

KEYWORDS: bibliographic software, RefWorks, Mendeley, Master's Thesis, information literacy.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que se enfrentan a la realización de un trabajo de investigación, como es el Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) o cualquier otro trabajo académico, deben, en primer lugar, establecer el estado de la cuestión, es decir, realizar una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema de interés. En el proceso de búsqueda, el investigador obtiene una cantidad ingente de información, cuya organización y gestión puede resultar difícil si no se utilizan las herramientas adecuadas para este fin.

Los profesores han detectado carencias en la formación de los educandos en la gestión de la información o en cómo evitar el plagio (Moreno-Pulido, Sánchez-Fernández, 2015). En este sentido, resulta fundamental que los alumnos de máster entiendan y conozcan las cuestiones éticas, legales, sociales y económicas referidas al uso de la información. Por lo tanto, una formación sólida en la gestión de la información y en el manejo de herramientas para la inserción de citas y referencias contribuye de forma evidente a paliar en gran medida el plagio académico.

El responsable de un trabajo de investigación debe reconocer la autoría de las fuentes utilizadas en la realización del mismo mediante la inserción de citas y referencias, siguiendo las normas del estilo de publicación exigidas en su

especialidad. Los investigadores invierten una enorme cantidad de tiempo y esfuerzo en la ejecución de estas tareas, que requieren de un elevado nivel de precisión. Afortunadamente, en la actualidad contamos con una serie de programas informáticos que facilitan este trabajo. Los gestores bibliográficos son herramientas tecnológicas que permiten:

- Crear y organizar una base de datos de forma automática.
- Importar referencias desde la mayoría de bases de datos, catálogos de bibliotecas, buscadores, etc.
- Crear bibliografías e insertar citas y referencias en los trabajos de investigación.
- Compartir las referencias.

Aunque su uso, como el de cualquier otra herramienta, pueda ofrecer alguna dificultad al principio, no cabe duda de su utilidad, tanto en el ahorro de tiempo invertido como en la precisión de los datos que se ofrecen.

En el curso impartido por la Biblioteca se hace especial hincapié en el uso de estas herramientas. Como resultado de esta formación, el alumno de Máster conoce y aprende a usar distintos gestores bibliográficos existentes en el mercado, tanto de pago como gratuitos, especialmente RefWorks, gestor suscrito por la Biblioteca de la UNED y Mendeley, que es una aplicación que se encuentra disponible de forma gratuita y que, poco a poco, ha ido ganando fuerza hasta situarse entre las preferidas por los investigadores de todo el mundo.

METODOLOGÍA

El curso está diseñado según la metodología de la educación a distancia y se imparte, de forma virtual, a través de la plataforma aLF de la UNED. El estudiante cuenta, en línea, con todo el material necesario para el aprendizaje autónomo y autorregulado. También se proporciona el acceso a los gestores bibliográficos de software propietario que tiene suscritos la UNED, como Refworks, o se facilita el acceso a otros gestores disponibles en Internet, como Mendeley o Zotero.

Los gestores bibliográficos son programas que ofrecen un buen número de utilidades. Todas las funcionalidades de estas herramientas se explican de

forma detallada y visual en tutoriales propios, adaptados a las necesidades del estudiante, y también se enlazan los tutoriales que los propios programas difunden en sus webs. Así, el estudiante puede, sin dificultad, seguir las explicaciones paso a paso.

Además, se ofrecen videoclases de una duración inferior a diez minutos, donde se explica, de forma resumida, cómo acceder y utilizar estos gestores. El uso de minivídeos empieza a ser una práctica cada vez más frecuente en la actividad docente y contribuye de forma evidente a facilitar el aprendizaje del manejo de herramientas informáticas.

Los estudiantes disponen de un foro para plantear las dudas o dificultades que se les planteen. El foro es la herramienta de comunicación entre estudiantes y profesores. Además, los estudiantes pueden comunicarse con los tutores por correo electrónico.

Por último, los posgrados deben realizar una actividad práctica obligatoria, que consta de varios ejercicios. El objetivo de esta práctica es que los estudiantes asocien el uso de gestores bibliográficos con la realización de su trabajo de investigación y se familiaricen con su uso. Por este motivo, el equipo docente establece que la realización de la práctica debe llevarse a cabo utilizando, de forma obligatoria, un gestor bibliográfico.

Estas actividades requieren un saber hacer complejo y tratan de simular aquellas dificultades con que los estudiantes pueden encontrarse cuando realizan el TFM.

RESULTADOS PRINCIPALES

Los resultados de la encuesta de satisfacción, que cumplimentan los estudiantes al finalizar el curso, ponen de manifiesto la buena acogida de la formación en CGI. La formación ha cubierto las expectativas del 97,6% de los estudiantes de Máster. Además, el 98,2% de los mismos considera que el curso ha sido de utilidad para su formación profesional. Los estudiantes valoran especialmente, tanto en las encuestas como en los comentarios de los foros, el descubrimiento y la utilización de los gestores bibliográficos.

El feedback aportado por los profesores de aquellas asignaturas de TFM en la que está incluido el curso resulta igualmente alentador. Los profesores per-

ciben una mejora en la presentación de las citas y las referencias de los trabajos académicos.

La revisión de las actividades prácticas obligatorias del curso de CGI corrobora la visión del profesorado y pone en valor el impacto de la formación.

CONCLUSIONES

La principal conclusión de este trabajo es que al finalizar el curso los estudiantes son capaces de utilizar los programas de gestión automatizada de referencias bibliográficas y, por tanto, pueden insertar citas y referencias en un trabajo de investigación de acuerdo con el estilo de citación de su especialidad. Además, el estudiante se hace consciente de la importancia de citar las fuentes en su actividad académica, de no incurrir en el plagio académico y diferenciar entre plagio intencional y no intencional.

Sin embargo, no podemos afirmar que la adquisición de estas competencias esté relacionada con la obtención de mejores calificaciones en dichos trabajos. El estudio de esta relación puede ser el objeto de futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

MORENO-PULIDO, A., SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, R. (2015). «Papel de la biblioteca en la enseñanza de competencias informacionales en posgrados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)». *El profesional de la información*, 24(5), pp. 665-673. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.sep.15>.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA GLOBAL MEDIANTE PROYECTOS DE INGENIERÍA, EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

ÁNGELES MANJARRÉS RIESCO, SIMÓN PICKIN, SOL LOZANO, JOSÉ LÓPEZ VILLAR,

CAROLINA MAÑOSO y ÁNGEL PÉREZ DE MADRID

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

amanja@dia.uned.es



RESUMEN

En las enseñanzas de ingeniería la EDHSCG (Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible y la Ciudadanía Global) se ha redefinido haciendo énfasis en la comprensión crítica de las interrelaciones de la tecnología, la sociedad y el desarrollo humano sostenible, y en el uso de la tecnología al servicio de la sociedad. Entre sus recursos pedagógicos destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos, por su enfoque práctico y multidisciplinar, colaborativo y vivencial. Las ONG pueden proporcionar casos de estudio y oportunidades de colaborar en proyectos, ofreciendo el ejemplo de sus prácticas participativas y democráticas. El propósito de la red de innovación docente presentada en esta ponencia es dar soporte a la EDHSCG no presencial en las ingenierías, principalmente mediante una aplicación web que facilite el contacto entre los actores de la cooperación para el desarrollo universitaria (estudiantes, profesores, universidades, Centros Asociados de la UNED, Organizaciones No Gubernamentales, empresas, colegios profesionales...) en particular con el fin de promover PFG, TFM, y tesis multidisciplinarias con temática relacionada con la cooperación para el desarrollo y el servicio social. La potenciación de esta línea de proyectos daría un impulso asimismo a la investigación en este ámbito, por ejemplo, en lo que concierne al diseño y experimentación de tecnologías «apropiadas» en contextos de subdesarrollo.

PALABRAS CLAVE: educación para el desarrollo humano y sostenible y la ciudadanía global, competencias transversales, aprendizaje basado en proyectos.

ABSTRACT

ESHDGC (Education for Sustainable and Human Development and Global Citizenship) has been redefined in engineering education emphasizing critical understanding of the interrelationships between technology, society and sustainable human development, and the use of technology to serve society. Among ESHDGC teaching resources, project-based learning is outstanding due

to its practical, collaborative, multidisciplinary and experiential approach. NGOs can provide students with case studies and opportunities to collaborate on projects, offering the example of their participatory and democratic practices. The objective of the teaching practice innovation network presented in this paper is to support EDHSCG in distance learning in engineering, mainly through a web application that facilitates contact between the cooperation for development university actors (students, teachers, universities, UNED associated centers, NGOs, companies, professional associations ...), in particular in order to promote PFG, TFM, and multidisciplinary thesis related to cooperation for development and social service issues. Empowering this line of projects also gives a boost to research in this area, for example, regarding the design and experimentation of «appropriate» technologies in the context of developing countries.

KEYWORDS: education for human and sustainable development and global citizenship, transversal competences, project based learning.

INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario, el enfoque pedagógico de la EDHSCG (Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible y la Ciudadanía Global) se concibe como un proceso educativo cuyo fin es, a través de conocimientos, actitudes y valores, promover una ciudadanía global solidaria, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (Ortega, 2007) (Ortega, Córdón & Sianes, 2012).

La EDHSCG ha sido incorporada en la ESCUDE (Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo), aprobada en el año 2000, momento a partir del cual se incrementa la participación de la Universidad Española en materia de cooperación (CRUE, 2000, 2001, 2007).

En los últimos años, las universidades han promovido diversos estudios y actividades transversales orientados a la EDHSCG, tales como:

- a) En el campo formal: asignaturas troncales, obligatorias y de libre elección, programas de doctorado, postgrado y máster, prácticas, PFC, PFG, TFM y tesis.
- b) En el campo no formal: cursos, formación de formadores, talleres y prácticas externas.

- c) En el campo informal: conferencias, jornadas, congresos, exposiciones, reportajes, cine, actividades de sensibilización, movilización e incidencia, prácticas externas y estancias intercampus.

El OCUD (Observatorio para la Cooperación Universitaria al Desarrollo) (CRUE, 2007) ha contabilizado 202 titulaciones vinculadas con desarrollo y cooperación para el curso 2014-2015 en 44 universidades. Asimismo, la Universidad colabora en programas de investigación para el desarrollo, e intercambios de alumnado, profesorado, personal técnico, conocimientos, etc., con universidades del Sur, concediendo becas y ayudas para prácticas sobre el terreno, voluntariado; y PFC, PFG, TFM, y doctorados en materia de cooperación, etc.

En el contexto de las enseñanzas de ingeniería la EDHSCG se ha redefinido haciendo énfasis en la comprensión crítica de las interrelaciones entre tecnología, sociedad y desarrollo humano y sostenible, dentro del contexto globalizado actual y en la implicación y acción consciente y responsable tanto en el ámbito profesional como personal, que promueva un uso de la tecnología al servicio de la sociedad (Miñano, 2012).

Entre los recursos pedagógicos más idóneos para la EDHSCG en Ingeniería destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos, por su enfoque práctico y carácter multidisciplinar, colaborativo y vivencial. Las ONG pueden proporcionar a los alumnos de ingeniería casos de estudio y oportunidades de colaborar en proyectos de utilidad social, en particular en proyectos de cooperación para el desarrollo, ofreciendo además el ejemplo de sus prácticas participativas y democráticas.

A pesar de lo anteriormente expuesto, lo cierto es que, en la universidad española, y particularmente en los ámbitos científico-técnicos, la EDHSCG existe principalmente gracias a iniciativas aisladas y descoordinadas de profesores voluntariosos.

En esta ponencia se presenta un proyecto de innovación docente cuyo propósito es dar soporte mediante una aplicación web a los procesos universitarios de EDHSCG, particularmente en el ámbito de la ingeniería, y en lo que respecta a Proyectos Fin de Grado (PFG) y Proyectos Fin de Máster (PFM), en el contexto del aprendizaje no presencial.

METODOLOGÍA

Abordamos el proyecto en las siguientes fases:

1. Análisis del panorama de la EDHSCG y diagnóstico de problemas. Poner en marcha el proyecto ha requerido una laboriosa investigación preliminar sobre el estado de la EDHSCG en nuestro país, los actores implicados, los procesos en marcha, las dinámicas de colaboración existentes... Para llevar a cabo acciones educativas en el ámbito de la EDHSCG, las universidades mantienen relaciones con otros actores de la cooperación para el desarrollo, tanto en el ámbito gubernamental (Estado, Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, Unión Europea, Organismos Internacionales, etc.) como en el no gubernamental (ONG, Agrupaciones Ciudadanas, empresas, etc.).
2. Análisis de objetivos del proyecto. En base a los resultados de la fase anterior, se especificaron los requisitos básicos de una aplicación web que diera soporte a los procesos de EDHSCG, particularmente en lo que se refiere a PFC, PFG, TFM y tesis doctorales, y se diseñó un plan para su desarrollo e implantación.
3. Desarrollo del proyecto Esta fase implicó, tras un estudio tecnológico preliminar, el desarrollo de la aplicación web (especificación detallada de requisitos, análisis, diseño, implementación y pruebas) y la puesta en marcha del plan de implantación.
4. Evaluación de resultados. Se evaluó un primer prototipo de la aplicación con la colaboración de profesores con experiencia en el ámbito de la cooperación para el desarrollo y la EDHSCG.

RESULTADOS PRINCIPALES

Como resultado del análisis del panorama de la EDHSCG concluimos que adolece de problemas tales como:

1. Falta de estandarización de los programas educativos de EDHSCG.
2. Falta de formación del profesorado en la pedagogía de la EDHSCG, particularmente para la transversalización de competencias.

3. Dispersión y falta de visibilidad de recursos educativos, demandas y ofertas educativas.
4. Falta de comunicación entre profesores de distintas universidades, e incluso de departamentos distintos de una misma universidad.
5. Falta de conocimiento por parte de los alumnos de las opciones de EDHSCG, y en particular de las oportunidades de participación en proyectos en un contexto educativo formal, informal o no formal.

Para solventar los mencionados problemas se han planteado el desarrollo y puesta en funcionamiento de una aplicación web cuyas funcionalidades serían:

1. Poner en contacto a actores de diversos tipos (estudiantes, profesores, universidades, Centros Asociados de la UNED, organizaciones no gubernamentales, empresas, colegios profesionales...) implicados en la EDHSCG especializada en ámbitos tecnológicos, para compartir experiencias, iniciativas y material de todo tipo, facilitando tanto ofertar como demandar servicios educativos con temática relacionada con la EDHSCG, y particularmente para facilitar a los estudiantes la participación en proyectos (PFG, TFM y tesis) de temática relacionada con el servicio social y la cooperación para el desarrollo.
2. Proporcionar una infraestructura tecnológica para el desarrollo de los mencionados proyectos, facilitando la colaboración de profesores, alumnos, ONG y cualesquiera otros actores implicados.

Tras el estudio tecnológico se seleccionaron las tecnologías más utilizadas en desarrollos web de tipo oferta-demanda y de código abierto, ya que su amplia difusión garantiza su buena documentación y buenas perspectivas de mantenimiento, evolución y extensión. Es de destacar la elección del CMS (Content Management System) Joomla, y concretamente de su extensión Sobipro, que facilitó la incorporación de las funcionalidades primordiales de la aplicación (posibilidad de ofertar y demandar servicios y recursos).

La aplicación web desarrollada permite a los usuarios registrados demandar y ofertar servicios educativos, en el paradigma de la EDHSCG, tanto a nivel formal, no formal como informal en distintas modalidades (colaboración para impartir un curso, hospedar unas Jornadas...) de nivel universitario y especializado en áreas tecnológicas. En particular, la aplicación facilitará el contacto entre potenciales ONG que puedan ofrecer temas para proyectos,

alumnos interesados en realizarlos y profesores voluntarios para dirigirlos. Encontramos de particular interés que la web proporciona soporte para la definición de proyectos multidisciplinares dirigidos por profesores procedentes de distintas disciplinas, donde se abordarían los problemas del desarrollo con perspectiva integral, lo que sin duda aportaría un alto valor educativo.

También resultado del proyecto ha sido la definición de una metodología de gestión y desarrollo de proyectos (PFG, TFM y tesis doctorales), con énfasis en la colaboración y el seguimiento on-line.

CONCLUSIONES

Los profesores con experiencia en EDHSCG que participaron en la evaluación de la aplicación y metodología desarrollados encontraron como punto débil del proyecto la falta de disponibilidad de recursos humanos para mantener, dinamizar... en definitiva, garantizar la operatividad de la aplicación.

Se juzga indispensable pues una investigación de las tecnologías disponibles que permitan dotar a la aplicación de la máxima autonomía, tales como tecnología REST o servicios web, scraping, parsing de ficheros XML, sistemas recomendadores, personalización...

Al margen de los aspectos tecnológicos, queda aún pendiente elaborar y poner en marcha un plan de implantación de la aplicación que implicará, entre otras cosas, establecer contactos y acuerdos con ONG, y con diferentes departamentos universitarios para la colaboración en la dirección de proyectos multidisciplinares.

La potenciación de esta línea de proyectos multidisciplinares en el ámbito de la cooperación para el desarrollo daría un impulso asimismo a la investigación en este ámbito, por ejemplo, en lo que concierne al diseño y experimentación de tecnologías «apropiadas». El concepto de tecnología «apropiada», descrito inicialmente en (Schumacher, 1980), se utiliza en las intervenciones para el desarrollo de carácter tecnológico para describir una tecnología con mínimos impactos negativos en el medioambiente y en la sociedad, «de pequeña escala, descentralizada, eficiente desde el punto de vista energético, que no prescinde de los recursos humanos, respetuosa con el medioambiente y controlada localmente» (Hazeltine & Bull, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- MIÑANO, R. (2012). «La Educación para el Desarrollo en la Universidad Politécnica de Madrid». En HEGOIA (2012). *La Educación para el desarrollo en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora*. Recuperado el 18/03/2016 de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1289/ED_univ.pdf.
- CRUE (2000). *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*.
- CRUE (2001). *Universidad: Compromiso social y voluntariado*. Recuperado el 18/03/2016 de http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/7060/7060491/universidad_compromiso_social_y_voluntariado.pdf.
- CRUE (2007). *Bases para la creación del observatorio CUD*. Recuperado el 18/03/2016 de <http://www.ocud.es/files/doc558/bases.pdf>.
- HAZELTINE, B., BULL, C. (1999). *Appropriate Technology: Tools, Choices, and Implications*. New York: Academic Press. pp. 3, 270.
- ORTEGA, M. L., (2007). *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. En EGRAFI, S. A. (Ed.), 2007.
- ORTEGA, M. L., CORDÓN, M. R. & SIANES, A. (2012). «Actores de la educación para el desarrollo en la universidad según la Ayuda Oficial al Desarrollo. Espacios para la coordinación». *Revista Estudios de economía aplicada*, vol. 30-3. 2012.
- ORTEGA, M. L., CORDÓN-PEDREGOSA, M. R. & SIANES, A. (2013). *Educación para la ciudadanía global en el espacio universitario – Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y universidad*. [Informe]. En EPES, S. L. Industrias Gráficas, 2013. Recuperado el 18/03/2016 de http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/vicplan/responsabilidad_social/Documentacion/Libro%20Buenas%20Practicas%20Coordinacion%20ONGD-Universidad%202013.pdf.
- SCHUMACHER, E. F. (1980). *Small Is Beautiful: Economics As If People Mattered: 25 Years Later... With Commentaries*. Hartley & Marks Publishers.

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO PARA LA INTERCULTURALIDAD

NATALIYA SHESTAKOVA, CONCEPCIÓN DOMÍNGUEZ GARRIDO y MARÍA LUZ CACHEIRO GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

shestakovanatalia@gmail.com



RESUMEN

La presente investigación está dedicada a las competencias del profesorado universitario para la interculturalidad. Es un estudio exploratorio mixto, cualitativo y cuantitativo, cuyo objetivo es conocer mejor las necesidades del profesorado. Se analiza la competencia intercultural de profesores de distintos países, a través de los datos de análisis documental del cuestionario, entrevistas y grupos de discusión. Los resultados en las dimensiones de las TIC y de identidad y autodesarrollo profesional son altamente valorados. A partir de la literatura revisada y de los datos obtenidos, se propone un modelo de interculturalidad y se ofrecen propuestas de mejora. El presente trabajo permitirá aportar nuevas ideas que estimen la calidad de los procesos y programas de formación del profesorado para apoyarlos en la tarea de generar procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales.

PALABRAS CLAVE: formación intercultural, interculturalidad, formación del profesorado, competencias del profesorado, competencias TIC del profesorado.

ABSTRACT

The current research is dedicated to the competences of university teachers regarding interculturalism. It is a mixed exploratory research, quantitative and qualitative, whose objective is to better understand the necessities of the university teachers. We analyze the intercultural competence of teachers from different countries, using the data collected from the documental analysis of the questionnaire, interviews and discussion groups. The results concerning the dimensions of ICT, the identity and the professional development are highly evaluated. Together with the revised literature and the data obtained, we offer an intercultural model, as well as proposals for further improvement. The current research will offer new ideas that evaluate the quality of the processes and educational programs for teachers to help them in their tasks of generating intercultural teaching and learning exchanges.

KEYWORDS: intercultural education, interculturalism, teacher training, competences of teachers, ICT competences of teachers.

INTRODUCCIÓN

El problema central de la formación del profesorado ante el principio de interculturalidad es descubrir las auténticas necesidades y expectativas que la interculturalidad demanda y replantear las dimensiones esenciales que deban desarrollarse y ser atendidas en su globalidad.

La complejidad pluricultural de los centros educativos y la demanda de las formas más flexibles e innovadoras para la formación de los docentes requiere la búsqueda de respuestas a sus necesidades y expectativas.

La identidad del problema permitirá aportar algún modelo que facilite al profesorado las bases para avanzar en su actuación respetuosa de las demandas y culturas presentes en la clase y que le incorpore a nuevas formas de su práctica profesional. Asimismo, el presente trabajo pretende aportar nuevas ideas claves para la mejora de la calidad de los procesos y programas de formación del profesorado en contextos interculturales.

Objetivos de la investigación

- Analizar las competencias interculturales del profesorado.
- Elaborar un modelo que integre el conocimiento de las diferentes culturas en todas las áreas.
- Recopilar la información tanto de tipo cualitativo como de cuantitativo que permita conocer más la realidad y potencia una mayor formación para la actuación docente.

La revisión de investigaciones y programas relevantes para la mejora intercultural serán la base para la identificación de problemas y métodos para la formación intercultural a través de diferentes paradigmas de investigación e interculturalidad en la sociedad del conocimiento.

METODOLOGÍA

El presente estudio es descriptivo, que se realiza «cuando el investigador está interesado en analizar una o más características (variables) de uno o varios grupos de una población. El interés fundamental de este tipo de estudios es descubrir lo que sucede en una situación determinada [...]» (García Cabrero, 2009: 13)

En la presente investigación, analizaremos el grado de preparación de los profesores universitarios para el trabajo en el ámbito intercultural.

Según García Cabrero (2009: 13), en un estudio descriptivo «se busca describir situaciones y eventos a partir de bases de datos», y también «se pretende identificar características (actitudes, formas de razonamiento, opiniones, etc.) de un grupo de personas que pertenece a una determinada población».

En este estudio se analizan las peculiaridades de la actividad docente en el ámbito intercultural y se ofrecen propuestas de mejora.

El método utilizado en la presente investigación es combinado cuantitativo y cualitativo (método de encuesta y de grupos de discusión). El modelo de diseño de métodos aplicado en este estudio ha sido el de Maxwell y Loomis (2002).

RESULTADOS PRINCIPALES

Del análisis conjunto de las respuestas al cuestionario, grupos de discusión y entrevistas para siete dimensiones se obtienen los siguientes resultados: en general, la experiencia de los entrevistados es amplia y positiva, pero a veces bastante básica, y se menciona que sin las nuevas tecnologías (TIC) sería más difícil el seguimiento y el aprovechamiento de los programas de formación. La experiencia no es siempre formal, se valora positivamente, pero a veces es limitada para algunos profesores. Los profesores desean tener más programas de formación en la interculturalidad y hacer la formación más flexible.

A base de la revisión de la literatura y el análisis de los datos obtenidos en el estudio, se presentan algunas propuestas de mejora para la actividad docente en el ámbito intercultural:

- Mejorar la calidad de los métodos aplicados en los cursos de formación para la interculturalidad.
- Crear las actividades para que el profesorado comparta el conjunto de experiencias formativas de trabajo en equipo.

- Crear las actividades para que la formación desarrollada tenga en cuenta las experiencias de trabajo y de colaboración interculturales entre colegas y estudiantes.
- Crear las actividades para que el dominio del contenido didáctico con orientación intercultural se refleje en la construcción de los criterios y pruebas de evaluación adaptadas a la interculturalidad.
- Capacitar a los profesores de varias asignaturas para que puedan usar las TIC en su docencia.
- Los formatos como videoconferencia y webinar deben ser usados con más frecuencia.

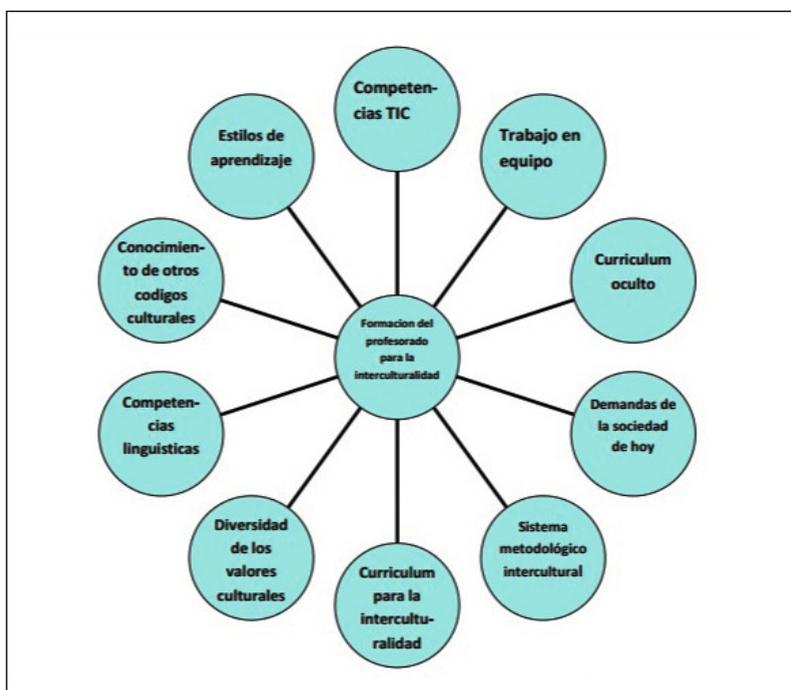


Figura 1. Propuesta de modelo intercultural.

CONCLUSIONES

El presente trabajo permite hacer las siguientes conclusiones según los objetivos planteados.

El análisis de las competencias interculturales del profesorado para la interculturalidad nos permite dar respuestas a los objetivos mencionados más arriba:

Los datos cualitativos y cuantitativos analizados, así como el análisis de las competencias del profesorado en la parte teórica y de los modelos interculturales nos permiten elaborar propuestas de mejora en este sentido y son clave para la elaboración de programas y unidades didácticas.

Las respuestas del cuestionario, las entrevistas y los grupos de discusión nos permiten determinar las mejoras más necesarias para cada dimensión.

Los comentarios de los profesores que han participado en entrevistas y en grupos de discusión, son clave para mejorar la actuación docente intercultural.

Hemos utilizado un método mixto, tanto cualitativo como cuantitativo, para conocer mejor la experiencia de los profesores en el ámbito intercultural.

La experiencia compartida por los profesores que han participado en la presente investigación ha sido muy enriquecedora.

El análisis de nuestra hipótesis para ver en qué medida están preparados los profesores universitarios para la actuación docente en el ámbito de interculturalidad se basa en el análisis mixto. Tanto los datos cuantitativos como cualitativos nos permiten saber que la experiencia y la preparación del profesorado en este ámbito son diversas y bastante amplias, pero faltan programas formales para adquirir las competencias de trabajo para la interculturalidad. La experiencia de los profesores no siempre es formal.

Los datos de la investigación nos demuestran que la preparación del profesorado para la actividad docente intercultural no siempre es explícita, y es necesario explicitarla. Sin embargo, la valoración de las cinco dimensiones tanto en la parte cuantitativa como en la cualitativa ha sido positiva, y es muy importante para la introducción de mejoras educativas.

BIBLIOGRAFÍA

CISNEROS CHACÓN, E. «Multiculturalismo y sus implicaciones en la evaluación, desarrollo y formación de profesores». En *Nueva Época*, vol. 9, n.º 17 (31), Educación y Ciencia, enero-junio, 2005.

- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (2006). *Investigación y Formación del profesorado en una Sociedad Intercultural*. Madrid: Universitas.
- GARCÍA CABRERO, B. (Coord.) (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México, D. F.: El Manual Moderno.
- JIMÉNEZ MARTÍN, H. (2004). *El impacto de las diferencias de los estilos de aprendizaje interculturales en la enseñanza a los alumnos extranjeros de intercambio del tec*. Monterrey, Nuevo León.
- LÓPEZ ECHÉVERI, G. (2014). *La Internacionalización de la Educación Superior y la formación de Ciudadanos del Mundo, Ciudadanos Glocles*. En Sophia, 2014.
- MAXWELL, J. y LOOMIS, D. (2003). «Mixed Methods Design: An Alternative Approach», en A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, pp. 209-40. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEDINA RIVILLA, A. (Coord.) (2009). *Formación y Desarrollo de las competencias Básicas*. Madrid: Universitas.
- (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces-UNED.
- VALVERDE LÓPEZ, A. (2014). «La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria». En *Cuicuilco*, número 48, enero-junio, 2010.

UN PASEO VIRTUAL POR UN JARDÍN

ISABEL SOLÍS ALCUDIA y VICTORIA SOTO CABA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

isalis@yaho.es



RESUMEN

«Un paseo virtual por un jardín», parte de la experiencia docente entre profesor y alumno con la elaboración de un TFG basado en la línea temática que propone un trabajo sobre las diversas imágenes históricas del jardín, su forma y función, su evolución, sus usos y significados... La propuesta presenta las sensaciones y la sensibilidad que proporciona el disfrute masivo, culminando en placer intelectual y estético, gracias a un proceso creativo que hace posible ver el jardín como obra de arte, disponiendo de materiales complementarios a las representaciones pictóricas y escultóricas como textos literarios, que se convierten en medios muy acertados para el discurso expositivo, proponiendo y tendiendo nuevos puentes de conocimiento que nos ofrecen una visión de escenarios de comportamientos sociales, reflejos de fenómenos culturales y un espejo de la evolución estética y artística. Muestra un paisaje humanizado que transforma un espacio acotado de la naturaleza, convirtiéndolo en elemento vivo y cambiante que puede desaparecer y volver a ser paisaje natural, evidenciando que el jardín sufre procesos de transformación que lo convierten en arte efímero en algunos casos, o en un producto continuamente cambiante, sobre los que es preciso conocer su estudio histórico y estético.

PALABRAS CLAVE: jardín, arte, historia, pintura, escultura, literatura, estética.

ABSTRACT

«A virtual walk through a garden», has its origin on the teaching experience between teacher and student with the creation of a TFG conducted by a thematic line which suggests a work about a number of historical images of the garden, its shape and function, evolution, uses and meanings... The proposal presents the sensations and the sensitivity provided by massive enjoy, culminating in intellectual and aesthetic pleasure. This happens thanks to a creative process that makes it possible to see the garden as a work of art with complementary materials to the pictorial representations and sculpture such as literary texts, which result into a successful means for the exposition. All these elements together build new bridges of knowledge that offer us a vision of different scenarios of social

behavior, reflection of cultural phenomena and a mirror of the aesthetic and artistic evolution. The garden displays a humanized landscape which transforms a limited space in nature into an alive and changing element that can disappear and return as a natural and scape, evidence that a garden suffers changing processes to become ephemeral art in some cases, or a continuously changing product. Either way it is necessary to know its historical and aesthetic study.

KEYWORDS: garden, art, history, painting, sculpture, literature, aesthetics.

INTRODUCCIÓN

El TFG del grado de Historia del Arte consiste en diseñar una exposición en un museo concreto y con una temática específica, así pues, quiero presentar mi proyecto a través de una realidad virtual donde el hombre, que adopta los conocimientos y formas de trabajo de cada momento, produce una transición entre unas y otras épocas que permiten la evolución del jardín.

My TFG of History of Art degree consists in designing an exhibition in a specific museum with a specific subject, thus, I would like to present my project through virtual reality where man, who adopts the knowledge and forms of work of each moment, produces a transition between moments in times that allow the evolution of the garden.

METODOLOGÍA

Realizar un proyecto de exposición, teniendo en cuenta una serie de cuestiones generales que se enuncian a continuación:

Historia, tipologías, modelos y evolución.

Teoría de los jardines, tratados.

El jardín como representación del poder.

La fiesta en el jardín.

Jardín y ciudad La representación y los fondos de jardines en la pintura.

Jardines descritos e imaginados.

Jardines de España.

Ciencia y jardín.

Grandes protagonistas.

RESULTADOS PRINCIPALES

El Paisaje Cultural de Aranjuez fue declarado Patrimonio Mundial por la Unesco en Helsinki el 14 de diciembre de 2001.

Esto quiere decir que es un lugar de un valor universal excepcional. El Paisaje Cultural de Aranjuez es una entidad singular y muy definida que se ha configurado a partir de las complejas e históricas relaciones que en ella se desarrollan: entre la naturaleza y la obra del hombre, entre los cauces sinuosos de los ríos y el diseño geométrico sobre el territorio, entre la vida urbana y la rural, entre la naturaleza silvestre del bosque y las refinadas formas arquitectónicas.

Con la influencia de la Corona y la riqueza natural como elementos determinantes, el proceso de formación se remonta a su configuración como Real Sitio en el siglo XVI, principalmente durante el reinado de Felipe II, y tiene posteriormente como hitos destacados los mandatos de Fernando VI, Carlos III e Isabel II en los siglos XVIII y XIX. Este paisaje pervive durante el siglo XX, en el que se produce una evolución desde un uso privado y exclusivo por parte de la Corona a una progresiva apertura para el disfrute de los ciudadanos y del conjunto de la Humanidad.

Circunstancias que dan sentido a proyectos que, como el de esta exposición proponen y tienden nuevos puentes de conocimiento y ofrecen una visión del paisaje entendido desde su forma y función, su evolución, sus usos y significados... Desde los Reyes Católicos hasta la actualidad, «El jardín del Paisaje Cultural de Aranjuez» nos muestra escenarios de comportamientos sociales, reflejos de fenómenos culturales y un espejo de la evolución estética y artística. Y la disposición de materiales complementarios a las representaciones pictóricas y escultóricas como textos literarios son medios muy acertados para el discurso expositivo.

CONCLUSIONES

«Un Paseo Virtual por un Jardín» muestra ‘El Paisaje Cultural de Aranjuez’ como un paisaje humanizado que transforma un espacio acotado de la naturaleza, convirtiéndolo en elemento vivo y cambiante que puede desaparecer y volver a ser paisaje natural, evidenciando que el jardín sufre procesos de transformación que lo convierten en arte efímero en algunos casos, o en un producto continuamente cambiante, sobre los que es preciso conocer su estudio histórico y estético.

Los jardines toman posesión de la naturaleza a través de la mano del hombre utilizando el lenguaje del arte para llevar a cabo una idea que está condicionada por el creador, y que, por lo tanto, es dependiente de la época. Es decir, el hombre adopta los conocimientos y formas de trabajo de cada momento; produciendo así una transición entre unas y otras épocas que permitan la evolución.

Tal es así, y queda demostrada la influencia que tuvieron sobre este paisaje las casas reales españolas, y del gusto que mostraron por el Real Sitio que convirtieron en pasión. Prueba de ello, es la correspondencia entre Madrid y Versalles de la familia de Felipe V (1744-1746), partícipes del gusto de este sitio; algunos fragmentos de esas cartas son:

«Que hermoso estará Aranjuez, tu sitio valido, y como me alegrará que nos pudiéramos ver en él».²

«Faltas tú sola, vida mía, para hacerle en todo alegre, con tu presencia,... y quando miro a tus ventanas y me acuerdo nos haziamos besamanos, yo del jardín y tú de arriba, me causa la maior ternura».³

«... el tiempo esta bellissimo, y aora ay aquel olorcito a geringuilla [celinda] ques un prodigio!».⁴

«Este Sitio esta hermosisimo y te asseguro que me ace acordar infinito de ti».⁵

La ciudad de Aranjuez es un objeto de arte en sí mismo. Es una ciudad dieciochesca que cumple con las características de ciudad barroca dispuesta en

² Fernando, 31-3-1745.

³ María Bárbara, 24-4-1745.

⁴ Antonia, 12-5-1745.

⁵ Antonia, 7-6-1745.

manzanas, con uniformidad, perspectiva y línea recta. Es una ciudad construida para alojar a los cortesanos de la corte, a la vez que se busca incrementar el número de gente para llenar los paseos y jardines.

De las lecturas de las representaciones pictóricas y literarias, emana información que nos participa sobre los jardines que influyen en la representación del poder, la fiesta, la vinculación con la ciudad, el apoyo en la ciencia, y la expresión literaria.

Los jardines eran el marco preferido para la fiesta cortesana, y muy especialmente para el espectáculo teatral. Uno de los casos que nos encontramos sucede hacia 1563 cuando se crea un espacio destinado a fiestas, llamado «Plaza de Parejas», denominado así por el espectáculo de Corte que se vivía en ella, con mezcla de torneo, desfile y baile a caballo, donde iban unidos los caballeros con los mismos elementos, tal y como nos presenta Luis Paret en 1770 en su pintura titulada «Carrusel» o «Las Parejas».

Puede decirse pues, que se trata de un paisaje que pervive durante el siglo xx en el contexto de una evolución desde un uso privado por parte de la Corona hacia una apertura para el disfrute de los ciudadanos, y que se pretende alcance al conjunto de la Humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, D. (2007). *El jardín en la arquitectura del siglo xx. Naturaleza artificial en la cultura moderna*, Barcelona, Editorial Reverté.
- ANÍBARRO, M. A. (2002). *La construcción del jardín clásico. Teoría, composición y tipos*, Madrid, Akal.
- AÑÓN, C. (Com.) (1998). *Felipe II, el rey íntimo. Jardín y naturaleza en el siglo XVI*, Cat. expos. Palacio Real Sitio Aranjuez, Madrid.
- CERAMI, G. (1996). *Il giardino e la città. Il progetto del parco urbano in Europa*, Roma-Bari, Editorial Laterza.
- DANTE. *Divina Comedia*.
- DE CERVANTES, M. (1585). *La Galatea*.
- DE LA VEGA, G. (1501-1536). *Égloga III*.
- DE MONTEMAYOR, J. (1561). *Los siete libros de Diana*.
- DIEZ CARNERO, T. L. (2013). *Aranjuez, un museo en la calle*, Aranjuez, ed. Marañón.

- FARIELLO, F. (2000). *La arquitectura de los jardines. De la Antigüedad al siglo XX*, Madrid, ed. Mairea/Celeste.
- GÓMEZ DE TAPIA (1589). *Égloga Pastoril*.
- HANSMANN, W. (1989). *Jardines del Renacimiento y el Barroco*, Madrid, Nerea.
- LITVAK, L. (2000). *Jardines de España*, Catálogo de la exposición celebrada en la Fundación Cultural Mapfre, Madrid.
- LUENGO AÑÓN, A. (2008). *Aranjuez, utopía y realidad. La construcción de un paisaje*, ed. Doce Calles, S. L.
- Proyecto de Pablo Boutelou para el deleite de Aranjuez (Archivo General de Palacio), *Reales Sitios* (1988), año XXV, número 98.
- RODRÍGUEZ GENOVÉS, F. (2001). «El Jardín de Epicuro y sus reservas», págs. 125-152, en *Saber del ámbito. Sobre dominios y esferas en el orbe de la filosofía*, Madrid, Síntesis.
- SANCHO, J. L. (1995). *La arquitectura de los Sitios Reales: catálogo histórico de los Palacios, Jardines y Patronatos del Patrimonio Nacional*. Madrid, Patrimonio Nacional.
- VILLAMEDIANA (1635). *La gloria de Niquea, y descripción de Aranjuez*.
- VON BUTTLAR, A. (1993). *Jardines del Clasicismo y el Romanticismo. El jardín paisajista*, Madrid, Nerea.

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DISCENTES Y APOYO CREATIVO CON EL FORO Y GRUPOS DE DIÁLOGO

ANTONIO MEDINA RIVILLA, MARÍA CONCEPCIÓN DOMÍNGUEZ GARRIDO, CRISTINA SÁNCHEZ ROMERO,
MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ, ANTONIO J. MEDINA MEDINA, JOSÉ MANUEL SÁEZ LÓPEZ
y ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
amedina@edu.uned.es



RESUMEN

La red de innovación se centra en la formación de las competencias discentes y apoyo creativo y adaptado del foro y grupos de diálogo entre tutor y equipos de estudiantes. Esta red ha reflejado un nuevo modelo de relación e interacción entre docentes y discentes en la aplicación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el primer curso de universidad. Es un periodo de la formación universitaria con gran incidencia en el desarrollo posterior de los estudiantes, al iniciar la vida universitaria y su compromiso con las demandas de la sociedad, las expectativas de la universidad y los retos de las nuevas profesiones. El objetivo de la red es facilitar a los estudiantes del primer curso de universidad la toma de conciencia y el desarrollo de algunas competencias esenciales para su formación. Concretamente, se han seleccionado las competencias de identidad profesional, comunicación, innovación y metodología, a partir del desempeño de tareas adaptadas y generadoras de una auténtica toma de conciencia universitaria orientada a la formación integral de los estudiantes de Educación social y Pedagogía. Se está aplicando una metodología mixta, con predominio del enfoque cualitativo y con énfasis en el análisis de contenido de las tareas propuestas y realizadas en los foros para el avance de las competencias citadas. El análisis de este proceso investigador y sus resultados esperan constatar, en continuidad con investigaciones previas, la pertinencia de estas competencias y su incidencia en la formación universitaria.

PALABRAS CLAVE: competencias discentes, tutoría, transición académica, identidad profesional, innovación.

ABSTRACT

The innovation network is focused on the training of student competences with the creative support of the forum and dialogue groups between tutors and student teams. This network develops a new model of relationship and interac-

tion between teachers and students in the application process of teaching and learning in the first year of university. It is a period of university education with great impact on the subsequent development of students, to begin university life and commitment to the demands of society, university expectations and challenges of new professions. The aim of the network is to provide awareness and developing some essential competences for their training of the students in their first year of university. Specifically, we have selected the competences of professional identity, communication, innovation and methodology. This network has achieved a relevant progress oriented to an integral view of the university training. It is being applied a mixed methodology, with a predominance of qualitative approach with emphasis on content analysis of the tasks developed in the forums for the advancement of the competences mentioned. The analysis of this research process and its results expect, in coherence with previous research, show the relevance of these competences and their impact on university education.

KEYWORDS: student competences, tutoring, academic transition, professional identity, innovation.

INTRODUCCIÓN

La formación de las competencias genéricas y específicas de los estudiantes de Educación es un proceso esencial para el avance y desarrollo de la cultura universitaria a partir de buenas prácticas, sentando las bases de una ciudadanía responsable. En este contexto, la red de innovación centrada en la formación de competencias discentes y apoyo creativo y adaptado del foro y los grupos de diálogos entre el profesorado tutor y los equipos de estudiantes, ha reflejado un nuevo estilo docente-discente, en la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer curso de la universidad, conscientes de que es el período de máxima incidencia en la capacitación de los estudiantes, preparación para la vida universitaria y compromiso creativo con la academia y los retos de los nuevos profesionales (Medina, 2015).

Destacan entre las competencias esenciales las siguientes que han sido más valoradas por los estudiantes, los docentes-tutores y las investigaciones relevantes en el campo: Identidad profesional, innovación, comunicación, metodología, innovación, etc. El desarrollo de las competencias mencionadas se ha llevado a cabo mediante la aplicación y realización de un conjunto organizado y pertinente de tareas, que han construido un conjunto de propuestas

formativos que se formas, completando las sugeridas por el equipo docente, con aquellas autopropuestas por la máxima implicación para cada estudiante.

En definitiva, el objetivo de la red es facilitar a los estudiantes del primer curso de universidad la toma de conciencia que implica seleccionar y formarse en algunas competencias esenciales en la universidad y en las futuras competencias profesionales, específicamente las arriba mencionadas: Identidad Profesional, Comunicación, Innovación, Metodología, Formación. Estas competencias están ligadas al desempeño de tareas adaptadas y generadoras de una auténtica toma de conciencia universitaria y de formación integral de nuevos profesionales.

METODOLOGÍA

La red ha configurado un estilo metodológico de armonización de métodos con impacto de los cualitativos, singularmente se explica la interpretación y análisis de contenido de los textos colocados por los estudiantes en los foros de la asignatura de Didáctica General (Básica en los Grados de Educación Social y Pedagogía). Posteriormente, se ha analizado el contenido mediante el programa Atlas-ti, que ha facilitado la construcción de mapas expresivos de las tareas realizadas por los estudiantes.

Siguiendo las propuestas de Mixed Methods de Tassakori y Teddlie (2002) y de Teddlie y Tassakori (2011), se ha tejido una complementariedad de métodos, generados un cuestionario «*ad hoc*» y analizando mediante el programa SPSS los datos obtenidos de un grupo de estudiantes, implicados en la red de innovación.

Se ha empleado el citado cuestionario a modo de Pretest/Posttest, ofreciendo una detallada información de la situación previa al desarrollo de las tareas realizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se ha constatado con las respuestas dadas al mismo por los estudiantes, evidenciando así la adecuación y las limitaciones de tareas sugerencias a cada estudiantes, equipo y grupo de centro para avanzar en el dominio de las competencias pretendidas.

RESULTADOS PRINCIPALES

Los resultados evidencian una moderada evolución de los competencias trabajadas durante el segundo semestre singularmente en los explicitados en

los datos obtenidos así la competencia de *Identidad Profesional* experimenta una moderada evolución futura y la más consolidada es la competencia de *Comunicación* seguida de la *Metodológica*, debido a la naturaleza de la asignatura de Didáctica, que ofrece conceptos y prácticas cercanas al concepto de acciones formativas y de un elevado compromiso con de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias se desarrollan, tal como el análisis de contenido de las tareas realizadas ponen de manifiesto, mediante aquellas nuevas formas de identificar y reflexionar sobre experiencias formativas previas de carácter relevante, creativo y con honda significación para cada estudiante.

De igual forma, del contenido expresado por los estudiantes participantes en la Red, emergen aspectos y modelos profesionales-personales de gran impacto para los estudiantes, con hondo sentido de los familiares y ligados a buenas prácticas educativas. Los estudiantes autopropone tareas creativas y de gran cercanía emocional y empática, que conecta con sus intereses personales y profesionales, siendo referidas las más destacadas a las formas de aprender y generar autonomía de los procesos implicados en la Red. El análisis del contenido explicitado en el desempeño de las tareas ha puesto de manifiesto que se requieren actividades relevantes, y coherentes con los problemas más valiosos, que encontrarán en su futura vida profesional, ciudadana y ecoformadora.

CONCLUSIONES

Destacamos en esta red la coherencia entre los métodos didácticos y heurísticos al avanzar en el desarrollo de una metodología centrada en la autonomía de cada estudiantes y en el apoyo mutuo y colaborativo entre colegas, generando un clima de empatía cooperativa y de transformación integral de todos los estudiantes participantes en la red de innovación, dado que se ha pretendido que los universitarios sientan el placer y la responsabilidad de formar parte de una comunidad exigente, abierta al cambio y generadora de un estilo de plena innovación, desarrollo profesional y búsqueda continua de un nuevo modo de aprender a ser y vivir como estudiantes de instituciones de educación superior (Medina, Domínguez y de la Herrán, 2014).

Este proceso de plena colaboración entre estudiantes propicia una investigación característica del estudio de caso, que Hamilton y Colbert-Whitier (2013) han denominado «caso colaborativo», ampliado con el «caso individual».

Hemos intensificado el sentido innovador de cada proceso formativo y entendido, que la formación de los estudiantes se basa en la búsqueda compartida de la reflexión personal y en equipo de los estudiantes (método personalizado y colaborativo) ampliado con el estudio profundo de cada situación formativa convertida en un caso intenso para analizar, comprender y conocer (Medina, De la Herrán y Domínguez, 2017).

El desempeño de la docencia en asignaturas de primer año de carrera incide en la construcción de una cultura de reflexión, mejora y compromiso continuo con las prácticas de enseñanza-aprendizaje y se consolidan como la garantía más valiosa para asentar una actuación educativa de calidad en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- MEDINA, A. (ed.). (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- MEDINA, A., DOMÍNGUEZ, M. C. DE LA HERRÁN, A. (eds.) (2014). *Fronteras de la Investigación Didáctica*. Madrid: UNED.
- MEDINA, A., DE LA HERRÁN, A. y DOMÍNGUEZ (coords.). (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED.
- TASHAKKORI, A., & TEDDLIE, C. (Eds.). (2002). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. London: Sage.
- TEDDLIE, C., & TASHAKKORI, A. (2011). Mixed methods research, 285-300. In N. Dalkey & Y. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage.

RED PARA LA INNOVACIÓN Y MEJORA DEL PRÁCTICUM DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSITAT JAUME I EN CASTELLÓN

MARÍA PAOLA RUIZ-BERNARDO, ROBERT GARCÍA ANTOLÍN,
CARLA COLOMER-DIAGO, LUCÍA SÁNCHEZ-TARAZAGA VICENTE, ROSA MATEU-PÉREZ,
ANA GÓRRIZ-PLUMED y PAULA ESCOBEDO PEIRÓ

Universitat Jaume I

ruizma@uji.es



RESUMEN

En la presente comunicación queremos hacer visible todo el trabajo que se está desarrollando a través de un Seminario Permanente de Innovación Educativa que está anclado en el grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I. Este seminario surge con la idea de sistematizar y mejorar la calidad del prácticum de los grados mencionados, el mismo funciona desde 2014 y ante las necesidades que han surgido y el deseo de colaboración, se ha ido ampliando, y actualmente podemos decir que se ha constituido en una red de trabajo colaborativo entre la universidad y los organismos que regulan las prácticas externas de la universidad y por otro lado las entidades relacionadas con la administración y la Consellería de Educación. La estrategia de trabajo en el seminario es la Investigación-acción, como metodología innovadora y central para analizar y reflexionar sobre los aspectos problemáticos y buscar soluciones haciendo partícipes a todos los involucrados. Los resultados obtenidos son muy favorables y ratifican que estamos trabajando en la línea correcta. Lo que evidencia que la constitución de la Red está dando sus frutos con las mejoras ejecutadas para elevar la calidad del prácticum.

PALABRAS CLAVE: innovación educativa, redes, prácticum, investigación-acción.

ABSTRACT

The aim of this communication is to present the work that is being developed through a Permanent Seminar on Educational Innovation which is anchored in the degrees in Preschool and Primary Education of Universitat Jaume I. This seminar is working since 2014 and was created with the idea of systematize and improve the quality of the practicum of the mentioned degrees. The Seminar has expanded due to the needs that have arisen and the will for collaboration. Currently it has become a collaborative network between the University, the organizations that regulate the external internships and the other entities related

to the administration and the provincial Ministry of Education. The strategy is to use the «action research» as a core and innovative methodology to analyze and reflect on the problem areas and search for solutions by involving all the parts. The results are very positive and confirm that we are working on the right line. This shows that the establishment of the network is yielding results with improvements implemented to rise the quality of the practicum.

KEYWORDS: educational innovation, networks, practicum, action research.

INTRODUCCIÓN

Entre los principales desafíos que encuentra la educación superior está el posibilitar espacios formativos reales y cercanos a la profesión, y la mejor forma de alcanzar esos escenarios profesionalizadores es a través de las prácticas externas. En el caso de los estudiantes de maestro, haciendo sus prácticas en las escuelas dependientes de la Consellería de Educación, con quienes existe un Convenio de Cooperación Educativa entre la Universidad Jaume I y la Generalitat Valenciana en Materia de Estancias en Prácticas de fecha 30 de noviembre de 1994. Para la organización y ordenación de dichas prácticas se destacan tres estructuras– instituciones cuyo trabajo coordinado está resultando fundamental: la Comisión Mixta, la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIPEP) y la Coordinación de Prácticum.

A continuación, describimos brevemente cómo se vinculan dichas instituciones con la gestión del Prácticum.

La Comisión Mixta fue creada a consecuencia del convenio mencionado anteriormente. Está integrada por el delegado territorial de la Conselleria de Educación (pudiendo delegar en un Inspector de Enseñanza Primaria), tres directores de colegios de la provincia y el delegado territorial de Educación, así como los coordinadores de Prácticum de las titulaciones de Maestros/as. Tienen la potestad de establecer las normas y el calendario para la ejecución de las prácticas.

La OIPEP, por su parte, apoya el proceso de estancia en prácticas, encargándose de los proyectos formativos con los centros educativos, la oferta de plazas, así como la resolución de posibles incidencias. Con su apoyo se ha introducido una mejora en el proceso de asignación de plazas de prácticas mediante una aplicación informática, que está desarrollada y gestionada por esta

entidad. En la misma los centros tienen que registrar a sus supervisores e indicar el número de plazas ofertadas. Desde allí la coordinación del prácticum realizará la asignación de alumnos a los centros y posteriormente de tutores. Además, puede emitir unos certificados a los maestros supervisores que la Consellería considera como méritos dentro de los concursos de traslados.

La Coordinación de Prácticum es el enlace entre la universidad, las escuelas y la Consellería de Educación. Hay que considerar que además son los que lideran el Seminario de Innovación para el Prácticum. Su vocación por la mejora constante y el trabajo en red le abre un panorama de relación con muchas otras entidades de la Universidad, pues con la Unidad de Soporte Educativo comparte la gestión de la formación de los tutores, con la Oficina de Cooperación Internacional se ha potenciado que alumnos puedan hacer las prácticas en países empobrecidos siendo beneficiarios de unas becas, etc. También ha tenido que coordinarse con entidades externas como el Servicio de Formación del profesorado CEFIRE para potenciar la formación de los maestros como supervisores. Además de tener una relación directa con los centros educativos donde se realizan las prácticas.

En definitiva, todo esto ha implicado anualmente el siguiente movimiento de personas involucradas:

Curso 14-15

Estudiantes: 777

Tutores: 70

Supervisores: 777

Comisión Mixta: 7

Equipo de Coordinación e investigación: 10

Curso 15-16

Estudiantes: 781

Tutores: 65

Supervisores: 781

Comisión Mixta: 7

Equipo de Coordinación e investigación: 15

METODOLOGÍA

El estudio se centra en el desarrollo de un proceso de investigación-acción, metodología empleada por el profesorado que asume la coordinación del prácticum y del Seminario de Innovación, con la intención de reflexionar y establecer acciones sobre los problemas existentes en su práctica (Elliott, 2011). Esta se convierte en un poderoso instrumento para cuestionar y reconstruir las prácticas sociales y educativas, con la intención de comprenderlas y explicarlas, mediante la vinculación del cambio y el conocimiento (Latorre, 2003). La investigación parte de la identificación de un problema inicial, del que se recogen evidencias y analizan los datos obtenidos, a partir del cual se desarrolla un plan de acción flexible, al que sigue la acción y reflexión, derivando en la planificación de un nuevo ciclo (Elliott, 2011; Latorre, 2003).

Participantes

Los participantes de la investigación son diversos, van desde el alumnado hasta los equipos directivos de los centros, se trata de que todos adquieran el máximo protagonismo, ya que se plantea y desarrolla de forma abierta y flexible. La participación varía según la metodología utilizada para cada situación. Para recoger las opiniones a través de encuestas y con ello elaborar el diagnóstico o la evaluación del primer ciclo, han participado: 298 alumnos y 184 centros educativos (maestros). En los cursos de formación para alumnos sobre la metodología de investigación-acción y prácticas reflexivas han participado: 780 alumnos en 3 jornadas. En los grupos de reflexión y mejora que se han realizado han participado: 37 personas, en este caso los grupos eran mixtos compuestos por profesores de la universidad, centros educativos (administración) y alumnos, estos últimos son aún los más reticentes a participar.

Instrumentos

Durante el desarrollo del proceso de investigación-acción se han empleado diversas estrategias de recogida de información, favoreciendo la triangulación de los datos. Se han realizado entrevistas individuales semiestructuradas, desarrolladas en el momento inicial, para conocer la valoración del proceso desarrollado hasta ahora. Para tener en cuenta la opinión del alumnado se han efectuado encuestas online, también se ha utilizado esta técnica de cuestiona-

rio con los supervisores y los tutores. Al principio y con los primeros resultados se ha realizado un grupo de discusión abierto y de carácter colectivo (donde han participado profesores y alumnos).

Proceso

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. Este modelo se representa en una espiral de ciclos, cada uno de los cuales comprende cuatro momentos.

1. Planificación: previsión de necesidades y apoyos para la ejecución del proyecto (septiembre-octubre, 2014).
2. Acción: puesta en práctica de las actividades previstas para la recogida de información (octubre-mayo, 2105).
3. Observación: seguimiento y evaluación de las actividades realizadas (diciembre-mayo, 2015).
4. Reflexión: sesiones para compartir las reflexiones y conclusiones sobre los resultados de este primer ciclo y hacer propuestas de mejoras futuras en los ciclos siguientes (mayo-junio, 2015).

RESULTADOS PRINCIPALES

Los resultados que presentamos son acerca de la evaluación del primer ciclo, para lo cual se realizó una encuesta sobre la satisfacción y opinión de este periodo a los alumnos y a los centros.

En cuanto a la encuesta que ha respondido el alumnado, la escala utilizada ha sido de 1-4 y los resultados que se presentan son las medias obtenidas.

Ante la pregunta: ¿Estas satisfecho con el centro donde has realizado las prácticas? la respuesta es de 3,64 un valor bastante positivo. También en este nivel están las respuestas de las preguntas: ¿has sido orientado y guiado durante tu intervención por el maestro supervisor adecuadamente? (3,47 puntos);

¿la estancia en prácticas ha sido enriquecedora para tu formación como docente? (3,7 puntos), sin duda esta última es la más alta de las respuestas y eso indica que el alumnado valora muy positivamente esta etapa de formación.

Las preguntas que han puntuado menos son: ¿has recibido una tutorización adecuada por el tutor de la UJI? (2,78 puntos) y aún más baja es la percepción cuando se les pregunta: ¿has podido aplicar aquello que has aprendido de manera teórica en la Universidad? (2,71 puntos). La media general de satisfacción es de 3,26 puntos.

En cuanto a la encuesta a los centros, hay que decir que ha sido la primera vez que se ha realizado desde la Comisión de Prácticas de Maestros/as. Han participado 184 docentes, un 92% eran supervisores y un 8% equipo directivo. En cuanto al nivel un 34% eran de infantil y 66% eran de primaria.

El cuestionario hacía referencia al nivel de satisfacción por parte del supervisor y de los centros en relación al periodo de prácticas del alumnado. Al igual que en la encuesta anterior la escala es de 1-4 y los datos que se presentan son las medias obtenidas.

Las valoraciones más elevadas están en relación a las siguientes preguntas: ¿cuál es tu valoración de la estancia del alumno en prácticas? (3,80 puntos); ¿el alumno ha mostrado buena disposición de cara al trabajo? (3,80 puntos) y ¿el alumno se ha adaptado al funcionamiento del aula y del centro? (3,83 puntos) este último es el valor más alto y en general estas respuestas evidencian la percepción de los docentes sobre la actitud del alumno durante su estancia en el centro educativo.

Por otro lado, las valoraciones más bajas (aunque se encuentran por encima de la media teórica) están relacionadas a las siguientes preguntas: ¿consideras que el alumno estaba suficientemente capacitado para desarrollar la tarea docente? (3,47 puntos), este dato nos informa de modo paralelo a la encuesta de los alumnos de la falta de relación entre la teoría que se imparte durante la formación y su aplicación el puesto de trabajo. También ha sido baja la media en relación a la coordinación e información recibida por medio de los tutores de prácticas de la UJI (3,58 puntos).

Con estos datos se abre ahora un nuevo ciclo de reflexión y mejora. Y se complementa con datos cualitativos estos datos cuantitativos que se han presentado.

CONCLUSIONES

El seminario de innovación a través de la investigación-acción ha permitido posicionar a la Comisión de Coordinación del Prácticum, en un equipo de mejora continua, buscando escuchar y hacer partícipes a todos los involucrados en el proceso, para favorecer la implicación y alcanzar un conocimiento de la realidad según la percepción de todas las partes involucradas. Compartimos la idea de que la calidad de la formación que se ofrece en la educación superior, así como su mejora hacen referencia a unas constantes que integran la investigación y la innovación al mismo tiempo que la existencia de sistemas de evaluación y de acreditación de la misma (López, 2006). Por ello, y siguiendo a Zabalza (2004), hoy en día es necesario establecer mecanismos que ayuden a sistematizar la mencionada calidad del Prácticum. Y por ello, creemos que la investigación-acción supone una forma de producción del conocimiento científico basada en la reflexión de los propios sujetos implicados en el proceso. Se investiga con los actores y no a los actores, como se ha demostrado en la generación de espacios de reflexión y la constitución de una Comisión Mixta.

Consideramos muy positiva la revalorización de la Comisión Mixta, pues ha favorecido el negociar y buscar acuerdos haciendo posible el avance en la mejora del Practicum durante el presente curso escolar, en especial, la gestión de plazas a través de la plataforma informática, ya que se han paliado muchas de las dificultades surgidas en el curso anterior.

Valoramos al final del primer ciclo que este periodo ha sido muy positivo y que ha promovido unos cambios y mejoras necesarias dentro de la calidad de los aprendizajes, pero sobre todo se ha propiciado una mejora colateral que ha sido el identificar los procesos y subprocesos y delimitar las responsabilidades de cada uno de los implicados en dichos procesos para la adecuada gestión de las prácticas.

El nuevo panorama que se abre al final de este ciclo y en el inicio del siguiente se presenta lleno de desafíos, entre ellos citamos: la renovación y actualización de un convenio entre la administración (Consellería de Educación) y la Universidad, la acreditación de supervisores y de tutores para participar del prácticum, la implicación de los alumnos en la búsqueda de la mejora de sus aprendizajes, y sobre todo, la vinculación de los aprendizajes teóricos con

los de las prácticas que se reflejen realmente en las competencias de la titulación como las que reclama la sociedad.

Para terminar, creemos que otro de los logros colaterales de este Seminario de Innovación es el ir creando una cultura colaborativa y participativa favorecida por las dinámicas de trabajo propias de la investigación-acción y un compromiso con el aprendizaje de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ELLIOTT, J. (2011). «Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica». *Quaderns Digitals.net*, 69.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- LÓPEZ, I. G. (2006). «Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(10), 445-468.
- ZABALZA, M. A. (2004). «Condiciones para el desarrollo del prácticum, Profesorado», *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-22.

FACEBOOK COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES

M. DOLORES LA RUBIA, DOLORES ELICHE-QUESADA,
CATALINA CRUS-CASAS y JUAN D. AGUILAR-PEÑA

Universidad de Jaén
mdrubia@ujaen.es



RESUMEN

Las redes sociales son una plataforma que habitualmente se usa para el ocio pero que presentan un gran potencial si se usan con fines educativos. En esta experiencia se ha utilizado la red social Facebook para promocionar y desarrollar la competencia transversal «Capacidad de emprendimiento y la cultura emprendedora» entre estudiantes del Grado de Ingeniería.

PALABRAS CLAVE: Facebook, competencias transversales, emprendimiento, Grado en Ingeniería.

ABSTRACT

Social networks are platforms that are usually used for leisure with great potential for educational purposes. In this experience, the social networking site Facebook has been used to promote and develop the transversal skill «Entrepreneurial ability and entrepreneurial culture» among students of Engineering Degree.

KEYWORDS: Facebook, transversal skills, entrepreneurship, Engineering Degree.

INTRODUCCIÓN

Las competencias genéricas o transversales de una titulación caracterizan una profesión y por tanto son habilidades necesarias para ejercer dicha profesión, pero no es frecuente que se consideren de forma explícita en una asignatura determinada. Para desarrollar alguna de estas competencias en asignaturas concretas se requiere trabajar en profundidad en alguna o varias de las actividades que se programen para la asignatura y hay que tener en cuenta que también será necesario prever instrumentos de seguimiento y evaluación.

Los planes de estudio actuales contienen una carga docente muy elevada que dificulta ir más allá de actividades tradicionales como las clases magistrales, las prácticas (generalmente en grupos demasiado amplios) y algunos seminarios. El docente se centra en mostrar al estudiante los contenidos asociados a la materia y existe poco tiempo para considerar el desarrollo de las competencias genéricas. En muchas ocasiones en el tiempo destinado a las competencias específicas de la materia reglada no es posible formar adecuadamente a los estudiantes en competencias transversales.

El emprendimiento es un caso específico de competencia transversal que contribuye no solo a la creación de nuevas empresas, sino también a la empleabilidad de los jóvenes (Rus-Casas, 2016). El emprendimiento es visto en el discurso europeo como una opción viable para favorecer el autoempleo entre los jóvenes, además de un requerimiento necesario en una economía basada en el conocimiento. Por tanto, un objetivo educativo de gran importancia, a juicio de los autores de este artículo, en un contexto laboral actual con altas tasas de desempleo, es trabajar la competencia emprendedora de estudiantes de ingeniería, optimizando las habilidades de empleabilidad. El trabajo de esta competencia con metodologías clásicas resulta complejo, por lo que es necesario introducir nuevas metodologías que favorezcan el desarrollo de las mismas. El cambio producido por el Espacio Europeo de Educación Superior que centra el proceso de enseñanza-aprendizaje permite introducir nuevas metodologías que favorezcan el papel principal que desempeñan los estudiantes. En esta situación, el uso de las redes sociales puede jugar un papel importante con el fin de potenciar la motivación y la colaboración, así como el intercambio de información. Este instrumento permite la interacción entre personas y la cooperación entre ellas rompiendo las barreras espacio-temporales (Iglesias, 2014).

El objetivo de este trabajo es utilizar la red social Facebook como herramienta para promover la competencia transversal del grado de Ingeniería: «Capacidad de emprendimiento y la cultura emprendedora» entre estudiantes de distintas ramas de la Ingeniería, así como fomentar en los alumnos que en los trabajos propuestos destaquen la innovación o valor diferencial a otras soluciones. Este aspecto puede hacer que el estudiante valore como una solución a un problema se puede convertir en una idea de negocio.

De esta forma, se pretende no solo experimentar nuevas rutinas de enseñanza-aprendizaje sino también determinar la utilidad de esta nueva herra-

mienta en la generación de conocimiento colaborativo y fomentar la cultura emprendedora y la iniciativa empresarial como una herramienta de creación de autoempleo.

METODOLOGÍA

La experiencia que en este trabajo se presenta, se ha desarrollado durante un curso académico y dentro de los Proyectos de Promoción de la Cultura Emprendedora de la Universidad de Jaén. En ella han participado profesores y estudiantes de dos asignaturas troncales de grado de Ingeniería Mecánica y de dos asignaturas optativas del grado de Ingeniería Electrónica Industrial. Se ha creado un grupo cerrado en Facebook al que solo tenían acceso los alumnos y profesores implicados en la experiencia.

Se eligió la competencia «Capacidad de emprendimiento y la cultura emprendedora» debido a que diversos estudios (ABET, 1995; NAE, 2004) constatan que las actividades relacionadas con el emprendimiento facilitan la adquisición de competencias y conocimientos muy útiles en el entorno laboral y que son complementarios a los adquiridos en los estudios de ingeniería. Así, se puede reforzar la importancia del trabajo en equipos interdisciplinarios, su gestión, el diseño para los usuarios finales, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la comprensión básica de negocios, y la solución de problemas, aspectos todos ellos relevantes para el emprendimiento, junto a la experiencia previa de los docentes en este campo (Rus-Casas, 2015).

A través de Facebook se establecieron pautas de trabajo y se asignaron temáticas relacionadas con el emprendimiento por grupos. Se animó a los estudiantes a compartir enlaces de interés, artículos y noticias sobre los siguientes temas propuestos:

1. Qué es necesario para emprender, recomendaciones, sugerencias, etc.
2. Ayudas, asesoramiento, cursos, iniciativas públicas y privadas para fomentar el emprendimiento.
3. Busca un emprendedor.
4. Ideas de negocio que hayan triunfado o que te llamen la atención.

El seguimiento de la actividad de la red social se realizó mediante el software Grytics Analytics for Groups que es una herramienta que ayuda a analizar cómo es la participación en los grupos de Facebook. Mediante esta herramienta se han podido establecer KPI (*key performance indicators*) que son indicadores que nos permiten monitorizar acciones. De esta forma, se han recogido información diaria, semanal y mensual de actividad total mediada en número de «me gusta», post, comentarios, así como una media de las visitas que se realizan medida mediante una puntuación de actividad (*score activity*). Además, se ha podido conocer las intervenciones de cada participante medida en los mismos ítems indicados anteriormente. Así se puede establecer los mejores *likers*, los más influyentes, los que más comentan y los miembros más comprometidos. En cuanto a los mensajes, permite obtener una visión amplia de todos los mensajes así como de la participación generada por los miembros en cada mensaje.

Al finalizar la experiencia los estudiantes han valorado la utilización de esta metodología mediante una encuesta.

RESULTADOS PRINCIPALES

En este estudio se ha contado con un total de 82 estudiantes de grado de Ingeniería que cursaban alguna de las cuatro asignaturas. De entre ellos, el 86,30% son hombres y el 13,70% mujeres. Todos, con edades comprendidas entre 20 y 24 años.

Los alumnos han participado de forma muy activa mediante comentarios, colaboraciones, búsqueda de enlaces y noticias. El número de «post» y mensajes generados ha sido muy alto principalmente en épocas no lectivas (fines de semana, Navidad, Semana Santa).

De los resultados obtenidos mediante la herramienta GryTics, se ha podido determinar que, semanalmente, el número medio de post ha sido de 18, el número de comentarios 15, el número de «me gusta» 55 y el número de miembros activos 46. Destaca el indicador de actividad (*activity score*) que contabiliza el número de post, comentarios y «me gusta» y los divide entre el número de días y que ha tenido un valor medio semanal de 68. En cuanto a los miembros más activos se han contabilizado 24 y entre los más influyentes

se encuentran el grupo de profesores, ya que tras sus intervenciones es cuando los alumnos aumentan su actividad en el grupo.

Los recursos compartidos (noticias, enlaces, etc.) contabilizan un número de visionados igual a casi la totalidad del alumnado participante, aunque esto no significa que hayan profundizado en ellos.

Además se aprecia cómo el estudiante propone al profesorado proyectar estas ideas en su trabajo fin de grado para poder participar en la iniciativa propuesta por la universidad en la que se otorga un premio en metálico a los trabajos fin de grado que contenga proyecto de emprendimiento.

El 95% de los alumnos participantes han valorado la experiencia como muy buena.

CONCLUSIONES

Los docentes que han participado en esta experiencia han trabajado las competencias transversales que suponen acercar al estudiante el emprendimiento. Para ello, se ha motivado a los estudiantes de Ingeniería que analicen aspectos como qué es necesario para emprender, qué medios pone a disposición del estudiante la universidad, otros organismos públicos y privados que fomentan el emprendimiento, cómo es el perfil de un emprendedor y buscar ideas de negocio que ya son una realidad. Las actividades planteadas han hecho que los estudiantes deseen incluir en la realización de su trabajo fin de grado la idea de emprendimiento. En este sentido, los estudios realizados demuestran los efectos positivos de los programas de emprendimiento en la educación superior en las aptitudes y cultura emprendedora de los alumnos participantes.

La propuesta del uso de Facebook como canal que favorece y mejora la relación profesor-alumno debido a la gran cantidad de aportaciones del alumnado en los temas anteriormente citados que de otra forma no hubiese sido posible. Se destaca cómo el estudiante participa en el grupo de emprendimiento de manera casi innata, siente al profesor más cerca. Además, al tratarse de una red social, herramienta asociada al ocio, la asimilación de contenidos se ha realizado de manera más natural y fácil permitiendo romper las barreras espacio-temporales por lo que se ha conseguido que el acceso a los

contenidos sea muy flexible. Los alumnos han valorado la experiencia como novedosa, atractiva y útil.

Como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta experiencia resalta la inmediatez de la misma y la posibilidad de la continua actualización de información.

BIBLIOGRAFÍA

- ABET. Accreditation Board for Engineering and Technology (1995). *The Vision for Change: A Summary Report of the ABET/NSF/Industry Workshops*. Baltimore MD.
- IGLESIAS, M. y GONZÁLEZ C. (2014). «Facebook como herramienta educativa en el contexto universitario». *Historia y Comunicación Social*, vol. 19, 379-391.
- NAE. National Academy of Engineering (2004). *The Engineer of 2020: Vision of Engineering in the New Century*. Washington National Academies Press.
- RUS-CASAS, C.; LA RUBIA, M. D. y ELICHE-QUESADA D. (2015). «Innovative teaching experiences in Engineering Degree to acquire skills in entrepreneurship». ICEILT, International Congress on Education, Innovation and Learning Technologies. vol. 1, 1-4.
- (2016). «Actividades en el Grado de Ingeniería para adquirir competencias en emprendimiento». *Ingeniería Educativa*, vol. 10, 28-31.

SUBTÍTULOS PARA SORDOS COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LAS DESTREZAS ORALES Y ESCRITAS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

NOA TALAVÁN ZANÓN, JOSÉ JAVIER ÁVILA CABRERA, MARÍA JORDANO DE LA TORRE,
PILAR RODRÍGUEZ ARANCÓN, TOMÁS COSTAL CRIADO, JENNIFER LERTOLA, PILAR GONZÁLEZ VERA,
ANA MARÍA HORNERO CORISCO, STAVROULA SOKOL, ALICIA SÁNCHEZ REQUENA,
CARME CALDUCH RÍOS y ROSA ALONSO PÉREZ
*Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Zaragoza, Universidad de Galway, Manchester
Metropolitan University, Sheffield Hallam University, Cambridge University y Hellenic Open University*
ntalavan@flog.uned.es



RESUMEN

Incluso tras haber alcanzado un nivel de conocimientos de inglés intermedio-alto o alto, en el que se le presupone al estudiante un dominio adecuado de la lengua extranjera en casi cualquier situación comunicativa, en muchas ocasiones se da la circunstancia de que siguen existiendo carencias notables tanto en las destrezas de recepción oral como en las de producción escrita. Tales carencias pueden darse en entornos académicos y contextos profesionales, y se trata de destrezas imprescindibles que deben adquirirse para que el alumno sea capaz de desenvolverse con soltura en la vida diaria. El entrenamiento de estas competencias a través de una técnica de accesibilidad como el subtítulado para sordos (SPS), en combinación con el uso de estrategias propias de la traducción audiovisual y multimedia, puede contribuir de forma eficiente a que los alumnos superen estos obstáculos, amplíen su vocabulario, logren mediar entre dos culturas atendiendo a las necesidades de colectivos diversos y empleen los conocimientos de los que ya disponen para adquirir otros nuevos. La presente propuesta describe los niveles de logro alcanzados por un grupo de 11 aprendices de inglés después de haber subtítulado para sordos una serie de fragmentos de vídeo.

PALABRAS CLAVE: traducción audiovisual, subtítulos para sordos, destrezas orales, destrezas escritas.

ABSTRACT

Even after having consolidated an upper-intermediate to advanced level of English, according to which students are already capable of using their second language in almost any communicative situation, on many occasions it may happen that a number of shortcomings are still clearly noticeable both in terms of oral re-

ception and written production. These two skills are fundamental in academic environments and professional contexts, and indispensable to function properly in everyday tasks. Competence development by means of an accessibility technique such as producing subtitles for the deaf and hard-of-hearing (SDH), in conjunction with the use of strategies which feature in audiovisual and multimedia translation, may contribute efficiently to facilitating that students overcome these obstacles, widen their range of vocabulary, manage to mediate between two cultures while paying attention to the specific needs of diverse communities, and profit from the knowledge they have acquired to continue learning. The present proposal describes the levels of achievement reached by a group of 11 students of English as a second language after having produced SDH subtitles for a collection of video clips.

KEYWORDS: audiovisual translation, subtitles for the deaf and hard of hearing, listening skills, writing skills, competence development.

INTRODUCCIÓN

En el proyecto de innovación docente SubLITE (*Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing to Improve Listening and Writing Skills in Foreign Language Education*), alumnos del grado en Lengua y Literatura Españolas y del grado en Estudios Ingleses (Lengua Moderna II: Lengua Extranjera Inglés y Aplicaciones de las TIC en los Estudios Ingleses, respectivamente) han trabajado de forma individual proporcionando subtítulos para sordos a 6 fragmentos de vídeo, utilizando la traducción audiovisual y la accesibilidad en los medios en su propio beneficio. Asimismo, ha habido retroalimentación por parte de los participantes, así como de los miembros de la red, y los alumnos han tenido que completar una serie de actividades en forma de pretest, postest y cuestionarios.

El objetivo principal era comprobar en qué medida la utilización del subtítulado intralingüístico para sordos (SPS) como recurso de aprendizaje ayuda a mejorar las destrezas de expresión escrita y comprensión oral en estudiantes de lengua inglesa.

Como objetivos específicos, se pretendía valorar: la eficacia del aprendizaje colaborativo interdisciplinar, las ventajas del vídeo como recurso didáctico, el valor del subtítulado para sordos como herramienta pedagógica en el aprendizaje de lenguas extranjeras, un mayor aprovechamiento del campus virtual aLF (dado que se han utilizado estas herramientas constantemente a lo largo de la experiencia) y la eficacia de desarrollar destrezas transversales en este contexto.

En el proyecto de colaboración que hace uso de metodologías de aprendizaje por tareas (subtitulación para sordos de una serie de vídeos concretos), con respecto al potencial didáctico de la accesibilidad, aprendizaje a través de tecnologías de la información y la comunicación (campus virtual más software específico), y que combina aprendizaje individual y colaborativo en el desarrollo de destrezas transversales, participaron un total de 11 alumnos y 8 colaboradores externos (Universidad de Zaragoza, Universidad de Galway, Manchester Metropolitan University, Sheffield Hallam University, Cambridge University y Hellenic Open University).

METODOLOGÍA

La duración de la red fue del 15 de octubre de 2015 al 20 de enero de 2016 y se siguieron los pasos correspondientes a las actividades que aparecen descritas a continuación:

- Octubre (15-31): preparación de cuestionarios, tests, tareas y demás datos necesarios (creación de una comunidad virtual y anuncio de la actividad) por parte del equipo docente y los colaboradores externos.
- Noviembre (2-16): los alumnos se apuntan al proyecto, a través de un cuestionario inicial disponible en el curso virtual, y realizan unos pretest (de expresión escrita y comprensión oral). Se da de alta en la comunidad aLF a los alumnos inscritos. Allí tendrán todas las instrucciones y pasos a seguir y los foros de consultas creados para ellos. Los alumnos rellenan un pre-cuestionario y se familiarizan con los editores de subtítulos sugeridos.
- Noviembre (17-30): los alumnos realizan el subtitulado para sordos de 2 vídeos cortos de forma individual, compartiendo su trabajo en el foro de modo asincrónico, valorando las aportaciones de los compañeros y comparándolas con la suya propia.
- Diciembre (1-20): El mismo procedimiento se aplica a los 2 vídeos restantes.
- Del 21 de diciembre al 10 de enero: Los alumnos completan unos post-tests (de expresión escrita y comprensión oral) y el cuestionario final.

Finalmente, se lleva a cabo a sesión final de videoconferencia donde el equipo docente, los tutores y los alumnos comparten sus opiniones y experiencias relativas al proyecto.

El desarrollo de las actividades realizadas se describía del siguiente modo en aLF:

Step 1. Complete the pre-questionnaire and the two pre-tests: listening comprehension and writing production.

Step 2. November (2-9). Create subtitles for deaf and hard of hearing (SDH) for the videos available.

Follow the order they are in. You can choose Clipflair or AEGISUB (the second option may take a bit longer, but it may also be more rewarding because it mimics the professional task of the subtitler and involves more technical work). All the Clipflair activities contain instructions you need to follow; if you use AEGISUB, you may check the Clipflair instructions to guide your work. In this Project, you are asked to create SDH for the video extracts, writing down the main messages the original audio conveys as well as describing the relevant sounds; it is important to try to condense the information, so that only what is relevant to follow the audio is transcribed. Once you finish subtitling each video, please announce it in the forum (we will open one thread per activity) and upload your work (the subtitle files) for peer-review. Note: Do not start the next activity until you complete the previous one (try to use one week per activity).

Step 3. November 9 - December 21. Complete the post-questionnaire and the post-tests that you will have available in the virtual community.

Step 4. December 22 - January 15. At the end, we will meet in a final videoconference where feedback (from both students and teachers) will be provided.

Para la recogida de datos por parte del equipo que forma la red, los instrumentos aplicados fueron los siguientes:

- Un pretest y un postest de comprensión oral diseñados con el fin de evaluar la destreza de modo similar al que se iba a desarrollar, a través de vídeo. Están disponibles online: <https://goo.gl/LTajfP> y <https://goo.gl/3JsJIV>
- Un pretest y un postest de expresión escrita diseñados para evaluar esta destreza de modo integrado a través de la lectura.
- Un cuestionario inicial para describir la muestra (online <https://goo.gl/qDs-QLb>) y un cuestionario final para complementar los resultados obtenidos del resto de instrumentos de recogida de datos (tests de comprensión oral y producción escrita), también disponible online <https://goo.gl/dfM1wd>
- Observación y evaluación por parte de los profesores/investigadores participantes. El número total de sujetos que se inscribió en la actividad fue

de 31, pero solo 15 comenzaron realmente el proyecto (prequestionario) y 11 llegaron hasta el final. Esta tasa de abandono es habitual en la educación a distancia y más aún en este tipo de actividades extra.

Los subtítulos finales producidos por los alumnos, tras las revisiones correspondientes según los comentarios de compañeros y profesores recibidos en los foros, se evaluaron por los colaboradores de la red siguiendo una rúbrica creada a tal efecto.

RESULTADOS PRINCIPALES

Se ha realizado un estudio tanto cuantitativo como cualitativo de los resultados de este proyecto dentro de un enfoque de investigación cuasi experimental. Así, los resultados cuantitativos se han evaluado desde los siguientes puntos de vista: avance en comprensión oral y expresión escrita. Los resultados obtenidos de la comparación de las notas medias de los pretest y los posttest (los de expresión escrita evaluados por dos observadores para asegurar fiabilidad a través de una rúbrica diseñada a tal efecto) se reproducen en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparación de las notas medias de los pre-test y los post-test de comprensión y expresión oral

Oral pre-test comp	Oral post-test comp	Oral pre-test exp	Oral post test exp
8.25	8.40	6.01	7.52
1.28	1.37	1.84	1.46

Se comprueba pues una mejora bastante mayor en términos de expresión escrita, algo esperado por el esfuerzo que ha de hacer el alumnado para buscar los términos adecuados para subtitular, así como fórmulas naturales para guiar al lector a través del mensaje. En cuanto a la comprensión oral, al ser una destreza más complicada en la que entran en juego bastantes aspectos externos, puede resultar algo más difícil desarrollarla y seguramente si la duración del proyecto hubiera sido mayor, la mejora habría sido más notable. Por otro lado, cabe pensar que el tipo de test realizado pueda ajustarse más a la realidad que se desea medir con la vista puesta en futuras experiencias similares.

Estos resultados trataron de ser verificados y apoyados por los cuestionarios (previos y posteriores al proyecto) que los alumnos tuvieron que rellenar. Los resultados de dichos cuestionarios se analizaron desde un punto de vista cualitativo. De tal forma, en este proyecto, se ha hecho uso de la triangulación de herramientas (observación, cuestionarios y pruebas evaluables) y de observadores (equipo docente y colaboradores externos). Dado que no es posible analizar aquí todos los resultados obtenidos desde todos los puntos de vista, nos centraremos a continuación en los resultados más destacados.

Con un 90% de mujeres en la muestra, la mayoría de participantes (85%) considera tener unos conocimientos comprendidos entre los niveles B2 o C1 de inglés y con mejor competencia en términos de expresión escrita que de comprensión oral (con mayor interés además por mejorar esta última gracias al proyecto). Se parte de un grupo acostumbrado a utilizar nuevas tecnologías, internet y materiales audiovisuales en el estudio de la lengua extranjera.

Por otro lado, los sujetos están familiarizados con los subtítulos, en tanto que muestran preferencia por ver productos audiovisuales con dicho apoyo, pero en su mayoría no conocen igual de bien los subtítulos para sordos, aunque todos ellos los consideran imprescindibles en nuestra sociedad.

Con este punto de partida, y después de dos meses y medio de trabajo con los seis vídeos a los que tuvieron que añadir subtítulos para sordos usando un software específico (Clipflair y Aegisub), los principales resultados derivados del cuestionario se muestran en la Figura 1.



Figura 1. Resultados derivados del cuestionario.

De acuerdo con esto, la destreza en la que consideran haber mejorado más es la comprensión oral, uno de los objetivos del proyecto, seguida de la mejora del vocabulario y de la producción oral.

A pesar de que no era un objetivo principal, la mejora de vocabulario entraba dentro de las expectativas del proyecto y se consideró que su mejora afectaría positivamente a la expresión escrita. Estos aspectos se corroboraron en otro ítem paralelo donde aumentó la valoración de la comprensión lectora, destreza en la que los participantes también consideraban haber avanzado muy positivamente gracias al proyecto. En definitiva, se puede concluir que, además de la mejora de las destrezas principales mencionadas, el uso del subtulado para sordos con fines didácticos en la clase de idiomas se convierte en una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de destrezas integradas. En esta línea, la Figura 2 muestra otras mejoras derivadas del proyecto.

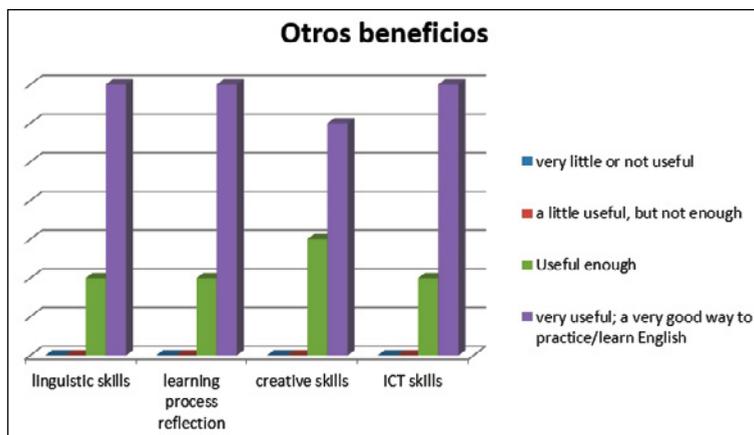


Figura 2. Otras mejoras derivadas del proyecto.

De acuerdo con estos datos, la totalidad de los encuestados considera haber mejorado sus destrezas lingüísticas en general, haber podido reflexionar mejor sobre su propio proceso de aprendizaje, y haber desarrollado destrezas creativas, así como tecnológicas, gracias al proyecto. Resulta interesante observar que, a pesar de lo anterior y de que el 100% de los sujetos consideró todos los fragmentos de vídeo entretenidos y motivadores, la mayoría encontró la tarea bastante difícil, como se recoge en la Figura 3.



Figura 3. Dificultad de la tarea de acuerdo con los datos extraídos de los cuestionarios.

Por último, cabe mencionar que gran parte de los sujetos (casi el 70%) se esforzó en proporcionar retroalimentación a los compañeros y esto les resultó muy útil y práctico, que al 100% le gustaría repetir la experiencia e incluso probar otro tipo de subtítulos o de vídeos. Todo esto concuerda y se complementa con las observaciones generales finales, todas ellas muy positivas («actividad adictiva», «se debería crear una asignatura solo de esto», «la actividad extra más bonita de los 4 años que llevo en el grado», «me gustaría dedicarme a esto algún día», entre otras opiniones) totalmente acordes con lo que se desprende de la videoconferencia final realizada a través de la plataforma AVIP.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones derivadas de los resultados resumidos en el apartado anterior son las siguientes:

(1) El recurso didáctico del subtítulo para sordos o SPS (activo, por parte de los estudiantes) ayuda a mejorar las destrezas comunicativas de producción escrita y comprensión oral en lengua extranjera, así como a mejorar la adquisición de vocabulario. Es un recurso que a su vez puede utilizarse para trabajar destrezas comunicativas de modo integrado.

(2) La tarea del SPS ha resultado ser motivadora y altamente interesante, a pesar de las dificultades (tanto técnicas como lingüísticas) encontradas. Aunque no fue tarea fácil, sí que fue gratificante para todos los alumnos involucrados, que además apreciaron una mejora significativa en todas las destrezas analizadas, especialmente en lo referente a la expresión escrita y la comprensión oral.

(3) El trabajo colaborativo resultó ser muy motivador para los estudiantes, dado que empleaban la lengua inglesa como medio de trabajo y de comunicación, más que como fin último de aprendizaje. Dichos resultados vienen a corroborar la hipótesis de la metodología de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas basada en tareas (Task-based learning), promovida desde los 90 por el enfoque comunicativo y que sigue en boga hoy en día. De hecho, la actividad propuesta (el SPS) es una tarea en sí misma.

(4) A pesar de que se trataba de una experiencia piloto, los resultados han sido muy positivos. Para próximos estudios relacionados quizás haya que estudiar cómo aumentar la participación en este tipo de actividades en entornos en línea. Asimismo, tal vez convendría reducir el número de actividades o temporizar el trabajo aún más detalladamente. Sea como fuere, el punto de partida es muy prometedor.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO, C. (2008). *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign- language learning* (Tesis doctoral). Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8771>.
- BORGHETTI, C. (2011). «Intercultural Learning through Subtitling: The Cultural Studies Approach». En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, y M. Á. Ní Mhainnín (eds.) *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 111-137). Berna: Peter Lang.
- BORGHETTI, C. y LERTOLA, J. (2014). «Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study». *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440.
- DÍAZ CINTAS, J. (1995). «El subtitulado como técnica docente». *Vida Hispánica* 12, 10-14.
- (1997). «Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras». En M. Cuéllar (ed.) *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras* (pp. 181-191). Valencia: Universitat de Valencia.

- DÍAZ CINTAS, J. (2001). *Teaching Subtitling at University. Paper presented at the Training Translators and Interpreters in the New Millennium*, Portsmouth, University of Portsmouth. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED456647.pdf>.
- (2012). «Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera». *Abehache*, 2(3), 95-114.
- HADZILACOS, T., PAPADAKIS, S. y SOKOLI, S. (2004). «Learner's Version of a Professional Environment: Film Subtitling as an ICTE Tool for Foreign Language Learning». En J. Nall y R. Robson (eds.) *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 680-685). Chesapeake, VA: AACE.
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L. (2009). «Inter-semiotic Translation in Foreign Language Acquisition: The Case of Subtitles». En A. Witte, T. Harden y A. Ramos de Oliveira Harden (eds.) *Translation in Second Language Learning and Teaching* (pp. 227-244). Berna: Peter Lang.
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L. y LERTOLA, J. (2011). «Learn through subtitling: Subtitling as an aid to language learning». En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Á. Ní Mhainnín (eds.) *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 243-263). Berna: Peter Lang.
- (2014). «Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum». *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83, DOI: 10.1080/1750399X.2014.908558.
- LERTOLA, J. (2012). «The effect of subtitling task on vocabulary learning». En A. Pym y D. Orrego-Carmona (eds.) *Translation research projects 4* (pp. 61-70). Tarragona: Intercultural Studies Group.
- (2015). «Subtitling in Language Teaching: Suggestions for Language Teachers». En G. Yves, A. Caimi y C. Mariotti (eds.) *Subtitles and Language Learning* (pp. 245-267). Berna: Peter Lang.
- LÓPEZ CIRUGEDA, I. y SÁNCHEZ RUIZ, R. (2013). «Subtitling as a didactic tool. A teacher training experience». *Porta Linguarum*, 20, 45-62.
- SOKOLI, S. (2006). «Learning via Subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling». *Multidimensional translation: Audiovisual translation scenarios*. Copenhagen. Retrieved from http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf.
- SOKOLI, S., ZABALBEASCOA, P. y FOUNTANA, M. (2011). «Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think.» En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Á. Ní Mhainnín (eds.) *Audiovisual Translation Subtitles*

- and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 219-242). Berna: Peter Lang.
- TALAVÁN, N. (2006a). «Using subtitles to enhance foreign language education». *Porta Linguarum*, 6, 41-52. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/indice.pdf.
- (2006b). «The Technique of Subtitling for Business English Communication». *RLFE (Revista de Lenguas para Fines Específicos)* 11/12, 313-346.
- (2007). «Learning Vocabulary through Authentic Video and Subtitles». *TESOL-SPAIN Newsletter* 31, 5-8.
- (2010). «Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications». En J. Díaz Cintas, A. Matamala y J. Neves (eds.) *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 285-299). Amsterdam: Rodopi.
- (2011). «A Quasi-Experimental Research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition». En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Á. Ní Mhainnín (eds.) *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp.197-217). Berna: Peter Lang.
- (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- TALAVÁN, N. y RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. (2014a). «The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool». *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101, DOI: 10.1080/1750399X.2014.908559.
- (2014b). «The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students». En B. Garzelli y M. Baldo (eds.) *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and Beyond* (pp. 273-288). Pisa: InterLinguistica, ETS.
- VERMEULEN, A. (2003). «La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas». *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 159-168. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm.
- WAGENER, D. (2006). «Promoting independent learning skills using video on digital language laboratories». *Computer Assisted Language Learning*, 19(4-5), 279-286.
- WILLIAMS, H. y THORNE, D. (2000). «The value of teletext subtitling as a medium for language learning». *System*, 28(2), 217-228.

E-LEARNING COMO UNA FORMA DE APOYO A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE VARSOVIA

PIOTR KONIECZNY

Universidad de Varsovia

pkonieczny@bec.uned.es



RESUMEN

El presente texto aborda el problema del uso de la educación a distancia en las actividades de las universidades presenciales. Enfocándose en las experiencias de la mayor institución de la educación superior en Polonia – la Universidad de Varsovia, el autor presenta las soluciones y los proyectos que apoyan y complementan las tradicionales formas de enseñanza universitaria. Lo hace basándose en la literatura recogida, en datos institucionales y en experiencias propias. A modo de introducción, el autor acerca a los destinatarios los aspectos elegidos respecto al funcionamiento de la Universidad de Varsovia. Presta la atención especial a la presentación de la unidad académica que, en el marco de la institución, es responsable por el desarrollo de la educación a distancia – el Centro de la Educación Abierta y Multimedia (COME UW). Después de mostrar el contexto institucional, el autor acude a la presentación general de los más importantes proyectos de e-learning dirigidos al apoyo de la enseñanza presencial tradicional. En primer lugar, la Base Interdisciplinar de los e-Cursos Académicos, llamada por su sigla IBIZA, que permite a los estudiantes realizar a través de Internet las asignaturas ofrecidas por otras unidades académicas y no relacionadas temáticamente con su carrera. Otro proyecto realizado por el COME UW y destacado por el autor es el conjunto de las soluciones relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Antes de inscribirse a las clases, los estudiantes tienen la posibilidad de comprobar online su nivel del dominio del idioma, que es muy útil para elegir el grupo adecuado. En el marco de la formación lingüística existe una posibilidad de participar en los cursos realizados en la forma mixta (blended-learning) o totalmente online. Antes del examen oficial, el estudiante puede participar a través de Internet en el curso preparatorio y en el caso de suspender debe realizar el curso de repaso de 10 horas, también online. En las conclusiones del presente trabajo, el autor afirma que las soluciones aplicadas por la Universidad de Varsovia en el campo de la educación a distancia juegan un papel importante en apoyar y complementar su tradicional, presencial oferta académica. Las clases realizadas a través de la plataforma universitaria de Internet gozan de mucha popularidad

entre los estudiantes. Las actividades del COME UW, la unidad responsable por la tutoría didáctica, técnica y administrativa de los proyectos de educación universitaria a distancia, influyen de manera importante a la calidad de las clases realizadas.

PALABRAS CLAVE: E-learning, educación superior a distancia, Universidad de Varsovia, Centro de la Educación Abierta y Multimedia.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of the use of distance education in the activities of the traditional universities. Focusing on the experience of the largest higher education institution in Poland – the University of Warsaw, the author presents solutions and projects aiming at complementing and supporting the traditional forms of teaching. This presentation is based on the selected literature, institutional data and the author's own experience. By way of introduction, the author brings the readers closer to some aspects of the University of Warsaw. He draws particular attention to the presentation of the academic unit, which, being apart of the institution, is responsible for the development of distance education, that is the Centre for Open and Multimedia Education (COME UW). After showing the wider context of the institution, the author moves on the overall presentation of the most important e-learning projects aimed at supporting the traditional stationary studies. The first is the Interdisciplinary Database of Academic e-Courses called in short IBIZA, allowing students to take online general university courses offered by other academic units and not connected with the subject of the chosen studies. Another large project implemented by COME UW, to which the author draws attention, is a number of solutions related to teaching foreign languages. Before enrolling in classes, the students have the opportunity to check online the level of their knowledge of the language, which is helpful when assigning the students to the appropriate language group. As part of language education, there is an opportunity to participate in courses run in blended-learning mode or completely online. Before the official language exam, the student has the opportunity to participate in the preparatory course via the Internet, and in the event of failure, they take part in the online 10-hour course consolidating their knowledge. As the conclusion of this paper, the author states that the solutions in the field of distance education implemented by the University of Warsaw play an important role in supporting and complementing its traditional stationary academic offer. Classes delivered through the Internet platform of the university are very popular among students. The activities of COME UW, that is the unit taking care of educational, technical and administrative matters of projects in the field of university distance education, have significant impact on the quality of courses.

KEYWORDS: E-learning, higher distance education, University of Warsaw, Centre for Open and Multimedia Education.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza a distancia es la modalidad educativa que en los tiempos de hoy va ganando cada vez más reconocimiento en el mundo universitario. Como sus principales ventajas, se destacan entre otras, la apertura, flexibilidad, eficacia, individualización, innovación e interactividad (García-Aretio, 2014). Tiene razón Manuel Area-Moreira al afirmar que:

[...] hasta hace pocos años existía una frontera más o menos definida que distinguía la oferta formativa desarrollada a distancia (...) de aquellas otras modalidades de acción educativa tradicionales desarrolladas presencialmente en un aula (...). Existían por una parte universidades de docencia presencial (la mayoría) y por otra, universidades a distancia, (las menos) (2007: 9).

Parece que ahora es casi imposible encontrar instituciones de educación superior con la modalidad presencial, que no imparten de alguna forma actividades basadas en Internet y en las tecnologías de información y comunicación (TIC). La apertura razonable a las nuevas soluciones metodológicas en el campo educativo, es en este caso un sinónimo del desarrollo institucional. Por eso, es importante compartir y difundir las actividades que en dicho campo ponen en marcha diferentes universidades presenciales del mundo. Lo hace justamente el siguiente texto, con fin de presentar a los lectores las experiencias de la mayor universidad de Polonia.

La Universidad de Varsovia celebra en 2016 el bicentenario de su fundación. Conforme al más reciente Informe del Rector (Uniwersytet Warszawski, 2016), en 2015 la Universidad tuvo 44 591 estudiantes en el nivel de Grado (*studia licencjackie*) y Máster (*studia magisterskie*); 3 209 – en los estudios doctorales y 3 397 – en los programas de postgrado (*studia podyplomowe*). 75% de los estudiantes de Grado y Máster eligieron la educación en la modalidad presencial, el 25% – en la no presencial. Sin embargo, merece la pena explicar que, en el sistema universitario de Polonia, la segunda de las anteriormente mencionadas se refiere tanto a los estudios nocturnos (*studia wieczorowe*, realizados los días laborales por las tardes) como a los estudios semipresenciales (*studia zaoczne*, realizados los fines de semana, en general dos veces al mes). Cada

año, en la Universidad de Varsovia se nota un mayor número de estudiantes procedentes de otros países. En 2015, estudiaron allí 4 181 extranjeros (en el marco del intercambio y de los estudios completos). En este período la institución empleó 7 150 trabajadores (entre ellos: 3 685 docentes universitarios).

La Universidad está conformada por 21 facultades y otras 30 unidades didácticas-científicas. La mayoría de ellas tiene su sede en el terreno de tres campus ubicados en diferentes partes de la capital. En el «Campus Principal», en el centro de Varsovia, se localizan las autoridades de la Universidad y las facultades humanas y sociales. En el «Campus Ochota» se ubican las sedes de las facultades y unidades relacionadas con las ciencias exactas, físicas y naturales. El tercer «Campus Służewiec» concentra otras facultades (p.ej. la de Empresariales y de Lingüística Aplicada). Hay también unidades que se encuentran fuera de los conjuntos mencionados. La información anterior se presenta de forma detallada, con el propósito de mostrar el contexto del tema abordado en este documento.

Como se ha mostrado antes, la Universidad de Varsovia se especializa en la enseñanza presencial. No obstante, cada vez es más frecuente y avanzado el proceso de apoyar e implementarla, teniendo en cuenta las nuevas tecnologías de información y comunicación. Con fin de dinamizar y mejorar estas actividades se han creado en el marco de la Universidad de Varsovia la unidad académica responsable por el desarrollo de la educación a distancia. Se habla aquí del Centro de la Educación Abierta y Multimedia (*Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji*), conocido por su sigla polaca como COME UW, fundado en 1999 como resultado de la transformación del anterior Studium de la Formación Abierta (*Studium Kształcenia Otwartego*).

Conforme a su Reglamento (Uniwersytet Warszawski, 2015), la misión del Centro es la ampliación del acceso a la educación universitaria. Eliminación de las barreras sociales, geográficas y temporales se hace a través de las nuevas tecnologías de comunicación, multimedia e informática. Entre sus tareas principales se encuentran las siguientes: la promoción y coordinación de las actividades de la Universidad en el marco de la e-enseñanza; la preparación y realización de los cursos por Internet; la organización y desarrollo del sistema operativo de la educación por Internet; la realización de las investigaciones sobre la EaD basada en las TIC; la preparación de los docentes de la Universidad en el uso de las nuevas tecnologías educativas; la cooperación con la Universidad Abierta (*Uniwersytet Otwarty*) – otra unidad de la Universidad de

Varsovia, en el marco de los cursos realizados por Internet; el intercambio de las experiencias con otros centros nacionales e internacionales que realizan tareas similares.

La unidad presentada aquí depende directamente al Rector de la Universidad, quien nombra al director del Centro. Un órgano importante en la estructura del COME UW es su Consejo del Programa (*Rada Programowa*) elegido para el período de cuatro años y que consta de 10-20 personas (del director y vicedirectores del Centro; de los representantes de las facultades y unidades involucradas en la enseñanza por Internet; de los doctorandos y de los estudiantes). El Consejo presenta las propuestas de los cursos, de las investigaciones y de otras actividades que apoyan el desarrollo de la e-enseñanza, opina y confirma los planes anuales del COME UW, informes preparados por el director, y finalmente opina sobre los cambios del Reglamento del Centro. La actividad del COME UW es financiado por el presupuesto central de la Universidad, los pagos por parte de las clases realizadas a través de Internet y de los fondos obtenidos por el Centro de otras fuentes.

METODOLOGÍA

El problema de investigación planteado en este trabajo se esboza en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los proyectos en el campo de la educación a distancia establecidos por la Universidad de Varsovia dirigidos a apoyar y complementar su enseñanza presencial tradicional? Para responder a dicha pregunta, se ha realizado un análisis del contenido de dos grupos de materiales. En primer lugar, los informes institucionales de la Universidad de Varsovia. En segundo lugar, las publicaciones científicas que se refieren de manera directa a las actividades del Centro de la Educación Abierta y Multimedia (COME UW) y cuyos autores son los propios trabajadores e investigadores. La fuente útil en la sistematización y ordenamiento de las informaciones sobre los proyectos realizados por dicha unidad ha sido su página web oficial (www.come.uw.edu.pl), disponible en dos versiones lingüísticas: en polaco e inglés.

Vale la pena mencionar que el autor del presente trabajo durante sus estudios doctorales tuvo la oportunidad de asistir a las clases de e-learning realizadas por las unidades académicas de la Universidad de Varsovia. Las observa-

ciones y experiencias obtenidas por esta vía fueron muy útiles durante la realización de la investigación. Permitieron al autor observar los documentos analizados de manera más completa y profunda, confrontando su contenido con la perspectiva individual.

Debido al tamaño limitado de este trabajo, se presentan aquí sobre todo los aspectos generales de los proyectos establecidos por la Universidad de Varsovia en el marco de la educación a distancia. No obstante, se espera que los resultados publicados enriquezcan un debate sobre la educación superior a distancia por las experiencias internacionales rara vez presentadas en la literatura científica de la lengua española.

RESULTADOS PRINCIPALES

Un proyecto más amplio en el ámbito de e-learning realizado en la Universidad de Varsovia —desde el año 2005— es La Base Interdisciplinaria de las Clases Académicas de Internet (*Interdyscyplinarna Baza Internetowych Zajęć Akademickich*), en sigla polaca conocida como IBIZA (Rudak y Sidor, 2009, Wilkin, 2010). Su origen se refiere a uno de los fundamentos de universidad. Es decir, respecto a sus actividades didácticas, la formación de los estudiantes no debe limitarse solo al campo concreto de la ciencia. El futuro graduado debe ser una persona abierta a otras —a veces muy ajenas— áreas de conocimiento, preparada al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por eso durante su educación los estudiantes deben conocer, aparte de su especialidad, también los fundamentos de otras disciplinas. En la práctica, tienen que aprobar al menos un examen de la asignatura realizada en otra facultad y en el marco de otra carrera (su número depende de la unidad concreta).

Considerando que los edificios de la Universidad están repartidos por toda la capital, la realización de las clases presenciales fuera de su propia facultad lo enfrenta a obstáculos geográficos. La respuesta a esta situación es el proyecto IBIZA anteriormente mencionado, coordinado por el Centro de la Educación Abierta y Multimedia. El COME UW proporciona tutoría didáctica, técnica y administrativa para los autores de los cursos realizados en el marco de dicho proyecto y ubicados posteriormente en la plataforma Moodle. Sobre que asignaturas serán ubicadas en ella, lo decide en una competición (dos veces al año) la Comisión Calificadora (*Komisja Kwalifikacyjna*) que incluye al Vicerrector

de Asuntos Estudiantiles y docentes académicos. Los cursos elegidos por primera vez son realizados en versión piloto con la participación de 30 estudiantes. Después de su terminación se hace la evaluación del curso y se presenta los resultados al docente y a la Comisión Calificadora. Ella decide si permite la realización de la versión plena de la asignatura, en la que pueden participar hasta 100 estudiantes. Los autores de los cursos piloto, tienen un semestre para realizar sugerencias y ajustar su versión al mayor número de participantes. Después de este período, se instala permanentemente los cursos en la oferta de IBIZA, sin necesidad de obtener una autorización otra vez. No obstante, cada vez en su terminación se evalúa el curso para comprobar su calidad. Las clases en el marco del proyecto IBIZA pueden ser realizadas por docentes académicos que tienen al menos el título de doctor y por los doctores (en cooperación con un tutor). Considerando que existen diferencias entre la enseñanza tradicional y la online, el COME UW realiza para ellos los cursos presenciales sobre la elaboración y realización de la formación online. Las clases —en general de 30 horas— son realizadas asincrónicamente a través de Internet, pero el examen final tiene forma presencial.

Actualmente en la oferta del proyecto IBIZA se encuentran 360 cursos impartidos por diferentes unidades académicas de la Universidad, entre otros: «Panorama de cultura brasileña» (Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos), «Familia en Derecho Romano» (Facultad de Derecho y Administración), «Cuba – derroteros de su formación y evolución» (Centro de Estudios Latinoamericanos), «Introducción a la Economía» (Facultad de Ciencias Económicas), «Física en el mundo contemporáneo» (Facultad de Física), «Introducción a Nanotecnología» (Facultad de Química), «Introducción a la Antropología Contemporánea» (Instituto de Sociología).

Una de las competencias más deseables en el mercado laboral de hoy es el conocimiento de las lenguas extranjeras. Partiendo de este principio, también en este ámbito la Universidad de Varsovia posibilita a sus estudiantes el aprendizaje a distancia (Bednarczyk y Jonatowska, 2008, Bednarczyk y Krawczyk, 2009). Se habla aquí tanto de los cursos realizados en forma mixta (blended-learning) como de los totalmente online. En la realización de estas actividades el centro de la Educación Abierta y Multimedia colabora con otras dos unidades de la Universidad: la Escuela de Las Lenguas Extranjeras (*Szkoła Języków Obcych*) y el centro de Formación de los Docentes de las Lenguas Extranjeras y de la Educación Europea (*Centrum Kształcenia Nauczycieli*

Języków Obcych i Edukacji Europejskiej), por lo cual las clases son conducidas por el profesorado especializado.

El COME UW realiza online también pruebas de nivelación de seis lenguas extranjeras (inglés, alemán, ruso, español, francés, italiano). El estudiante debe realizar dicha prueba, y después —teniendo en cuenta los resultados obtenidos— puede inscribirse a las clases correspondientes, en forma presencial u online. Por otra parte, junto con la Escuela de las Lenguas Extranjeras y el Consejo Coordinador de la Certificación de Dominio de Idiomas (*Rada Główna Koordynacyjna UW ds. Certyfikacji Biegłości Językowej*), el COME UW ofrece los cursos interactivos que preparan al exámen oficial de una de las seis lenguas anteriormente mencionadas. Los estudiantes que suspendieron su prueba, antes de siguiente oportunidad deben —con fin de la mejora preparación— realizar online un curso de repaso de 10 horas.

Pensando en los estudiantes del primer curso, desde año 2009/2010 gracias a la oferta del COME UW, hay posibilidad de realizar online dos cursos específicos: el de salud y seguridad laboral y el de formación bibliotecaria. Además de eso, todos los estudiantes que hasta ahora no tenían contacto con la e-enseñanza a través de Internet pueden realizar online un curso introductorio con fin de prepararse al uso de la plataforma Moodle. La misma posibilidad se refiere a las personas que quieren profundizar su conocimiento en este tema, aunque ya hayan tenido algunas experiencias con esta forma de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Por razones comprensibles este trabajo presta atención sólo a algunos aspectos de la modalidad a distancia aplicada en la Universidad de Varsovia. Sin embargo, un rasgo general presentado permite construir ciertas conclusiones generales respecto al funcionamiento del e-learning en dicha institución.

Sin duda, las soluciones puestas en marcha por la Universidad de Varsovia en el campo de la educación a distancia juegan un papel importante en apoyar y complementar su oferta académica presencial. Las clases impartidas a través de la plataforma universitaria gozan de mucha popularidad entre los estudiantes y docentes. La posibilidad de realizar los cursos ofrecidos por diferentes facultades y unidades de la Universidad permiten ganar el conocimiento en

los campos no relacionados directamente con la carrera materna. Llama también la atención, la amplia gama de las iniciativas relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Un papel decisivo en el desarrollo de la educación a distancia en la Universidad de Varsovia juega el Centro de la Educación Abierta y Multimedia (COME UW). Es una unidad responsable por la tutoría didáctica, técnica y administrativa de los proyectos realizados a través del e-learning. Sus actividades influyen directamente en la calidad de las clases ofrecidas. Los proyectos establecidos por la Universidad, son un buen ejemplo de impartir de manera razonable y responsable la enseñanza a distancia en la realidad de una institución presencial. Refiriéndose al lema oficial de la celebración del bicentenario de la Universidad de Varsovia (Dos siglos. Un buen inicio), se puede considerar que las experiencias de esta Alma Mater en el campo de la modalidad a distancia son un buen punto de partida a la consolidación de las soluciones elaboradas y la realización de los proyectos futuros.

BIBLIOGRAFÍA

- AREA-MOREIRA, M. (2007). «Presentación (La docencia virtual en las universidades presenciales. Vol. 1)». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 10, n.º 2, 9-12.
- BEDNARCZYK, I. y JONATOWSKA, J. (2008). «E-angielski na Uniwersytecie Warszawskim». En E. Gajek y D. Goltz-Wasiucionek (eds.) (2008), *Kształcenie komplementarne a dydaktyka języków obcych*. Bydgoszcz, Polonia: Wydawnictwo Uczelniane WSG.
- BEDNARCZYK, I. y KRAWCZYK, T. (2009). «E-nauczanie języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim». *Zeszyty Naukowe Wydziału ETI Politechniki Gdańskiej. Technologie Informacyjne*, vol. 17, 21-27.
- GARCÍA-ARETIO, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid, España: Síntesis.
- RUDAK, L. y SIDOR, D. (2009). «IBIZA – e-zajęcia ogólnouniwersyteckie w Uniwersytecie Warszawskim». *Zeszyty Naukowe Wydziału ETI Politechniki Gdańskiej. Technologie Informacyjne*, Vol. 17, 181-188.
- UNIwersytet Warszawski (2015). *Zarządzenie nr 11 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 17 lutego 2015 r. w sprawie zatwierdzenia Regulaminu Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji*. Varsovia, Polonia: Monitor Uniwersytetu Warszawskiego.

Disponibile en: <http://monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Attachments/2218/M.2015.32.Zarz.11.pdf>

UNIwersytet WarsZawski (2016). «Sprawozdanie Rektora Uniwersytetu WarsZawskiego z działalności uczelni w 2015 r. Varsovia», Polonia: Wydawnictwa Uniwersytetu WarsZawskiego. Disponibile en: WILKIN, M. (2010). »Dziesięć lat e-nauczania na Uniwersytecie WarsZawskim». En M. Dąbrowski, y M. Zając (eds.) (2010), *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*. Varsovia, Polonia: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

METODOLOGÍAS DOCENTES INNOVADORAS

Coordinador

JUAN CLAVER GIL

(Dpto. de Ingeniería de Construcción y Fabricación. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales. UNED)



Coordinador

MANUEL LUQUE GALLEGO

(Dpto. de Inteligencia Artificial. ETSI Informática. UNED)



PROPUESTA DE APLICACIÓN DE UN MODELO INVERTIDO PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS CIENTÍFICOS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE MOODLE

JIN SU JEONG, DAVID GONZÁLEZ GÓMEZ y FLORENTINA CAÑADA CAÑADA

Universidad de Extremadura (UNEX)

dggomez@ccia.uned.es



RESUMEN

Las metodologías de instrucción invertidas, también conocidas como «flipped-classroom», constituyen un modo de blended-learning en el cual se invierte el formato tradicional de una clase. En esta metodología, las clases magistrales se imparten «fuera del aula», mientras que el tiempo que el estudiante permanece en el aula se emplea para llevar a cabo actividades de aprendizajes más centradas en el alumno, tales como resolución de problemas/casos prácticos, discusiones y trabajo colaborativos entre profesor-alumno y alumno-alumno. Esta metodología de instrucción, relativamente nueva, se atribuye que la inversión de las clases propicia un aprendizaje más eficaz ya que consigue involucrar de forma más efectiva a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo así mejores resultados. Así, en este trabajo se presenta un ejemplo de aplicación de una metodología invertida mediante la utilización de la plataforma Moodle para la enseñanza de contenidos científicos dentro de la asignatura Didáctica de la Materia y la Energía, impartida en segundo curso del grado de Educación Primaria. Los resultados preliminares de este estudio indican que los estudiantes tienen una percepción muy positiva hacia esta metodología.

PALABRAS CLAVE: metodologías invertidas, enseñanza de las ciencias, maestros en formación, flipped-classroom.

ABSTRACT

«Flipped Classroom» teaching methodology is a type of blended learning in which the traditional class setting is inverted: Lecture is shifted outside of class, while the classroom time is employed to solve problems or doing practical works through the discussion/peer collaboration of students and instructors. This relatively new instructional methodology claims that flipping your classroom engages more effectively students with the learning process, achieving better teaching results. Thus, in this work an approach of

an inverted methodology is presented using the Moodle platform for teaching scientific contents in the subject «Didactics of the Matter and the Energy» taught in the second year of the Bachelor of Primary Education. Preliminary results of this study indicate that students have a positive perception towards this methodology.

KEYWORDS: inverted methodologies, science teaching, pre-service teachers, flipped-classroom.

INTRODUCCIÓN

Los modelos de instrucción invertidos, también conocidos como metodologías «flipped» o «flipped-classroom» (Tucker, 2012), constituyen una metodología tipo enseñanza tipo *blended* fundamentada en un aprendizaje centrado en el estudiante, potenciando la interacción entre estudiantes, estudiantes-profesor e incrementando las actividades prácticas (Bergmann & Sams, 2012). Aunque no existe un único modelo de clase invertida (Tucker, 2012), el modelo «flipped» se caracteriza por la inversión que se produce en la estructura del curso: los contenidos teóricos se imparten en forma de video-lecciones que el estudiante debe visualizar y trabajar de forma previa fuera del aula.

Con esta estructura, el tiempo que el estudiante permanece en el aula se emplea para trabajar cuestiones prácticas, conceptos más complejos o avanzados en un entorno colaborativo (De Lozier & Rhodes, 2016). Aunque la aplicación de estas metodologías aún es incipiente (O’Flaherty & Phillips, 2015), diferentes estudios apuntan a que el empleo del flipped classroom mejora los resultados académicos de los estudiantes de forma significativa (Sowa & Thorsen, 2015; González-Gómez, Jeong, Airado Rodríguez & Cañada-Cañada, 2016; Jeong, González-Gómez & Cañada-Cañada, 2016). En relación a la opinión que los estudiantes tienen sobre este modelo de instrucción, diferentes estudios apuntan que los estudiantes lo valoran de forma muy positiva, prefiriéndola cuando se compara con una metodología tradicional (Gilboy *et al.*, 2015). Por otro lado, la utilización de entornos virtuales colaborativos, tipo Moodle o WebCT, es prácticamente ya una realidad en la totalidad de las universidades e instituciones educativas (González-Gómez, Gallego Picó, Muñoz de la Peña & Jeong, 2013). Por tanto, la utilización de estos entornos virtuales

para la distribución del material necesario para implementar una metodología «flipped» resulta muy conveniente. Además, estos entornos permiten realizar un seguimiento sobre el grado de cumplimiento por parte del alumno.

Por tanto, este trabajo versa sobre la implementación de una metodología invertida en estudios de grado a través de entornos virtuales, concretamente a través de Moodle. Se detalla el plan de trabajo seguido y los resultados preliminares obtenidos.

METODOLOGÍA

En este estudio han participado un total de 84 estudiantes de segundo curso del grado en Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Extremadura. Concretamente el estudio se ha llevado a cabo en la asignatura denominada «Didáctica de la Materia y la Energía», asignatura de carácter obligatorio impartida en el segundo semestre del curso. Para la aplicación del modelo de instrucción invertido se ha seguido el esquema mostrado en la Figura 1.

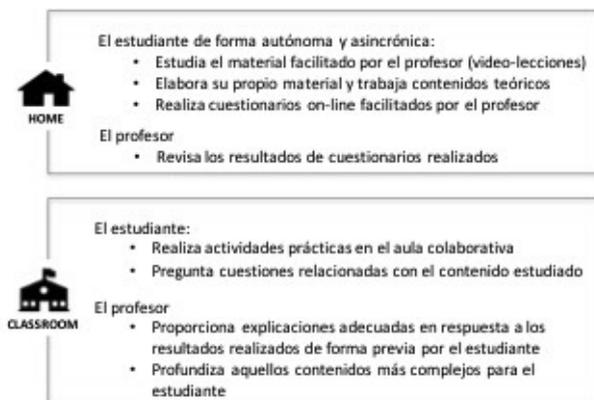


Figura 1. Modelo «flipped-classroom».

El estudiante dispuso del material elaborado/recopilado por el profesor a través de la plataforma Moodle con antelación a su trabajo en el aula de forma

presencial. La temporización de los contenidos fue ajustada de forma específica para cada tipo de contenido. De forma genérica, la estructura de estos contenidos fue la siguiente: material escrito detallado, videolección, animaciones multimedia y cuestionario online. Se empleó la función de «control de finalización de actividad» que incorpora Moodle con objeto de llevar un seguimiento de cada estudiante. Finalmente, en relación a los cuestionarios, se empleó un amplio banco de preguntas para cada tema, de modo que la confección de los cuestionarios se hizo de forma aleatoria para cada estudiante, garantizando de este modo que se evaluaba de forma apropiada el trabajo autónomo del mismo.

Por otro lado, con objeto de valorar la opinión que tenían los estudiantes sobre esta metodología se les pasó una encuesta consistente en un conjunto de preguntas abiertas y cerradas sobre el método de instrucción seguido.

RESULTADOS PRINCIPALES

En esta comunicación tan sólo se presentan los resultados recabados de forma preliminar, ya que aún no se dispone de la información completa correspondiente a la finalización del curso. Concretamente se resumen los resultados recabados en el primer seminario de la asignatura. Este seminario tuvo una duración de tres semanas. En la Figura 2 se muestra el esquema de trabajo facilitado al estudiante a través del campus virtual. De forma previa al comienzo del seminario, los estudiantes tuvieron acceso a través del campus virtual al guion del seminario, material escrito y a un conjunto de videolecciones (vídeo explicativo seminario 1, vídeo sobre cómo construir una tabla de frecuencias y un vídeo sobre cómo construir un gráfico con datos discontinuos). Este material estuvo disponible una semana antes del comienzo del seminario y durante las tres semanas posteriores que se desarrolló el mismo. Además, los estudiantes de forma previa al comienzo del trabajo en el aula tuvieron que completar el cuestionario online que se les facilitó junto con el material previo.

SEMINARIO Tema 1: Metrología

El objetivo de este seminario es que el alumno adquiera la experiencia de medir distintas cantidades de las magnitudes físicas más usuales; fomentar la **estimación**, la **precisión** y la **exactitud** en la medida; valorar la **recogida** y **clasificación** de los datos obtenidos y, además, aprender a diseñar **estrategias didácticas** para introducir la medida en al Enseñanza Primaria.

📄 **Guion de prácticas Seminario 1**

Para revisar antes del seminario

Video explicativo de los contenidos básicos que trabajaremos en el Seminario 1



📄 **Diapositivas Seminario 1**

- 📄 Como construir una tabla de frecuencias
- 📄 Como construir un gráfico con datos discontinuos con Excel

📄 **Cuestionario para realizar antes del Seminario 1**

Una vez haya visualizado el video de contenidos teóricos del Seminario 1 y haya leído detenidamente el guion de prácticas para el seminario 1, responda al siguiente cuestionario. Sólo dispondrá de dos intentos y 20 minutos. Hay cuestiones de cálculo, por lo que esté preparado!

Importante! Una vez haya pasado a la siguiente pregunta del cuestionario, no podrá volver a la pregunta anterior, la haya contestado o no.

Esta actividad computa para la calificación final de la asignatura.

Actividades a entregar después del seminario

- 📄 Descripción de la actividad
- 📄 Entrega de actividad Seminario 1

Figura 2. Esquema de trabajo facilitado al estudiante en el campus virtual.

De acuerdo con la información recogida en el registro de finalización de actividades de Moodle, un 70% de los estudiantes visualizó el material impreso facilitado en el campus virtual, y más de un 95% accedió al material audiovisual facilitado. Concretamente, durante el periodo en el que las diferentes videolecciones estuvieron disponibles, se registró un total de 273 visualizaciones. Esta cifra supone que los estudiantes visualizaron más de una vez las videolecciones facilitadas. Con respecto al cuestionario previo, este fue realizado por un total de 79 estudiantes, lo que supone un 94% del alumnado matriculado.

El análisis de las respuestas dadas por los estudiantes permitió identificar aquellos contenidos en los que los estudiantes mostraron peores resultados, bien por su mayor dificultad, o bien por no haber quedado lo suficientemente claros en el material distribuido con anterioridad. Esto permitió readaptar las clases presenciales a las necesidades mostradas por los estudiantes. Una vez concluido el seminario, los estudiantes tuvieron que realizar una actividad final, con objeto de evaluar las competencias adquiridas en el mismo.

Finalmente, en relación a la encuesta facilitada hay que destacar que a un porcentaje elevado de estudiantes le resultó de gran utilidad disponer de videolecciones de forma previa a trabajar los contenidos de forma práctica en el aula (97% de los estudiantes) y un 87% opinó que la realización de cuestionarios online de forma previa al trabajo en clase les permitió identificar aquellos contenidos más complejos, así como centrar de forma más eficaz el estudio. En relación a los comentarios dados por los estudiantes, hay que subrayar que una amplia mayoría destacó que la posibilidad de re-visualizar los contenidos y hacerlo de forma asincrónica les permitió planificar de forma eficaz su estudio y aprovechar de forma más significativa el trabajo en el aula.

CONCLUSIONES

En este trabajo se muestra los resultados obtenidos, de forma preliminar, de aplicar una metodología inversa o «flipped-classroom» en una asignatura del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Extremadura. Concretamente se muestra el esquema de trabajo seguido, y las posibilidades que ofrece la plataforma virtual Moodle para facilitar los contenidos a los estudiantes matriculados. Los resultados obtenidos en una etapa inicial del estudio indican que existe un amplio seguimiento por parte de los alumnos, resaltando la mayor participación en las actividades del curso y una mayor implicación en las clases presenciales. Además, las encuestas realizadas tras la finalización de las actividades muestran que la metodología invertida es ampliamente aceptada por el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGMANN, JONATHAN, y SAMS, AARON (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- DE LOZIER, SARAH y RHODES, MATTHEW (2016). «Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice». *Educational Psychology Review*. DOI.10.1007/s10648-015-9356-9.
- GILBOY, MARY BETH; HEINERICHS, SCOTT y PAZZAGLIA, GINA (2015). «Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom». *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114. doi:10.1016/j.jneb.2014.08.008.
- GONZÁLEZ-GÓMEZ, DAVID; GALLEGO PICÓ, ALEJANDRINA; MUÑOZ DE LA PEÑA, ARSENIO y JEONG, JIN SU (2013). «Implementation of a computer-aided learning tool box for establishing an instrumental analysis calibration and the quality parameters of an analytical chemistry method». *Chremical Educator*, 13, 136-143.
- GONZÁLEZ-GÓMEZ, DAVID; JEONG, JIN SU; AIRADO RODRÍGUEZ, DIEGO y CAÑADA-CAÑADA, FLORENTINA (2016). «Performance and perception in the flipped learning model: an initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom». *Journal of Science Education and Technology*, 25 (3), 450-459.
- JEONG, JIN SU; GONZÁLEZ-GÓMEZ, DAVID y CAÑADA-CAÑADA, FLORENTINA (2016). «Students' perceptions and emotions toward learning in a flipped general science classroom». *Journal of Science Education and Technology*, 25 (5), 747-758.
- O'FLAHERTY, JACQUELINE y PHILLIPS, CRAIG (2015). «The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review». *Internet High Education*, 25:85-95.
- SOWA, LORI y THORSEN, DENISE (2015). *An assessment of student learning, perceptions and social capital development in under graduate, lower-division STEM courses employing a flipped classroom pedagogy*. Paper presented at the 122nd ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle.
- TUCKER, BILL (2012). «The flipped classroom. On line instruction at home frees class for learning». *Education Next*, 11(3):82-83.

APRENDEMOS A SER EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES CON EL MÉTODO DEL CASO

ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO, LOURDES PÉREZ SÁNCHEZ, M.^ª ANTONIA CANO-RAMOS,

SANDRA VARELA y M.^ª JOSÉ MORENO SIRVENT

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

amartin@edu.uned.es



RESUMEN

La innovación educativa se realizó en la asignatura El Educador Social en contextos sociolaborales del Grado de Educación Social, en la Facultad de Educación. Es una asignatura optativa de primer semestre y de cuarto curso. La tutorización se ha realizado bajo la modalidad de tutoría intercampus. Los participantes en la innovación han sido 69 estudiantes, dos profesoras tutoras intercampus, una profesora tutora de centro asociado y el equipo docente. El objetivo principal fue la búsqueda de una metodología que impulsara la coasociación de los participantes a través de la participación y la colaboración en el curso virtual. El diseño didáctico se perfiló teniendo en cuenta algunos principios psicopedagógicos básicos (actividad y variedad, aprendizaje significativo, trabajo en equipo y socialización); y se centró en el entrenamiento y preparación de la evaluación de la asignatura (prueba de evaluación continua y examen). Se formaron dos grupos de estudiantes coliderados por profesoras tutoras y por una estudiante con funciones similares al Compañero de Apoyo en Red (CAR), figura de apoyo informal en los espacios de acogida virtual en la UNED (Román, Sánchez-Elvira, Martín-Cuadrado y Brignardello, 2011) y en espacios virtuales didácticos (Gallego, Martín-Cuadrado y Cacheiro, 2010). A través del método didáctico de aprendizaje basado en casos, se llevaron a cabo dos experiencias virtuales de trabajo en grupo con los que se obtuvieron resultados importantes como la construcción de una comunidad de aprendizaje, elaboración del procedimiento para responder a los requisitos exigidos en los casos prácticos de la asignatura y un cúmulo de experiencias de aprendizaje por medio de los recursos tecnológicos (foros y webconferencia).

PALABRAS CLAVE: método del caso, coasociación, aprendizaje virtual, evaluación continua.

ABSTRACT

The educational innovation was carried out in the subject «The Social Educator in social and labor contexts» of the Degree of Social Education in the

Faculty of Education. The tutoring has been done under the tutoring mode intercampus. The participants in the research were 69 students, two teachers tutoring intercampus, an associate center tutor and the teaching team. The main objective was the search for a methodology that promotes the co-participation of the participants through participation and collaboration in the virtual course. The didactic design was outlined taking into account some basic psychopedagogical principles (activity and variety, meaningful learning, teamwork and socialization); And, focused on the training and preparation of the evaluation of the subject (continuous assessment test and examination). Two groups of students were formed, led by female teachers and by a student with similar functions to the Network Support Partner (CAR), an informal support figure in the virtual reception spaces at the UNED (Román, Sánchez-Elvira, Martín-Cuadrado and Brignardello, 2011) and in didactic virtual spaces (Gallego, Martín-Cuadrado and Cacheiro, 2010). Through the didactic method of learning based on cases, two virtual experiences of group work were carried out with important results such as the construction of a learning community, elaboration of the procedure to respond to the requirements demanded in the cases Practical aspects of the subject and a wealth of learning experiences through technological resources (forums and webconference).

KEYWORDS: case method, coassociation, virtual learning, continuous assessment.

INTRODUCCIÓN

Los educadores y educadoras sociales requieren, cada vez más, una formación práctica en la que poner de manifiesto el aprendizaje teórico recibido a lo largo de su formación inicial. A través de nuestra propuesta, hemos puesto de manifiesto que algunas metodologías, como el aprendizaje colaborativo y el método de casos, son excelentes muestras de vías formativas para que los futuros profesionales sociales puedan adquirir las competencias y habilidades requeridas en el desenvolvimiento profesional. Poder buscar soluciones diversas, consensuadas, dialogadas, trabajando de forma colaborativa, partiendo de situaciones y casos concretos, proporciona a los estudiantes espacios de aprendizaje y oportunidades de práctica únicos en sus procesos de formación. Los educadores y educadoras sociales deben perfeccionar competencias fundamentadas en la capacidad de toma de decisiones, de colaboración con profesionales de otros campos y saberes, la resolución de problemas, realización de

nuevos proyectos y estrategias de acción, reuniendo, analizando e interpretando datos relevantes para la búsqueda de posibles soluciones.

Objetivos

Objetivo general:

Diseñar una estrategia metodológica en la que se combinen modelos organizativos flexibles junto a métodos didácticos que busquen la coasociación de estudiantes, docentes y tutores.

Supone la búsqueda de las fortalezas de cada uno, sumarlas y aprender de forma conjunta. De Miguel (2006) indica la necesidad de alinear modalidad, metodología y evaluación; Biggs (2006) comenta sobre el diseño pedagógico alineado, y Prensky (2011) conceptualiza la pedagogía coasociativa.

Objetivos específicos:

1. Crear una comunidad virtual de aprendizaje cooperativo.
2. Aplicar metodologías que impliquen actividades y tareas a desarrollar por los estudiantes, profesores tutores intercampus y docentes que estén relacionadas con los resultados de aprendizaje y competencias que deban adquirir los estudiantes.
3. Entrenar el aprendizaje necesario para optimizar el resultado de la evaluación de la asignatura.

METODOLOGÍA

A lo largo de todo el proyecto, se ha buscado desarrollar las actividades y tareas siguiendo una metodología activa, participativa, colaborativa e interactiva entre estudiantes, docentes y profesoras tutoras intercampus. Todos y cada uno de los miembros de los grupos han participado, opinado y dialogado sobre el caso a estudio. Esa participación ha sido reflexiva, crítica y creativa, tratando de potenciar la competencia de autorreflexión y la de resolución de problemas (Hernández y Díaz, 2007).

Finalmente, ha sido una experiencia eminentemente práctica, en tanto que se ha buscado concretar y materializar, a través del método de caso, los conocimientos teóricos (Martín-Cuadrado, Gallego y Alonso, 2010).

Proceso de desarrollo: actividades planificadas

Para llevar a cabo la investigación se diseñaron una serie de actividades estructuradas en varias fases y desarrolladas a lo largo del primer semestre del curso académico 2014-2015. Estas fases fueron concebidas de tal forma que los estudiantes fueran poco a poco asimilando el proceso, realizando un seguimiento puntual de las distintas partes de la estructura del trabajo, etc., siempre con la supervisión y apoyo de las docentes y profesoras tutoras intercampus. Las fases diseñadas fueron las siguientes:

1.ª FASE (octubre). Durante esta fase se realizó la presentación de la asignatura y de la red a los estudiantes a través de una webconferencia en línea llevada a cabo por la coordinadora de la red. En la conferencia en línea se presentan las pautas a seguir para el desarrollo de las tareas por parte de los estudiantes, así como se anuncian los tres casos prácticos elegidos a trabajar. Además, se llevaron a cabo las siguientes cuestiones organizativas:

- Creación del espacio de comunicación y debate (foros en la plataforma aLF).
- Selección de los estudiantes (7-10 / caso).
- Elaboración y cumplimentación de un cuestionario en Google forms previo a la investigación.
- Selección de dos estudiantes para la figura de Compañero de Apoyo en Red (CAR) para cada caso, a través de un cuestionario en Google forms, en el que cada estudiante indica sus preferencias para participar.
- Asignación de profesora tutora intercampus para cada caso práctico.

Se informa sobre los tres casos que servirán de base para la creación de otros similares, y que servirán para trabajar en el foro virtual. Los casos elegidos pertenecen al libro básico de la asignatura: Martín-Cuadrado, A. M.; Gallego, D. y Alonso, C. (2010). *El educador social en acción: de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Areces.

Los casos elegidos, fueron: «Los conflictos en el aula», «La compañera de la asociación es de etnia gitana» y «¿Qué oferta formativa necesita mi ciudad?»

2.ª FASE (octubre–noviembre–diciembre). Se realizaron, finalmente, dos seminarios / dos casos a través de la webconferencia en línea (a cargo de las profesoras intercampus). En estos encuentros virtuales se presentó la estructura didáctica que debería llevarse a cabo en los grupos de trabajo por cada uno de los casos. La estructura didáctica:

- a) Presentación y contextualización del tema a tratar.
- b) Análisis detenido del caso.
- c) Preparación de conclusiones y recomendaciones
- d) Propuesta de un caso similar para debatir y resolver en el foro (comunidad virtual).

Como estrategia didáctica nos centramos en el entrenamiento, en la resolución de situaciones, no dando la respuesta correcta de antemano sino estando abierto a soluciones diversas y a la consideración de singularidad y complejidad de cada caso y contexto.

Los estudiantes y la compañera de apoyo en red (CAR) utilizaron herramientas de trabajo cooperativo, como Google form. Se llevaron a cabo debates y diálogos a través de los foros. Se utilizaron otros recursos facilitadores de información (vídeos, radio, prensa, documentos varios, etc.) y otras fuentes de documentación para la obtención de referencias y ejemplos de apoyo.

3.ª FASE. Evaluación del proyecto. Fase transversal. La evaluación del proyecto se llevó a cabo de una forma transversal, continua y procesual. Este proceso finalizó con la entrega de la PEC y la realización del examen. Las estrategias e instrumentos de evaluación utilizadas a lo largo de todo el proceso se han basado en la observación (comunicación y contribuciones de los estudiantes en los foros; contribuciones en los seminarios virtuales; exposiciones orales y feedback con la audiencia, etc.); en los indicadores de adquisición de competencias a través de rúbricas que faciliten la autoevaluación y coevaluación; los cuestionarios (pre y post) implementados a través de Google forms y, finalmente, a través de la realización del examen final de la asignatura.

4.ª FASE (febrero). Evaluación final. Se realizó una evaluación a través de un cuestionario on-line, canalizado a través de la aplicación de formularios de Google. El cuestionario se denominó: Evaluación de la red «Aprendemos a ser educadoras y educadores sociales con el método del caso»

RESULTADOS PRINCIPALES

El análisis se ha realizado a partir de los siguientes instrumentos y espacios virtuales:

- 1) Encuesta inicial para conocer la disponibilidad e intereses de los estudiantes respecto a la red (*Google forms*).
- 2) Encuesta final para realizar la evaluación de la red (*Google forms*).
- 3) Espacio de comunicación (foros aLF).
 - (a) Actividad. Prueba presencial (examen) / RED de INNOVACIÓN.
 - (i) Se abrieron 8 hilos; 144 mensajes.
- 4) Conferencia en línea (CAR caso n.º 5).
 - (a) Indicaciones ofrecidas por la profesora tutora intercampus.
- 5) Documentos-resumen elaborados por las CAR.
- 6) Calificaciones examen-PEC de los estudiantes participantes y CAR.

Los resultados principales por cada uno de los objetivos específicos:

1. *Crear una comunidad virtual de aprendizaje cooperativo*

Respecto a este objetivo, y de acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes indican que el uso de los foros y la herramienta webconferencia se consideran recursos de apoyo significativos para poder llevar a cabo el aprendizaje en la asignatura. Es importante resaltar algunos puntos en la forma de trabajar en los foros que ha sido decisivo, aunque mejorable:

- a) Por cada caso, la CAR abrió hilos de debate en los que se planteaba una pregunta que debía responderse entre todos. Finalmente, la CAR hacía función de *relatora*, lo cual suponía la unificación de las intervenciones.
- b) La inmediatez de las respuestas y la certeza de las mismas por parte de la profesora tutora intercampus y la CAR han propiciado el buen uso de la comunidad. Un asunto que no se ha logrado del todo ha sido la evaluación entre pares (Figura 1).

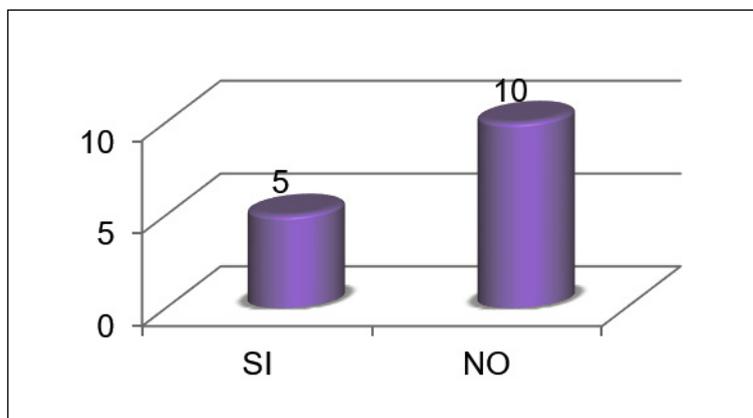


Figura 1. Evaluación entre pares.

En cambio, se ha logrado una participación fuerte en la resolución de los casos (Figura 2).

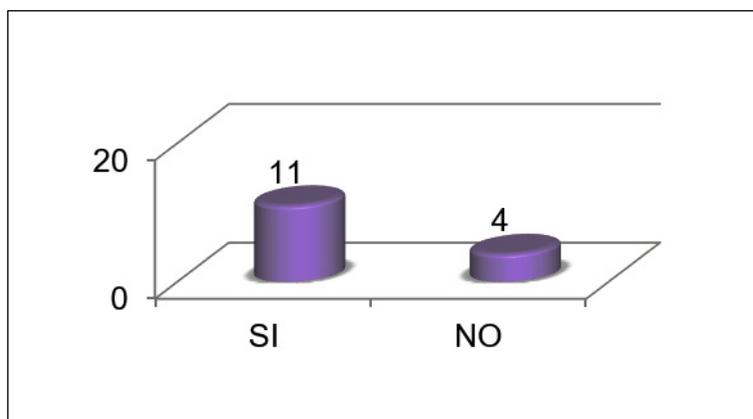


Figura 2. Aportaciones a la solución del caso.

2. Aplicar metodologías que impliquen actividades y tareas a desarrollar por los estudiantes, profesores tutores intercampus y docentes que estén relacionadas con los resultados de aprendizaje y competencias que deban adquirir los estudiantes

Con el método del caso se ha pretendido aportar dinamismo y actividad al estudiante, así como visibilidad a la función tutorial. Los comentarios iniciales de

los estudiantes sobre los motivos que les llevaron a matricularse en la asignatura (Figura 3) se relacionan con los motivos de su participación en la red (Figura 4).



Figura 3. Motivos de matrícula en la asignatura.



Figura 4. Motivos para participar en la Red.

Los estudiantes, pese a no conocer la metodología (60% de los participantes) y no haberla utilizado con anterioridad (50%), la consideran como adecuada para trabajar de forma colaborativa y no ven necesario complementarla con otra estrategia. Los resultados obtenidos, a través de la prueba del diferencial semántico, son siempre positivos, y las valoraciones confirman poca dificultad de uso, muy alta utilidad, el cumplimiento de las expectativas, la suficiencia de la documentación recibida y su calidad, así como la adecuación media de las evaluaciones realizadas. Otros datos obtenidos sobre las competencias desarrolladas a través de esta metodología y sobre la

calidad de la actuación de las profesionales que les han tutorizado y seguido en todo el proceso ofrecen puntuaciones que oscilan entre alta-muy alta; además de la adecuación de los resultados obtenidos en base a lo solicitado (medio y alto en un 90%), y el cumplimiento de los plazos previstos para cada tarea (alto o medio en un 90%).

3. *Facilitar el entrenamiento de la actividad de evaluación (examen)*

La conclusión más importante en este punto es que los estudiantes participantes en la red han aprobado la PEC y el examen, con buenos resultados.

Algunas indicaciones sobre la PEC y su importancia en el entrenamiento del examen, para facilitar la comprensión del lector. Se ofrecían dos PEC, a elegir una. Si se suspendía o no se realizaba, la calificación obtenida en el examen no se tendría en cuenta. La PEC tenía un porcentaje del 40% en la calificación final. El examen un 60%. En esta asignatura se pone en práctica la idea de evaluación continua.

Con las PEC se persigue el mismo objetivo que con el examen: los estudiantes deben aprender a resolver casos prácticos socioeducativos.

Con esta experiencia, y teniendo en cuenta los resultados globales, creemos que la dificultad que se encuentra el estudiante en el examen es el tiempo. Durante el desarrollo de la red, la forma de aprender a resolver el caso no tenía en cuenta el ajuste de la respuesta y el tiempo. Aconsejamos, en todo momento, al estudiante que practicara por su cuenta. Quizá en el curso siguiente, debamos plantear una simulación del examen. Queremos recoger, finalmente, el gráfico que recoge la valoración final de la red, y algunos aspectos positivos y mejorables (Figura 5).

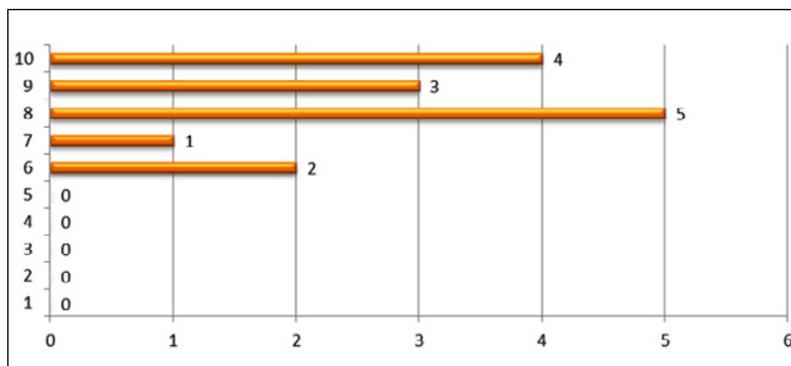


Figura 5. Valoración final de la Red.

Tabla 1. Aspectos positivos y mejorables de la Red

Aspectos positivos	Aspectos mejorables
<ul style="list-style-type: none"> — La exposición de contenidos y el formato de examen. — La asimilación de los contenidos de forma más fácil y diferentes. — Poder buscar solución a casos reales. — Poder relacionarse de forma más cercana con otros compañeros y docentes. — El trabajo en equipo y colaboración con otros compañeros. — La constante y de calidad supervisión y atención del equipo docente. — Debates constructivos, con diferentes puntos de vista y perspectivas — Facilidad de acceso al caso, la documentación y a las herramientas utilizadas. — La práctica de competencias profesionales para un mejor futuro como educador social. — La dedicación del equipo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> — La incorporación de un hilo para cada caso de estudio, y un hilo para cada cuestión planteada. — Incluir tutorías presenciales. — Mayor fluidez en las conversaciones del foro. — Mayor participación de los compañeros. — Menos casos para una mayor dedicación a cada uno. — Los accesos a las videoconferencias.

CONCLUSIONES

La experiencia de innovación se desarrolló de forma íntegra y exhaustiva. Nos ha permitido alcanzar todas aquellas metas y objetivos que considerábamos como básicos y esenciales y que no están relacionados únicamente con el contenido a trabajar en sí mismo.

Centrándonos en los participantes del proyecto y su interacción con el resto de elementos del proyecto, sería importante destacar algunos efectos o consecuencias: por una parte, han asumido y utilizado las herramientas, aplicaciones y metodologías de trabajo, comunicación e intercambio de ideas sin ningún tipo de problema, con gran destreza y aprovechamiento de su potencial. Destaca la experiencia comunicacional en los foros, las sesiones de intercambio a través de las webconferencias y el correo electrónico, etc. Se convirtieron en espacios de trabajo y de comunicación (Gros y Adrián, 2004). Por otra parte, además de mantener una relación social, colaborativa y de trabajo con sus compañeros de actividad, han mantenido una relación directa con las profesoras tutoras intercampus y la compañera de apoyo en red, dos referencias esenciales para el óptimo desarrollo de las tareas. Una

tercera parte fue dedicada a señalar la diversidad de encuentros, las diferentes tareas llevadas a cabo entre los diferentes actores del proceso, lo cual, constituyó base suficiente sobre la que construir una comunidad de aprendizaje sólida.

Por último, indicamos que todo el proceso formativo se enriqueció por el aporte inter/intra personal de múltiples y variados recursos.

BIBLIOGRAFÍA

- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Barcelona, España: Narcea.
- CHIECHER, A. (2013). «Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios». *RIED* 16 (1), 85-107.
- DE MIGUEL, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado de: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf.
- GALLEGO-GIL, D.; ALONSO-GARCÍA, C. y MARTÍN-CUADRADO, A. M. (2007). *El educador social en el pueblo gitano* [Programa de Radio]. Madrid, España: Canal UNED. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/36114>.
- GALLEGO-GIL, D.; ALONSO-GARCÍA, C. y MARTÍN-CUADRADO, A. M. (2007). *El educador social ante situaciones de violencia* [Programa de Radio]. Madrid, España: Canal UNED. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/35636>.
- GALLEGO-GIL, D.; ALONSO-GARCÍA, C. y MARTÍN-CUADRADO, A. M. (2011). *El método de caso para la formación práctica de los Educadores Sociales* [Programa de Radio]. Madrid, España: CanalUNED. Recuperado de <http://www.canal.uned.es/mmobj/index/id/4340>.
- GALLEGO, D.; MARTÍN CUADRADO, A. y CACHEIRO, M. L. (2010). «Aprendiendo de forma colaborativa a través de la Web 2.0», (cap.14). En Roig Vilá, Rosabel y Fiorucci, Massimiliano (dirs., 2010) *Claves para la Investigación en Innovación y Calidad Educativas. La Integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la Interculturalidad en las Aulas*, ed. I Marfil - Università degli Studi RomaTre, 163-178.
- GROS, B. y ADRIÁN, M. (2004). «Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior». *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 5. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56472/1/TE2004_V5_%20estudiosobreel.pdf.

- HERNÁNDEZ MOGOLLÓN, R. y DÍAZ CASERO, J. C. (2007): *Método del caso. Una aproximación desde el EEES*. Universidad de la Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2517691.pdf>.
- MARTÍN-CUADRADO, A. M.; GALLEGO-GIL, D. y ALONSO-GARCÍA, C. (2010). *El educador social en acción. De la teoría a la praxis*. Madrid, España: Areces.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid, España: SM.
- ROMÁN, M.; SÁNCHEZ-ELVIRA, M. A.; MARTÍN-CUADRADO, A. M. y BRIGNARDELLO, M. (2011). «EL rol de los compañeros de apoyo en red (CAR) en las comunidades virtuales de acogida de la UNED». *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior, Chapter: El rol de los compañeros de apoyo en red (CAR) en las comunidades virtuales de acogida de la UNED*, Publisher: UEM.Villaviciosa de Odón.

LA DOTE Y LA HERENCIA COMO INSTRUMENTOS PARA FOMENTAR UNA METODOLOGÍA ACTIVA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE FAMILIA

ELISA MUÑOZ CATALÁN

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

emunoz@huelva.uned.es



RESUMEN

Con la realización del presente trabajo pretendemos investigar sobre la importancia actual de aplicar el aprendizaje basado en problemas a la enseñanza del Derecho de Familia, frente a las tradicionales clases teóricas y magistrales. Incidiendo en el alcance de las exigencias metodológicas surgidas con los nuevos planes del estudio del grado en Derecho, en el marco del EEES; así como en el desarrollo de una serie de competencias en los estudiantes, que les van a ser muy útiles una vez que finalicen y se enfrenten a las dificultades del mercado de trabajo, ya que se consideran como los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, con la puesta en práctica de este caso sobre el origen y perspectiva actual del régimen económico del matrimonio frente a otras parejas de hecho como el concubinato, la dote y el papel de la mujer, las formas de esclavitud o la herencia, acercamos al alumnado al casuismo romano afianzando las ideas ya estudiadas; de este modo, comprenderán que lo importante no es dar la solución sino razonar jurídicamente consiguiendo, a través de debates en grupo y el trabajo personal, un conocimiento más profundo de las reglas e instituciones aplicables.

PALABRAS CLAVE: concubinato, mujer, dote, matrimonio, herencia, competencias.

ABSTRACT

With the accomplishment of the writing that follow we pretended to investigate what the current importance of applying the learning through problems in the teaching of Family Law, against the traditional theoretical and magistral classes. Influencing in the reach of the methodological requirements emerged with the new plans of study Law Degree, under the EEES; as well, in the development of a set of skills in students, that will be very helpful once time they finish and face the difficulties of today's labor market, because they are the true protagonists of the teaching and learning process. Therefore, with the implementation of this case about the origin and actual perspective of the

economic regime of marriage compared with other unmarried partners as concubinage, dowry and the role of women, forms of servitude or inheritance, we approach the students to casuism roman jurisprudence completing the ideas seen in the previous practice; in this way, they will understand that the important thing is not to give the solution to case proposed but legal reasoning, through discussions in groups and personal work, getting a deeper knowledge of applicable rules and institutions.

KEYWORDS: concubinage, woman, dowry, marriage, heritage, knowledge.

INTRODUCCIÓN

Con la propuesta innovadora que presentamos, es nuestra intención demostrar la importancia que tiene en nuestros días que el docente universitario aplique una metodología activa por la que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se vea motivado en clase y ello le lleve a razonar sobre problemas concretos a los que deba de hacer frente aportando la solución más acorde a Derecho, tras un proceso de interpretación jurídica previo.

En este sentido, hacemos alusión a la aplicación del aprendizaje basado en problemas pues el método tradicional de enseñanza del Derecho en las Universidades españolas ha sido hasta hace poco el de la exposición teórica de los contenidos de las asignaturas a través de las clases magistrales o teóricas. Sin embargo, con los nuevos planes de estudio de grado surgidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se tiende a fomentar una metodología más activa y participativa por la que se pretende que el alumnado desarrolle una serie de competencias generales y específicas, inexistentes hasta hace relativamente pocos años debido a que en la licenciatura en Derecho éstas no estaban contempladas expresamente. Concretamente, el supuesto problemático que planteamos a los discentes se enmarca dentro del Bloque dedicado al Derecho de Familia de la asignatura de primer curso: «Derecho Romano», y/o de la asignatura de último curso: «Derecho Civil: Derecho de Familia y Sucesiones» del Grado en Derecho, y tiene por finalidad demostrar cómo los contenidos teóricos que versan sobre el régimen económico y patrimonial del matrimonio y de las parejas de hecho, parten de las soluciones dadas por la jurisprudencia romana a través del casuismo.

A tal efecto, centramos nuestra atención en una historia real ocurrida en Roma en la que Lucio Ticio (paterfamilias) casa a su hija Seya con Pánfilo (un esclavo ajeno), dándole la dote bajo título de depósito. Teniendo en cuenta que la mujer romana tenía limitados muchos derechos y que Pánfilo no era ciudadano romano, por las propias reglas de la esclavitud, el problema se plantea cuando sin notificación alguna de dicha operación fallece tanto el padre como el esclavo, pues se cuestionan las acciones o recursos procesales que la mujer podría ejercer con la intención de reclamar los bienes dejados en depósito y, de los cuales, ahora es heredera.

Como futuros graduados en Derecho, darán respuestas a una serie de consultas sobre cuál es la naturaleza jurídica de esa unión y los efectos que se derivan de la misma, una vez que fallece el esclavo; teniendo en cuenta, como señala la profesora Guerrero (2004), que las mujeres romanas estaban excluidas de la vida pública y privada pues no podían votar en los comicios, ni ser magistradas o senadoras, ni procuradoras o fiadoras, ni garantizar deudas ajenas, además se les excluía de la adopción, que era una práctica habitual entre los romanos para configurar su familia, y tenían reducidos sus derechos sucesorios. Aunque legalmente las mujeres romanas estaban apartadas de las instituciones romanas y de la vida pública, la realidad es que sí participaron indirectamente, y la manera más común de intervenir era a través de la influencia que ejercían en sus esposos y en sus hijos.

Objetivos

Con el diseño de esta práctica innovadora sobre Derecho de Familia, matrimonio, herencia y dote, nos planteamos como objetivo principal y básico que el alumnado comprenda cómo los principios generales del matrimonio consagrados por el Derecho Romano, tienen todavía hoy vigencia en los Códigos civiles actuales y son citados en las distintas sentencias de los Tribunales y en numerosos supuestos. Ello le ayudará a razonar sobre el caso planteado, consiguiendo un conocimiento más profundo de las reglas e instituciones aplicables, siendo previa la decisión de las acciones y medios procesales que tutelan a las partes en el litigio.

Asimismo, se pretende que reflexionen en grupo sobre las soluciones posibles fomentando el trabajo colaborativo, entendiendo que lo importante no es encontrar la solución a los problemas sucesorios y matrimoniales que el

caso plantea, ya que hay supuestos que admiten más de una solución justa, pues lo que interesa es el razonamiento basado en argumentos jurídicos y criterios procesales que lleva al jurista a adoptar una determinada decisión. De este modo, conocerán y se familiarizarán con instituciones tan importantes como el matrimonio, el contubernio, la herencia o la dote, valorar la importancia que en Roma tenía el ser considerado ciudadano romano con plenos derechos, frente a la posición de la mujer; así como se reflexionará, de manera crítica, sobre otras posibles estrategias de enseñanza diferentes a la tradicional o expositiva.

En cuanto a los contenidos que se abordarán durante el desarrollo de esta actividad, diferenciamos entre:

- a. Los contenidos conceptuales («el saber»): características del matrimonio romano legítimo, efectos del concubinato y contubernio, la mujer romana en la vida pública, la importancia de la herencia en Roma, y la dote: constitución y depósito.
- b. Procedimentales («saber hacer»): estudio de la institución marital, análisis pormenorizado de los hechos, determinación de las personas que intervienen, examen de las acciones y excepciones, comprensión de las reglas, principios e instituciones jurídicas que son aplicables al supuesto, estudio de la respuesta dada por el jurisconsulto, Paulo, sobre las distintas cuestiones planteadas, elección razonada de la solución dada al caso, reflexión final sobre los contenidos abordados y la estrategia didáctica empleada.
- c. Y, finalmente, contenidos actitudinales («saber ser o comportarse»): interés por conocer de qué manera se resolvían los supuestos matrimoniales en Roma, concienciarse de la importancia que tiene para un jurista razonar aportando argumentos fundados en Derecho, participación con interés en los trabajos en común y en los debates que se realicen en el aula, predisposición a la consulta de los textos latinos y a su utilización, valoración positiva de las soluciones aportadas en clase, así como la reflexión y valoración de cómo la regulación del matrimonio y la herencia en nuestros días, es fruto de la lucha por solucionar los problemas jurídicos suscitados a lo largo de la historia.

METODOLOGÍA

Bajo las premisas expuestas en el apartado precedente podemos decir que nuestro análisis jurídico está basado en una metodología activa, como es la puesta en práctica del método del caso a la enseñanza del Derecho de Familia y del Derecho Sucesorio; la misma se fundamenta en la aplicación de las reglas del Derecho de Familia y, en particular, en lo que concierne al papel de la mujer y a instituciones como la dote o la herencia. En este sentido, dicho análisis se llevará a cabo mediante el aprendizaje fundamentado en problemas pues, como avanzábamos, tradicionalmente el método de enseñanza del Derecho en las Universidades españolas ha sido el de la exposición teórica de los contenidos de las asignaturas a través de las clases magistrales o teóricas.

Y ello nos servirá para observar de qué modo, con los planes de grado en el marco de la Educación Superior, se tiende a fomentar una metodología más participativa que la existente en los anteriores planes de licenciatura, donde los estudiantes se convierten en los protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje, se muestran más participativos y desarrollan, como futuros graduados en Derecho, una serie de competencias generales y específicas imprescindibles tanto para su formación como para su ejercicio ya como letrados en despachos de abogados, asesorías jurídicas, o en notarías (González y Muñoz, 2010, p. 148).

RESULTADOS PRINCIPALES

En términos generales, la resolución de este supuesto real sobre mujer, dote y herencia se desarrollará en dos sesiones de dos horas cada una, haciendo uso de los recursos que pone a disposición de tutores y alumnado la UNED. Concretamente, el espacio a utilizar será el aula asignada para el grupo a lo largo del curso así como, cuando se precise, acudiremos a la biblioteca, hemeroteca general o al aula de Internet ubicada en el mismo edificio.

Precisando lo dicho hasta ahora, la primera sesión dará comienzo demostrándose el contenido analizado en clases anteriores, el cual, servirá de base en la resolución del supuesto práctico sobre la dote en depósito. En este sentido, se hará uso del ordenador y se proyectará en clase una presentación powerpoint, así como el docente irá preguntando a los estudiantes sobre otros con-

tenidos transversales que se podrían añadir a cada institución estudiada, como el de igualdad de género y no discriminación; posteriormente, se entregará el caso práctico para que lo realicen.

La actividad se llevará a cabo individualmente y consistirá en la elaboración de un esquema-resumen de las relaciones de parentesco que se suceden, así como del problema jurídico planteado sobre la dote y la herencia, que se entregará al finalizar la sesión. En este punto, interesa describir el contenido íntegro del texto al que aludimos: «Lucio Ticio, teniendo bajo su potestad a su hija Seya, la casó con Pánfilo, esclavo ajeno, al que también dio la dote, que entregó con documento bajo título de depósito, y después, sin haberse hecho notificación alguna por el dueño, falleció el padre, y poco después el esclavo Pánfilo. Pregunto con qué acción podrá reclamar Seya la cantidad habiendo quedado ella misma heredera de su padre (Supuesto real del jurista Paulo, La dote en depósito, D. 16, 3,27)».

Para finalizar, se abrirá un turno de debate en clase en el que se tratarán las primeras impresiones de los discentes. Se plantearán una serie de cuestiones que deberán traer trabajadas para la próxima clase, así como se informará al alumnado de que dispone de diez días para participar en el foro-debate: «La dote en depósito y la mujer romana», programado en la plataforma virtual Moodle de la asignatura; insistiéndoles en la importancia de su implicación, de cara a la nota final.

Por su parte, la segunda sesión se iniciará con un resumen recapitulativo de lo explicado en la clase previa. Asimismo, se organizarán grupos de cuatro alumnos de modo que cada uno de sus miembros comparen las respuestas y así se unifiquen criterios; a continuación, cada equipo expondrá sus conclusiones y se realizará una puesta en común.

Al final de esta actividad, el discente aportará un esquema-resumen de las instituciones abordadas y ofrecerá la solución que se considera más ajustada a Derecho, razonando con los estudiantes sobre otros posibles enfoques respecto a los personajes. En este sentido, se insistirá en los siguientes aspectos: a) Lucio Ticio, padre de Seya, que entrega bajo depósito unos bienes a Pánfilo; b) Seya, heredera de Lucio Ticio, quien reclama la restitución de estos bienes a la muerte del esclavo; c) Pánfilo, esclavo con el que Seya se une en contubernio; d) dueño de Pánfilo, en cuyo poder se encuentran las cosas.

En último término, se expondrá en el foro el resultado de la experiencia propuesta, se darán unas conclusiones finales y se realizarán propuestas de mejora. Los criterios de evaluación para medir los resultados de aprendizaje girarán en torno a si al estudiante domina y define los conceptos básicos sobre el Derecho de Familia, el matrimonio y la herencia, analiza o no cuál es la relación de parentesco a la hora de sucederse, sabe el origen y fundamentación legal de la dote, conoce las distintas modalidades de acciones de defensa a ejercitar, demuestra el dominio de las técnicas de resolución de supuestos, posee una actitud activa en clase y participa en las diferentes actividades, virtuales y/o presenciales, demostrando esfuerzo y tesón o si, en suma, ha desarrollado una serie de competencias imprescindibles en su formación legal. Utilizándose, a tal efecto, instrumentos de evaluación tales como los debates de grupo, las fichas registro, los exámenes escritos y los test. Igualmente, como recursos materiales, se emplearán los libros de consulta recomendados al inicio del curso elaborados por el profesor García Garrido (2008 y 2011), los textos legales referenciados por Domingo (2002), y las bases de datos de jurisprudencia existentes.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión final, cabe señalar que con los planes de estudio del Grado en Derecho y, especialmente tras las exigencias metodológicas impulsadas desde el EEES, se lograrán una serie de competencias básicas en el alumnado de Derecho que resultaban impensables hasta hace relativamente poco tiempo, las cuales, favorecerán el aprendizaje y la innovación.

En este sentido, el docente dejará de ser el centro de atención dando paso al alumno, quien conseguirá un aprendizaje más dinámico y colaborativo; entendiéndose por «competencias», en todo caso, la necesidad de que los estudiantes adquieran unos conocimientos jurídicos básicos que les sirvan a la hora de resolver desde un punto de vista legal cada caso concreto, junto a una serie de habilidades sociales fundamentales para el desarrollo de su profesión, una vez que se enfrenten al mercado laboral. Pues, como ya el profesor Zabalza (2004) admitió en cierta ocasión, en nuestros días existen cinco miuras de la convergencia europea: los créditos ECTS, las competencias, el aprendizaje autónomo del alumnado, el aprendizaje a lo largo de la vida —*life long learning*— y la elaboración de materiales didácticos.

En suma, la aplicación de esta metodología activa basada en problemas tiene como objetivo último lograr que los discentes que, en breve, finalizarán sus estudios de grado y se enfrentarán a un mercado laboral en crisis tan competitivo como es el actual, conozcan el origen del Derecho Matrimonial y Sucesorio, así como las cuestiones controvertidas que esta materia plantea; pues sólo de esta forma aprenderán progresivamente a razonar y a dar la solución más justa acasos reales, teniendo en cuenta las diferentes variables. Por lo que profundizando ya en las posibles soluciones propuestas a la actividad programada, podemos destacarlas siguientes: la primera, que la unión entre Pánfilo y Seya recibirá el nombre de contubernio al carecer los esclavos de personalidad jurídica, de ciudadanía y no poder contraer un matrimonio legítimo; en cuanto a la dote, decir que no se dará como tal, dada la falta de capacidad del esclavo y, de este modo, Seya será la heredera de su padre y se hará depositante de la cantidad de dinero entregada por su padre a Pánfilo. Por lo anterior, resultará necesario que la actividad anterior tenga continuidad en otras similares, de tal modo que los alumnos practiquen con los contenidos analizados; y, más aún, cuando el Derecho de Familia abarca tanto la institución matrimonial, como la dote o la propia herencia.

En definitiva, mediante el aprendizaje basado en casos en la enseñanza del Derecho, entendemos que se potencia un nuevo modo de transmitir los conocimientos por el que no sólo se fomentan los contenidos conceptuales y procedimentales, sino también los actitudinales mediante el manejo de herramientas sociales, como pueden ser los blogs o las redes sociales. Así, conseguiremos implicar al alumnado y favorecemos su reflexión y actitud crítica, especialmente en cuestiones de género sobre el Derecho de Familia desde Roma hasta nuestros días.

BIBLIOGRAFÍA

- DOMINGO, R. (2002). *Textos de Derecho Romano*. Navarra, España: Thomson Aranzadi.
- GARCÍA, M. J. (2008). *Casuismo y Jurisprudencia romana* (Responsable). Madrid, España: Ediciones Académicas.
- GARCÍA, M. J. (2008). *Derecho Privado Romano. Casos, acciones. Instituciones*. Madrid, España: Ediciones Académicas.
- GARCÍA, M. J. (2011). *Instituciones y casos de Derecho Romano*. Madrid, España: Ediciones Académicas.

- GONZÁLEZ, S. y MUÑOZ, E. (2010). «Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES. XXI.» *Revista de Educación*, 12, 147-162.
- GUERRERO LEBRÓN, M. (2004). «La idea de mater familias en el Edictum de adtemp-tata pudicitia». En López Rosa, R. y Del Pino Toscano, F. (Coords.): *El Derecho de Familia: de Roma al derecho actual* (pp. 297-310) Huelva, España: Universidad de Huelva.
- ZABALZA, M.A. (2004). «Los cinco miuras de la convergencia europea», en *Crónica Uníversia*. Recuperado de <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200430571>.

PROFUNDIZACIÓN EN LA IDENTIFICACIÓN DE CONCEPTOS DIFÍCILES EN DERECHO CIVIL II

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ MUÑOZ, LOURDES TEJEDOR MUÑOZ, M.^a PAZ POUS DE LA FLOR,
JUANA RUIZ JIMÉNEZ, ROSA ADELA LEONSEGUI GUILLOT, BEGOÑA FLORES GONZÁLEZ
y LOURDES GÓMEZ-CORNEJO TEJEDOR
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
fjimenez@der.uned.es



RESUMEN

En el presente trabajo pretendemos poner de manifiesto el estudio realizado en la Red de Innovación Docente «Identificación de conceptos difíciles en Derecho Civil II (II)» para realizar la identificación de los «conceptos difíciles» en la asignatura «Derecho Civil II» del Grado de Derecho, a partir de la colaboración de los estudiantes de la misma, que aportaban información sobre qué grado de dificultad asignaban ellos a una serie de conceptos que les eran propuestos por los miembros de la Red, a fin de poder proceder con posterioridad a la determinación de medidas correctoras de esa dificultad. Constituye la continuación del estudio ya realizado en el marco de otra Red que concurrió a la VII Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente de la UNED (2012-13), bajo la misma denominación. En general, ni aun los conceptos que a priori pueden parecer de más difícil intelección por los estudiantes les resultan realmente, a final del cuatrimestre, de gran dificultad, si bien algunos se han destacado como superiores a la media.

PALABRAS CLAVE: conceptos difíciles, Derecho Civil II, Grado en Derecho, colaboración de los estudiantes.

ABSTRACT

In this paper we try to show the study in the Teaching Innovation Network «Identificación de conceptos difíciles en Derecho Civil II (II)» for identifying the «difficult concepts» in the subject «Civil Law II» of the Bachelor of Law Degree studies, from the collaboration of its students, who provided information about how much difficulty they assigned to a number of concepts which were proposed to them by the members of the Network, in order to proceed afterwards to the determination of corrective measures. It is the continuation of the study already made under another Network

which attended the VII UNED Call of Research Networks for Teaching Innovation (2012-13), under the same name. In general, even the concepts that a priori may seem more difficult to students really are to them, at the end of the term, very difficult, although some have stood out as above average.

KEYWORDS: difficult concepts, Civil Law II, Bachelor of Law Degree, collaboration by students.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la actividad docente, una dificultad añadida es la de determinar qué conceptos pueden considerarse como más complicados de entender y aprehender por parte de los estudiantes. Por tanto, la identificación de esos «conceptos difíciles» en el marco de una asignatura permite enfrentarlos a fin de establecer medidas correctoras, como es el de realizar explicaciones complementarias o más detalladas que otros conceptos de dificultad media o baja.

En esta Red hemos pretendido precisamente realizar la identificación de esos «conceptos difíciles» en la asignatura «Derecho Civil II» del Grado de Derecho, a partir de la colaboración de los estudiantes de la misma, que aportaban información sobre qué grado de dificultad asignaban ellos a una serie de conceptos que les eran propuestos por los miembros de la Red, a fin de poder proceder con posterioridad a la determinación de medidas correctoras de esa dificultad.

La presente Red es continuación de otra anterior de la misma denominación que concurrió a la VII Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente de la UNED (2012-13). En la actual Convocatoria se han retomado los conceptos sometidos a análisis de los alumnos, a fin de ver la evolución sufrida desde la anterior experiencia.

METODOLOGÍA

Tras realizarse inicialmente por los miembros de la Red una identificación de qué conceptos se podían considerar a priori como más difíciles

de entre los tratados en la materia de la asignatura, se procedió a someterlos a la graduación de dificultad por el alumnado, junto con otros que sí podrían considerarse inicialmente como de dificultad media o baja y que se utilizaban como punto de control (así, el concepto de «indemnización de daños y perjuicios»). Como se ha indicado antes, los conceptos empleados ya se habían utilizado en la anterior realización de este estudio en la VII Convocatoria de Redes, por lo que pueden obtenerse interesantes resultados de la comparativa del alumnado de ambos cursos.

En tal sentido, se han confeccionado dos encuestas (cada una respectivamente para la materia de un cuatrimestre) en la que se recogían dichos conceptos y se sometieron a evaluación por el alumnado por medio del curso virtual de la asignatura en aLF. El acceso a las encuestas estuvo abierto desde el 20 de enero y 7 de mayo de 2015, respectivamente, y los resultados se han tomado el día 23 de septiembre de 2015.

Dado que la participación ha sido totalmente voluntaria y sin obtener ninguna contraprestación por ello, el número de estudiantes participantes ha resultado ser escaso, especialmente en la encuesta del segundo cuatrimestre (122 y 39 respuestas de un total de 3.825 estudiantes matriculados, lo que implica alrededor del 3,19 y 1,02 % respectivamente), aunque tal vez pueda considerarse significativo, en especial considerando las fechas (inmediatamente anteriores o posteriores a los exámenes) en que la necesidad de que los participantes hubieran llegado ya a un grado suficiente de conocimientos sobre los distintos conceptos de la asignatura que les permitieran enjuiciarlos, obligaban a realizar las encuestas. Como se ha indicado, la reducción de participantes ha sido especialmente notable en la encuesta del segundo cuatrimestre, al haberse recibido tan sólo 39 participaciones por 122 del primer cuatrimestre.

No ha sido necesaria la intervención de tutores ni profesores externos colaboradores. Las encuestas han seguido la estructura de veinte conceptos propuestos que se recoge en la tabla 1, de modo que se preguntaba en torno a su dificultad, que debían valorarse desde 1 (poco difícil) a 5 (muy difícil), completándose con otras dos opciones finales que permitían a los alumnos indicar la existencia de conceptos de la asignatura que consideraban difíciles y no estaban entre los sometidos a valoración, y finalmente realizar observaciones o sugerencias.

RESULTADOS PRINCIPALES

La distribución de la atribución de los grados de dificultad de los distintos conceptos propuestos (tabla 1) puede apreciarse en las tablas 2 y 3 y las figuras 1 y 2.

Tabla 1. Conceptos propuestos

Conceptos — 1er. cuatrim.		Conceptos — 2º cuatrim.	
1	La voluntad unilateral como fuente de las obligaciones	1	El autocontrato
2	Mancomunidad y solidaridad	2	La forma "ad probationem"
3	La prestación	3	La causa atípica del contrato
4	Obligaciones con cláusula facultativa	4	El precontrato
5	Nominalismo y valorismo	5	Término de cumplimiento: término esencial
6	Pago al tercero	6	El desestimiento
7	Consignación	7	Ineficacia del contrato
8	Mora	8	La reversión de la donación
9	Ejecución forzosa	9	Tanteo
10	Novación	10	Retracto
11	Cesión de crédito	11	El saneamiento por evicción y vicios ocultos
12	Subrogación	12	El laudo
13	Arras penales y cláusula penal	13	El beneficio de excusión en la fianza
14	Responsabilidad patrimonial universal	14	La doble venta
15	Cuasicontrato	15	La cláusula "rebus sic stantibus"
16	Enriquecimiento injusto	16	La cesión del contrato
17	Derecho de repetición	17	Nulidad del contrato
18	Responsabilidad objetiva	18	Anulabilidad del contrato
19	Responsabilidad subjetiva	19	Depósito irregular
20	Indemnización de daños y perjuicios	20	La permuta

Tabla 2. Derecho de obligaciones (1er. cuatrimestre)

	Concepto	Dificultad 1 (muy baja)	Dificultad 2	Dificultad 3	Dificultad 4	Dificultad 5 (muy alta)	Dificultad media
1	La voluntad unilateral como fuente de las obligaciones	33	42	36	11	0	2,205
2	Mancomunidad y solidaridad	35	44	24	16	3	2,246
3	La prestación	27	52	37	5	1	2,189
4	Obligaciones con cláusula facultativa	17	34	41	27	3	2,713
5	Nominalismo y valorismo	5	21	36	45	15	3,361
6	Pago al tercero	19	43	40	19	1	2,508
7	Consignación	24	49	34	11	4	2,361
8	Mora	30	45	30	14	3	2,303
9	Ejecución forzosa	20	42	38	14	8	2,574
10	Novación	18	25	46	26	7	2,828
11	Cesión de crédito	15	24	51	26	6	2,869
12	Subrogación	12	334	44	20	12	2,885
13	Arras penales y cláusula penal	11	51	32	25	3	2,656
14	Responsabilidad patrimonial universal	27	42	38	12	3	2,361
15	Cuasicontrato	14	30	52	21	5	2,779
16	Enriquecimiento injusto	21	36	43	16	6	2,590
17	Derecho de repetición	19	36	40	23	4	2,648
18	Responsabilidad objetiva	18	34	41	25	4	2,697
19	Responsabilidad subjetiva	15	42	35	26	4	2,689
20	Indemnización de daños y perjuicios	37	40	31	12	2	2,197

Tabla 3. Derecho de contratos (2.º cuatrimestre)

	Concepto	Dificultad 1 (muy baja)	Dificultad 2	Dificultad 3	Dificultad 4	Dificultad 5 (muy alta)	Dificultad media
1	El autocontrato	9	12	16	2	0	2,282
2	La forma "ad probationem"	3	7	21	8	0	2,872
3	La causa atípica del contrato	4	10	14	8	3	2,897
4	El precontrato	8	15	12	4	0	2,308
5	Término de cumplimiento: término esencial	9	14	10	4	2	2,385
6	El desestimiento	8	12	12	7	0	2,462
7	Ineficacia del contrato	7	11	13	7	1	2,590
8	La reversión de la donación	2	13	11	8	5	3,209
9	Tanteo	2	10	13	9	5	3,128
10	Retracto	2	11	14	10	2	2,974
11	El saneamiento por evicción y vicios ocultos	8	7	14	8	2	2,718
12	El laudo	7	12	13	5	2	2,564
13	El beneficio de excusión en la fianza	3	8	14	10	4	3,103
14	La doble venta	6	9	15	6	3	2,769
15	La cláusula "rebus sic stantibus"	5	3	19	8	4	3,077
16	La cesión del contrato	5	13	13	6	2	2,667
17	Nulidad del contrato	9	14	12	3	1	2,308
18	Anulabilidad del contrato	8	12	12	5	2	2,513
19	Depósito irregular	1	12	15	10	1	2,949
20	La permuta	10	13	11	4	1	2,308

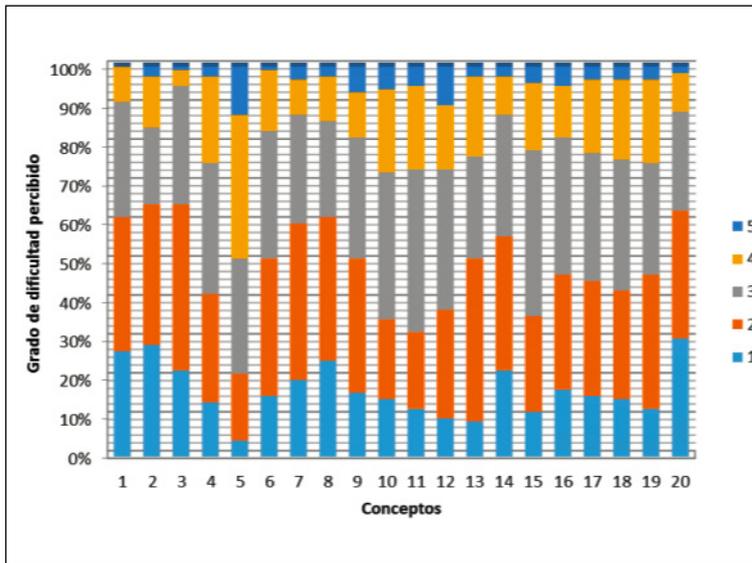


Figura 1. Percepción del grado de dificultad de los conceptos (conceptos 1.º trimestre).

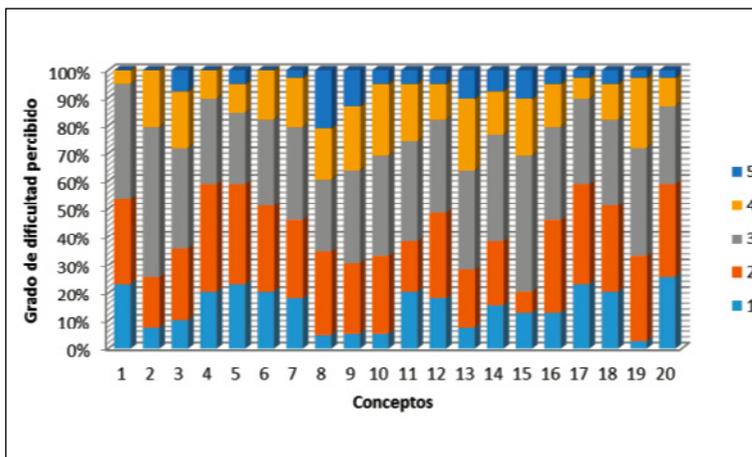


Figura 2. Percepción del grado de dificultad de los conceptos (conceptos 2.º trimestre).

De este modo, el grado de dificultad medio percibido en relación con cada uno de los conceptos sería el que recogen las figuras 3 y 4.

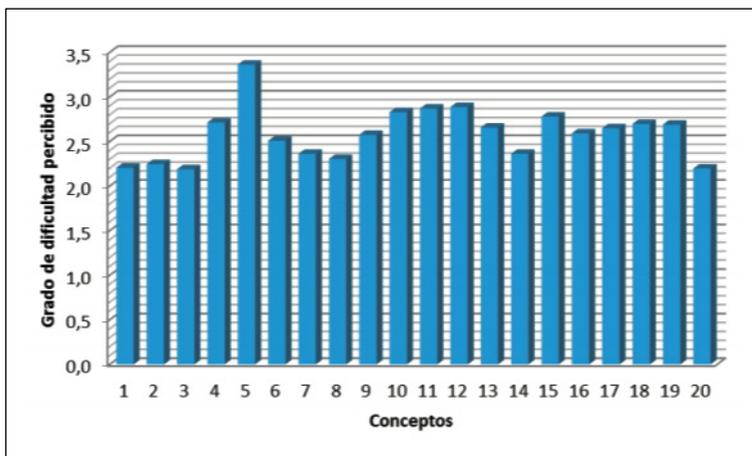


Figura 3. Grado de dificultad medio (conceptos 1.º cuatrimestre).

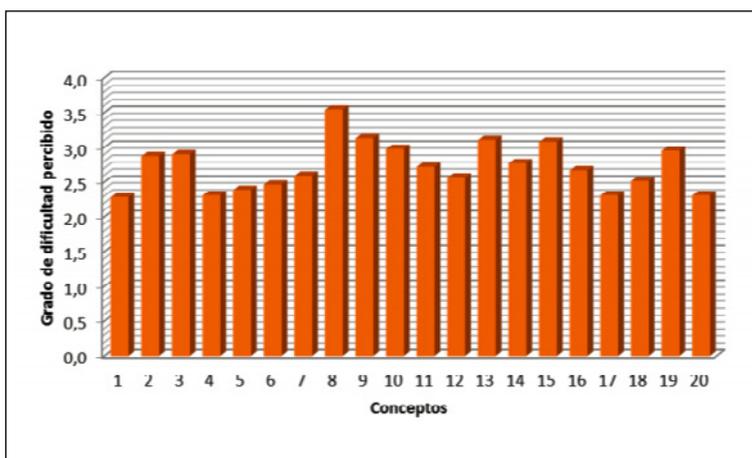


Figura 4. Grado de dificultad medio (conceptos 2.º cuatrimestre).

Observemos que solo cuatro conceptos alcanzan o superan un grado de dificultad intermedia (grado de dificultad 3): ninguno en el primer cuatrimestre; y en el segundo cuatrimestre, «la reversión de la donación» (concepto n.º 8), con un 3,209; «tanteo» (concepto n.º 9), con un 3,128; «el beneficio de excusión en la fianza» (concepto n.º 13), con un 3,103; y «la cláusula rebus sic

stantibus» (concepto n.º 15), con un 3,077. Ninguno llega a alcanzar un grado medio de dificultad de 3,5.

Comparando agrupadamente los grados de dificultad observamos que en general se perciben como más difíciles los conceptos correspondientes al segundo cuatrimestre (con una media total de 2,704 frente a un 2,583 del primer cuatrimestre), como ponen de manifiesto las figuras 5 y 6.

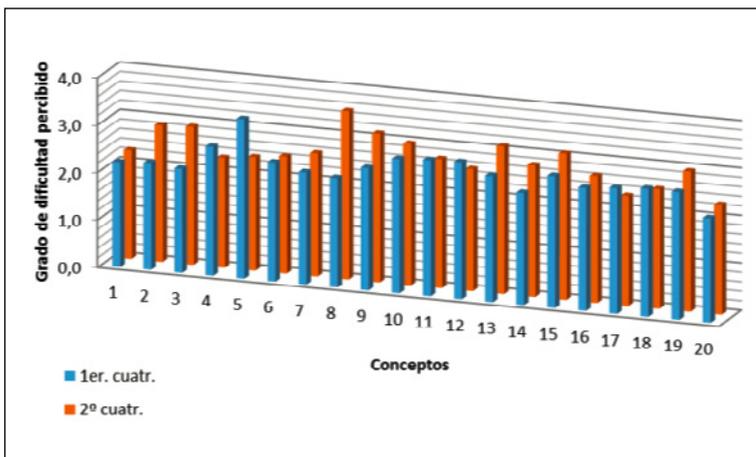


Figura 5. Grados de dificultad medios comparados.

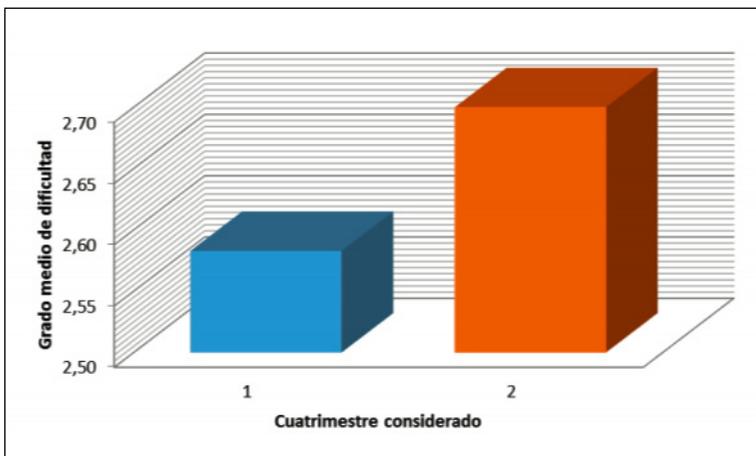


Figura 6. Comparativa de grados medios de dificultad entre cuatrimestres.

Finalmente, respecto de los apartados de respuesta libre (preguntas 21 y 22), su formulación es «¿Hay algún concepto de la asignatura que considere difícil y no esté entre los anteriores?» y «¿Desea hacernos alguna observación o sugerencia?», respectivamente. En cuanto a la primera, se han producido en el primer cuatrimestre un total de 26 respuestas, de las cuales tienen un contenido sustancial catorce, teniendo otras once respuestas como contenido únicamente «no» y una «se han ido resolviendo», mientras que otra se sale de lo preguntado al indicar «Lo considero fácil por trabajar a diario con dichos términos y me resulten familiares y cercanos y por ello de fácil comprensión, el libro es claro y resulta ameno su lectura». De los conceptos apuntados destaca «la obligación natural», contenido en varias respuestas. En el segundo cuatrimestre se produjeron un total de ocho respuestas a esta pregunta, siete con contenido sustancial y una de contenido «no» simplemente.

En cuanto a la segunda cuestión de respuesta libre («¿Desea hacernos alguna observación o sugerencia?») hubo en el primer cuatrimestre un total de 19 respuestas (aunque nueve de ellas eran simplemente «no»), empleadas para hacer críticas (generalmente positivas) sobre el equipo docente y la asignatura, los tutores o el manual, o para hacer sugerencias sobre la organización de la asignatura (densidad de la asignatura...), pero no sobre la encuesta o el análisis de los conceptos, salvo una («excelente idea por parte de su Departamento si se realiza con la intención de poner más empeño a la hora de transmitir sus conocimientos en los aspectos que nos cuestan más de entender a los alumnos»). En el segundo cuatrimestre hubo un total de cuatro respuestas a esta pregunta, de las cuales dos se referían a problemas que habían tenido en la realización de la PEC de la asignatura, una era una crítica positiva al equipo docente y otra era simplemente «no».

Finalmente, si comparamos los resultados del estudio de 2014-15 con los del de 2012-13 (tabla 4), observamos en primer lugar que se ha reducido el número de respuestas recibidas (130 y 65 respectivamente en cada cuatrimestre de 2012-13, a 122 y 39 en 2014-15), manteniéndonos no obstante en niveles significativos.

Tabla 4. Variación de los resultados de este estudio respecto de los del curso anterior

	Conceptos 1er. cuatrim.	Dificultad media 2012-13	Dificultad media 2014-15	Δ %
1	La voluntad unilateral como fuente de las obligaciones	2,254	2,205	-2,171
2	Mancomunidad y solidaridad	2,246	2,246	-0,011
3	La prestación	2,215	2,189	-1,212
4	Obligaciones con cláusula facultativa	2,677	2,713	1,352
5	Nominalismo y valorismo	3,408	3,361	-1,380
6	Pago al tercero	2,469	2,508	1,578
7	Consignación	2,323	2,361	1,618
8	Mora	2,254	2,303	2,193
9	Ejecución forzosa	2,523	2,574	2,009
10	Novación	2,562	2,828	10,397
11	Cesión de crédito	2,708	2,869	5,952
12	Subrogación	2,669	2,885	8,093
13	Arras penales y cláusula penal	2,531	2,656	4,938
14	Responsabilidad patrimonial universal	2,500	2,361	-5,574
15	Cuasicontrato	3,031	2,779	-8,317
16	Enriquecimiento injusto	2,323	2,590	11,497
17	Derecho de repetición	2,831	2,648	-6,473
18	Responsabilidad objetiva	2,692	2,697	0,164
19	Responsabilidad subjetiva	2,785	2,689	-3,451
20	Indemnización de daños y perjuicios	1,977	2,197	11,118

	Conceptos 2º cuatrim.	Dificultad media 2012-13	Dificultad media 2014-15	Δ %
1	El autocontrato	2,323	2,282	-1,766
2	La forma "ad probationem"	2,738	2,872	4,869
3	La causa atípica del contrato	2,892	2,897	0,177
4	El precontrato	2,277	2,308	1,351
5	Término de cumplimiento: término esencial	2,615	2,385	-8,824
6	El desestimiento	2,415	2,462	1,911
7	Ineficacia del contrato	2,385	2,590	8,602
8	La reversión de la donación	2,800	3,209	26,374
9	Tanteo	2,908	3,128	7,584
10	Retracto	3,000	2,974	-0,855
11	El saneamiento por evicción y vicios ocultos	2,969	2,718	-8,463
12	El laudo	2,677	2,564	-4,215
13	El beneficio de excusión en la fianza	2,815	3,103	10,200
14	La doble venta	2,523	2,769	9,756
15	La cláusula "rebus sic stantibus"	2,923	3,077	5,263
16	La cesión del contrato	2,569	2,667	3,792
17	Nulidad del contrato	2,400	2,308	-3,846
18	Anulabilidad del contrato	2,538	2,513	-1,010
19	Depósito irregular	3,031	2,949	-2,707
20	La permuta	2,400	2,308	-3,846

Pasando a analizar el contenido de las respuestas, nos resulta que las variaciones entre ambos períodos en el primer cuatrimestre son bastante escasas (destacando que en el concepto n.º 2 el decremento es casi inapreciable, de menos del 0,011%), si bien hay aumentos superiores al 10% en los conceptos 10, 16 y 20. En cambio, en el segundo cuatrimestre (aunque con un universo de muestra sensiblemente inferior, como se dijo, al reducirse de 65 a 39 respuestas) se observan variaciones más ostensibles, llegándose a un incremento del 26,374% en el concepto n.º 8. Las variaciones pueden verse gráficamente en las figuras 7 y 8.

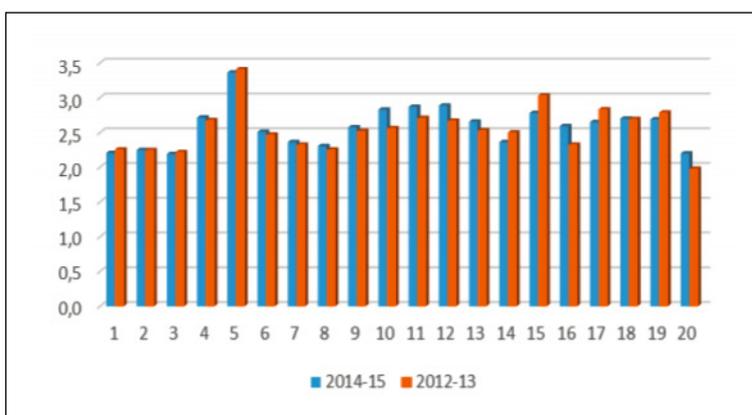


Figura 7. Evolución de la dificultad percibida (conceptos del 1.º cuatrimestre).

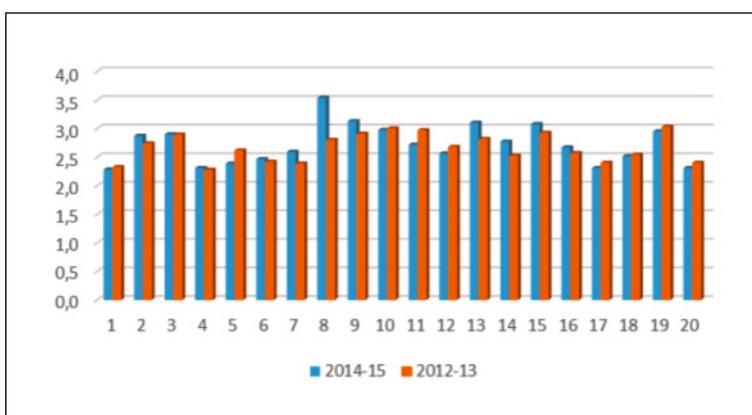


Figura 8. Evolución de la dificultad percibida (conceptos del 2.º cuatrimestre).

CONCLUSIONES

Los componentes de la presente Red entienden que el análisis efectuado ha resultado muy útil, permitiendo apreciar el grado de dificultad percibido por los estudiantes respecto de determinados conceptos de la asignatura Derecho Civil II y su evolución en diversos cursos.

Los resultados han puesto de manifiesto que ni aun los conceptos que a priori pueden parecer de más difícil intelección por los estudiantes les resultan realmente, a final del cuatrimestre, de gran dificultad, si bien algunos se han destacado como superiores a la media.

Por ello, el análisis efectuado permitirá hacer un tratamiento detenido de los conceptos identificados como más difíciles para el alumnado, en especial los cuatro que igualan o sobrepasan un grado de dificultad de 3.

EL ROLE PLAYING: EVALUACIÓN Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN H.^a DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

FERNANDO GIL GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

fernando_gilgonzalez@hotmail.es



RESUMEN

La presente comunicación pretende estudiar uno de los métodos de enseñanza virtual denominado role-playing que tiene como base la simulación virtual y la adquisición de los roles jurídicos (fiscal, juez, demandado y demandante) por parte del alumnado con el fin de afrontar los diversos problemas de índole histórica-jurídica. Asimismo, se hace necesario el empleo de los medios audiovisuales para una mejor comprensión de la Historia del Derecho en nuestras aulas universitarias. Además, es importante avanzar, a través de las distintas enseñanzas virtuales, forjando nuevos modelos aplicados en los Espacios de Educación Superior. En suma, con la nueva progresión educativa, se debe promover la asignatura con fines prácticos para introducirla en el ideario jurídico; no sólo para que sea fruto de un inmóvil programa de un profesor o de un investigador en la materia sino para que sea considerada una utilidad laboral futura para los alumnos de Grado del Plan Bolonia.

PALABRAS CLAVE: role-playing, Historia del Derecho, enseñanza virtual, procedimientos judiciales, campus virtual.

ABSTRACT

This paper discusses one method of teaching called virtual role-playing that is based on virtual simulation and acquisition of legal roles (prosecutor, judge, defendant and plaintiff) by students in order to tackle the various problems historical-legal nature. Also, it becomes necessary to use the media to a better understanding of the history of law and institutions in our university classrooms. Furthermore, it is important to move through the different virtual teachings, forging new models and opportunities for higher education, proposing the elimination of progressive and gradually the traditional teachings, which are the result of an obsolete past teachers whose maximum study extensive manual and reconverted into practical lectures. In short, the new educational progression, the subject must innovate practical purposes to introduce in the legal ideology;

not only to be the result of a program still a teacher or a researcher in the field but to be considered a useful future employment for students in Bologna's Grade.

KEYWORDS: role-playing, History of law, e-learning, judicial progressive approaches, virtual campus.

INTRODUCCIÓN

El nuevo método de enseñanza inicia su andadura en el espacio virtual en los años 80 del siglo xx en Estados Unidos a través de determinadas prácticas simplificadas que estaban referidas a la simulación virtual de la docencia, cuyos elementos han ido evolucionando y los errores se han ido paliando con el transcurso de los años. Además, role-playing significa la simulación de juego (Beidatsch y Broomhall, 2010). Pese a esta premisa, este método de enseñanza virtual es malogrado y tildado por algunos investigadores, que lo confunden con el término, rol-play, como práctica que está orientada a la formación docente desde una perspectiva lúdica utilizando con base el juego de rol cuya metodología está fuera del alcance de este estudio (Solis, 2012).

El role-playing aparece, en España, tras la promulgación del Plan Bolonia en las universidades españolas promovido por las directrices del Ministerio de Educación y Cultura que implanta por decreto-ley el plan de educación superior italiano en nuestro país, que se aplicó en las Facultades de Derecho a partir del año 2011 y continúa hasta la actualidad.

El Ministerio de Educación y Ciencia avaló y dio carta de naturaleza a los nuevos modelos y métodos de impartir docencia, en los cuales, se observa un cambio de rol, por parte del alumnado y del profesorado con el fin de que los primeros alcancen un conjunto de competencias; distintas capacidades intelectuales y finalmente para que el alumno encuentre la asignatura, Historia del Derecho y de las instituciones (Martínez Almira, 2012), más útil desde un punto de vista práctico para afrontar pro futuro el mundo laboral. En suma, el profesor pretende establecer, en una asignatura teórica, numerosos contenidos prácticos con el fin de que no sea considerada una materia difícil de digerir y fácil de aprobar para el alumno eliminando así la ratio de suspensos tras el estudio de los extensos materiales sobre la materia citada.

METODOLOGÍA

El sistema didáctico del role-playing, se puede comprobar en los distintos periodos que competen en la asignatura desde la Antigüedad hasta nuestros días como forma de comprender los elementos institucionales ahondando en los problemas que subyacen en la Administración. Aun así, es conveniente citar que las fuentes para el estudio de la materia, según el método del role-playing también debe ser como apostilla el Código Civil: la ley, la costumbre y los principios generales del Derecho a la que habría que añadir la jurisprudencia que en numerosas ocasiones gradúa la forma de resolución de los distintos problemas jurídicos establecidos en las sentencias de los documentos históricos (De Montagunt y Sánchez de Movellan, 2011).

El método utilizado y denominado como role-playing es la unión del elemento audiovisual con la enseñanza histórica-jurídica, en la que los alumnos deben actuar como operadores jurídicos. Es decir, a través de una técnica de simulación o de juego, el alumno debe comprender los procesos históricos a través de una técnica de aprendizaje que se basa en la interpretación histórica de las situaciones jurídicas y los procesos conflictivos (Enamorado y Peña, 2012).

RESULTADOS PRINCIPALES

En primer lugar, se debe comenzar diciendo que no existen sistemas de evaluación infalibles. Pese a ello, no es una novedad afirmar que cada profesor suele considerar el suyo como el correcto sin tener en cuenta el de los demás profesores. Aun así, se propone un sistema equitativo para el alumnado que no sea de carácter memorístico, evitando caer en los tradicionales métodos docentes que se han ido o siguen planteándose en estos años del grado. Asimismo, se han planteado una serie de trabajos o ejercicios que deben ser grupales entre los que debe existir un portavoz como representante de cada equipo. Además, se irán sumando puntos a la calificación a través de la realización de distintas pruebas o proyectos presentados ante el conjunto de la clase con el fin de eliminar esos miedos a realizar una presentación en público ya que como futuros juristas deben saber que esta práctica es habitual en los Tribunales.

La realización de las evaluaciones individuales que están implícitas en la confección y en la participación de los debates. El instrumento de la oratoria es un mecanismo esencial para que el alumno sea crítico con su conocimiento y que se exponga ante sus compañeros y ante el profesorado como futuro jurista. La oratoria sirve para conectar al profesorado con el alumnado ya que se arrastra como una carencia que se acrecienta por la vulnerabilidad o la timidez del discípulo frente al maestro. Asimismo, la evaluación individual debe venir precedida por el trabajo individual del alumno, que debe implicarse, en la materia, realizando los distintos ejercicios propuestos por el profesor. También es importante, a partir de los resultados obtenidos, la confección de un conjunto de informes para comprobar si el alumnado va adquiriendo las competencias implantadas por el profesor en la asignatura. Ello nos permitirá discernir en lo que respecta a la calificación, si el alumnado ha sido capaz de comprender lo exigido en la asignatura para obtener la calificación de Apto. Ello también incidirá en la posible localización de los elementos histórico-jurídicos para comprender los temas centrales de la metodología docente (Madrid y Sánchez-Arcilla, 2012). Asimismo, se podrán utilizar otras herramientas que han sido fructíferas en este estudio, como pueden ser la confección de foros en la plataforma virtual asignada con el fin de inculcar distintas ramas del conocimiento de la asignatura defendiendo distintos argumentos a favor o en contra en lo que respecta a los procesos judiciales y de los conflictos o situaciones históricas. Estos, a largo plazo, revelan una nueva interpretación en lo que respecta al análisis de los problemas histórico-jurídicos y también para que sirva como método de autoaprendizaje, evaluación e incluso para lo más importante para el alumnado, aprobar la materia citada.

Los foros no deben ser comprendidos como un estado estanco de información o incluso un repositorio de carácter documental, sino que se debe comprender como un espacio de debate entre el alumnado para que interactúen entre sí con el fin de que sean ellos mismos los que crean conocimiento y nuevas aportaciones al estudio más concreto de la materia. Otro elemento a tener en cuenta en la concreción de la calificación es la realización de las distintas encuestas autorizadas por los departamentos para dar fiabilidad a los datos estadísticos que son la base de la mejora de los nuevos métodos docentes (Madrid y Sánchez Arcilla, 2008). A través de este conjunto de actividades citadas, es plausible comprobar si el alumnado está conforme con el sistema de evaluación o incluso con la dinámica del curso. Así es posible observar la actitud del alumnado ante un sistema nuevo que difiere del tradicional y orto-

doxo establecido desde los primeros Planes de Estudio en la licenciatura en Derecho.

En suma, se arguye que la gran mayoría del alumnado que sigue las pautas del role-playing aprueba la asignatura en un alto porcentaje de matriculados pese a las exigencias requeridas para la materia de un alumno de Plan Bolonia. Además, la calificación se determina por la realización de un proyecto final que esté adecuado a los análisis de los problemas histórico-jurídicos.

Este proyecto debe ser expuesto en el aula para que el profesor pueda observar y evaluar el aprendizaje del alumnado así como comprobar si ha adquirido o no las competencias exigidas por el profesor de la asignatura. Escuchando su presentación, el profesor podrá dirimir el resultado que debe ser calificado como un elemento a sumar a la calificación. Por lo tanto, se defiende que el role-playing es un sistema útil, sencillo, dinámico y didáctico que explica desde una perspectiva de índole virtual, la asignatura de Historia del Derecho y de las instituciones como una asignatura obligatoria y básica en los planes de estudio universitarios (Laspina, 2011: 88). Como colofón, la consolidación de un nuevo método de impartir docencia en las inmediaciones del siglo XXI (Gros, 2011).

CONCLUSIONES

El role-playing es un sistema útil, sencillo, dinámico y didáctico que explica la Historia del Derecho y de las instituciones, desde una perspectiva de índole audiovisual y por ende virtual amoldándose a los nuevos planes de estudio y adaptados al Espacio Europeo y como colofón, la consolidación de los nuevos métodos docentes en los albores del siglo XXI. Asimismo, se defiende que el número de aprobados atendiendo al role-playing ofrece un mayor número de aprobados respecto a la asignatura tradicional que utiliza el estudio del manual tradicional que en ocasiones puede sobrepasar alrededor de las dos mil páginas. Como colofón, se debe argüir que el role-playing es un sistema interdisciplinar y transversal basado en la decisión de los distintos casos reales relativos a la jurisprudencia histórica a través de las nuevas tecnologías y nuevos sistemas de evaluación propuesto por el profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- BEIDATSCH, C. y BROOMHALL, S. (2010). «Is in the past? The place of role-playing exercises in undergraduate history teaching», *JUTLP*, Vol. 7, pp. 6-22.
- DE MONTAGUT ESTRAGUÉS, T. y SÁNCHEZ DE MOVELLÁN TORENT, I. (2011). *Historia del sistema jurídico*, Ed. C. E. F., Madrid.
- ENAMORADO JORDÁN, J. y PEÑA RAMOS, J. A. (2012). «El role-playing en los estudios de política internacional y resolución de conflictos», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 5, enero, pp. 207-217.
- GROS SALVAT, B. (2011). «Evolución y Retos de la Educación Virtual. Construyendo e-learning en el siglo XXI» en Gros Salvat, B. (dir.), Ed. U. O. C, Barcelona.

EFFECTIVIDAD DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA NO DIRECTIVA Y ABIERTA EN FORMACIÓN DE POSGRADO: GENERACIÓN NET

SONIA SANTOVEÑA CASAL y CÉSAR BERNAL BRAVO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ssantovena@edu.uned.es



RESUMEN

El objetivo principal de la investigación ha sido analizar la práctica docente desarrollada durante el curso académico 2013–2014 y 2014–2015, en la asignatura La Generación Net, que se imparte durante el segundo semestre, asignatura optativa de 5 ECTS. Pertenece al Máster en Comunicación y Educación en la Red, de la Facultad de Educación. Se ha estudiado la efectividad de la metodología didáctica utilizada, los logros alcanzados, así como las deficiencias y las mejoras a implantar en ediciones posteriores. Se trata de un estudio de caso que tiene como objetivo alcanzar una comprensión global de la metodología didáctica desarrollada en un contexto diverso y amplio. La investigación se desarrolla por medio de un diseño mixto, cuantitativo y cualitativo. La población está formada por todos los estudiantes de la asignatura La Generación Net, del curso académico 2013–2014 y del curso académico 2014–2015. La muestra ha estado formada, por un lado, por los 20 estudiantes que han respondido al cuestionario de evaluación de la asignatura y, por otro, por los 28 estudiantes que se presentan a la asignatura y de los cuales se analiza la calificación obtenida. Los resultados muestran, no solo una valoración positiva de la metodología utilizada y un alto grado de satisfacción general con la asignatura en sus diferentes aspectos (metodología, sistema de evaluación y comunicación); sino además, un alto rendimiento por parte de los estudiantes, a lo largo de los dos cursos académicos.

PALABRAS CLAVE: generación Net, metodología didáctica, red.

ABSTRACT

The main goal of this research has been analysed the teaching practice developed during the academic year 2013–2014 and 2014–2015 in the subject The Net Generation, which is taught in the second term (5 ECTS). It belongs to the Master in Communication and Education Network, Faculty of Education (UNED). We have studied the effectiveness of teaching methodology, achievements and improvements to be implemented in subsequent editions. This is a case study that aims to achieve a comprehensive understanding of the teaching

methodology developed in a different and broader context. The research has been conducted through a mixed design, quantitative and qualitative. The population consists of all students of the subject The Net Generation in both academic year: 2013–2014 and 2014–2015. The sample has been formed, on the one hand, by the 20 students who responded to the questionnaire in order to evaluation of the subject and, secondly, by the 28 students presented to the subject and which analyzes the qualification obtained. The results show, not only a positive assessment of the methodology used and a high degree of overall satisfaction with the subject in its different aspects (methodology, evaluation and communication system); but also a high performance by students.

KEYWORDS: Net generation, teaching methodology, network.

INTRODUCCIÓN

Generación Net es una asignatura optativa de 5 ECTS del *Máster en Comunicación y Educación en la Red*, que se imparte durante el segundo semestre. Pertenece a la especialidad de Comunicación del máster. Se imparte en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

Durante los últimos 40 años se están produciendo en la red diversos fenómenos culturales que se deben principalmente a las interrelaciones de los sujetos —en sus diferentes papeles sociales— con los medios digitales. Es lo que se conoce como Cibercultura. La asignatura aborda el papel de la Generación Net en la construcción del conocimiento en la red, su naturaleza y estructura, así como las herramientas digitales que contribuyen a la creación de la cibercultura.

Como señala Buckingham (2002) varios autores han aceptado la idea que los jóvenes tienen especiales competencias para utilizar los medios de comunicación actuales. Diferentes conceptos han sido utilizados para describir los cambios generacionales. Bernal y Barbas (s/f) analizan alguno de ellos: los baby boomers, la generación X, la generación net y los nativos digitales. Generación Net, término que aglutina las anteriores denominaciones, fue acuñado por Tapscott (1998, 2009) para quien, «(...) una vez más una revolución en las comunicaciones está configurando a una generación y su mundo» (Tapscott, 1998: 2).

A lo largo de los últimos cursos académicos, el equipo docente ha trabajado en la implantación de un diseño curricular flexible, donde el estudiante se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. A partir de un programa de contenidos que responde a los objetivos del máster, donde se circunscribe la asignatura y en función de los resultados de aprendizaje esperables, se ha diseñado un flexible de enseñanza–aprendizaje que consideramos que ha llegado el momento de valorar.

El sistema de evaluación del rendimiento se basa en un proceso continuo a través de la participación en las webconferencias —programadas una vez por semana— y, por medio, de una actividad de investigación de corte cualitativo. Este trabajo tiene como objetivo el estudio de un caso único de un joven usuario de medio. El equipo docente comparte el objetivo de Rubio (2009: 7) de «(...) conocer los verdaderos usos y sentidos que las y los jóvenes confieren a la red y no los que pueden inferirse desde apreciaciones externas o afectivas (...)».

El objetivo general de la investigación es estudiar la efectividad de la metodología didáctica utilizada y analizar los logros, posibles deficientes y mejoras.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Analizar la eficacia de los procesos de comunicación llevados a cabo a través de las diferentes herramientas síncronas y asíncronas.
2. Conocer la opinión de los estudiantes sobre el sistema de evaluación y las tareas obligatorias de la asignatura.
3. Valorar la satisfacción y utilidad de la asignatura percibida por los estudiantes.
4. Estudiar el rendimiento de los estudiantes en la asignatura sobre la base de la calificación cuantitativa.
5. Analizar las principales dificultades y mejoras sugeridas por los estudiantes.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de caso que tiene como objetivo alcanzar una comprensión global de la metodología didáctica desarrollada en un contexto diverso y amplio. La investigación se desarrolla por medio de un diseño mixto,

cuantitativo y cualitativo. Se lleva a cabo un análisis de contenido de las respuestas de los estudiantes al cuestionario de opinión; así como, un análisis cuantitativo de las calificaciones obtenidas en las pruebas de evaluación de la asignatura.

Población y muestra

La población está formada por todos los estudiantes de la asignatura La Generación Net, durante el curso académico 2013–2014 (19 estudiantes) y del curso académico 2014–2015 (19 estudiantes), un total de 38 estudiantes.

La muestra estará formada, por un lado, por los 20 estudiantes que han respondido al cuestionario y, por otro, por los 28 estudiantes que se presentan a la asignatura y de los cuales se analiza la calificación obtenida.

Tabla 1. Muestra

Curso académico	Cuestionario	Calificación
2013–2014	08	11
2014–2015	12	17
Total	20	28

Técnicas e instrumentos de evaluación

El instrumento de recogida información ha sido un cuestionario formado 15 preguntas abiertas, organizadas en las siguientes dimensiones:

- Satisfacción y utilidad de la asignatura.
- Eficacia de los procesos de comunicación.
- Valoración de los materiales impresos y digitales.
- Valoración de las actividades y trabajo de investigación.
- Aspectos positivos y dificultades.

El objetivo del cuestionario es recoger la opinión de los estudiantes relativa a los objetivos de la investigación. Puede consultarse en: <https://docs.google.com/forms/d/18uZy4wvHL4RurfDfAhYQW83R19qR7cokxGRxDHsVwTc/viewform>

Además, se utilizan los listados de notas y calificaciones de los dos cursos académicos estudiados.

Se lleva a cabo un análisis de contenidos de las respuestas dadas en el cuestionario y un análisis cuantitativo de las notas medias obtenidas.

Procedimiento de desarrollo

Se ha desarrollado a través de tres fases:

1.ª Fase. Curso académico 2013–2014. Durante el curso académico 2013–2014 se hallarán y analizarán los datos obtenidos en el curso 2013–2014.

2.ª Fase. Curso académico 2014–2015. Durante el curso académico 2013–2014 se hallarán y analizarán los datos obtenidos en el curso 2013–2014.

Cada uno de las fases se desarrollarán a través de los siguientes pasos:

1. Desarrollo del proyecto inicial (febrero–marzo)
 - a. Formulación teórica y desarrollo del proyecto
 - b. Establecimiento de objetivos
 - c. Determinación de tareas, instrumentos y procedimiento
2. Elaboración y desarrollo de la investigación: (abril–mayo)
 - a. Participación y observación en las diferentes actividades didácticas desarrolladas a lo largo del curso
 - b. Envío de cuestionario: Recogida de información de los estudiantes
3. Análisis de datos y extracción de conclusiones (junio)

3.ª Fase. Análisis de datos conjunto: Elaboración de un informe (abril, 2016): Analizar los datos y generar propuestas de mejora

RESULTADOS PRINCIPALES

Los aspectos destacados como más positivos relativos a la metodología didáctica han sido los relativos a la flexibilidad metodológica, así como la libertad y autonomía que se facilitada a los estudiantes con el objetivo de que ge-

neren sus propias temáticas de trabajo en función de sus intereses. La metodología didáctica ha sido descrita como flexible, activa e interactiva. Además, se han valorado el estilo de comunicación amable por parte del profesorado, la atención realizada a través de los foros de debate y de las webconferencias. Se recomienda disminuir el número de chat o webconferencias. Consideran excesivos realizar una vez por semana una webconferencia. Además, se solicita recibir orientaciones más concretas relativas al trabajo y con un mayor control por parte del profesor.

Con relación al proceso de comunicación se han comentado como aspectos positivos la realización de las webconferencias como espacios enriquecedores de adquisición de conocimientos, así como espacio de interacción entre los estudiantes. Los estudiantes que no han podido asistir a las webconferencias han tenido problemas a la hora de ver las sesiones de manera asíncrona. Los problemas técnicos relativos a las webconferencias, en estos casos, ha sido lo más criticado:

(...) alumnos no hemos podido asistir a la clase, cuando hemos intentado visionarla webconferencia con posterioridad, se han dado muchos problemas. Problemas que iban desde no poder verse, a entrecortarse, lo que dificultaba en exceso el proceso y hacía perder bastante el tiempo (una conferencia de 1 hora podías tardar perfectamente 2 horas, y si no se colgaba y ya no acababas ni de verla)(E11).

En líneas generales, les ha parecido un sistema de evaluación adecuado («Me parece un sistema adecuado para un estudio de postgrado a distancia. Una defensa mediante webconferencia y un trabajo relacionado con la materia», E10).

Valoran especialmente que se realice una evaluación a través de un trabajo que necesita ser realizado a través de lecturas, reelaboración de la información y construcción del conocimiento:

Me parece que evaluar en base a un trabajo de investigación en relación al currículo de la asignatura es lo más adecuado. Estamos en un máster, por lo que creo que el conocimiento que adquiramos debe ser a través de la realización de trabajos para los cuales necesitemos leer mucho, reflexionar sobre lo leído, elaborar nuestros propios significados, y por último aproximarnos a la realidad de lo que estamos estudiando. Igualmente (...) creo que el hecho de exponer el trabajo en público es un sistema muy beneficioso para adquirir y/o potenciar nuestras habilidades de expresión oral. Me parece perfecto (E12)

Se sugiere que se aclaren los criterios de evaluación a principios de curso [«Más claridad como he dicho antes, dando a conocerlos porcentajes que se aplican a cada una de las actividades evaluadas» (E1)] La realización del trabajo les ha facilitado conocer los intereses de los jóvenes en medios [«Me ha aportado un mayor acercamiento a los intereses de una generación (...)», (E1)] y, les ha permitido descubrir la validez de muchos de los estereotipos relativos a los jóvenes, descubriendo otros muchos aspectos que antes de estudiar la asignatura no conocían [«Me hizo acabar con una serie de imágenes preestablecidas, prejuicios y falsas certezas acerca del tema» (E6)]. En otros casos, les ha generado un aumento del interés sobre la temática en jóvenes en medios:

Tengo que decir que me ha interesado mucho y me ha animado a seguir investigando este tema ya con el nivel de conocimiento previo que me ha proporcionado este estudio. Respecto al proyecto de investigación estoy bastante contento de mi paso por la asignatura (E2)

Entre los aspectos negativos, se ha destacado el nerviosismo a la hora de realizar la presentación online del trabajo, pero ha sido a su vez un aspecto valorado puesto que facilita la adquisición de habilidades para hablar en público, así como usar sistemas de webconferencia:

[«Aspectos negativos, que nunca había realizado [una presentación online, y estaba un poco asustada (...) he aprendido a utilizar el programa Videoscribe» (E10)]

Los principales aspectos positivos de la asignatura destacados por los estudiantes ha sido el permitirles acercarse a la «(...) realidad de los jóvenes usuarios de medios» (E2). El fomentar un tipo de investigación exploratorio, una investigación cualitativa y, sobre todo, la actitud del profesorado definida como:

«(...) poco directiva por parte del profesorado lo que en mi opinión beneficia a aquellos alumnos que, como yo, tenían bastante claro desde el principio lo que querían investigar (...)» (E2).

La participación colectiva, la interactividad entre alumno y profesor, la posibilidad de contactar vía email con el docente el poder profundizar en un tema desconocido les ha permitido «(...) conectar con otra generación y entenderles mejor» (E7). Además, se ha valorado el papel protagonista del estudiante junto con el proceso abierto y democrático de aprendizaje. Entre las dificultades ha destacado los problemas técnicos [«Dificultades sobre todo

cuando debía ver con posterioridad la webconferencia, problemas técnicos» (E11)] y los problemas de horarios para poder acudir a las citas de las webconferencias, perdiendo gran parte de la materia y orientaciones. Y, como se ha comentado anteriormente, en algunos casos se critica la «Escasa orientación y algo difusa cuando esta orientación se recibía. Comentan la dificultad para encontrar bibliográfica relacionada con jóvenes en medios y con su temática seleccionada [«La principal dificultad ha sido encontrar bibliografía de referencia sobre el tema que he tratado» (E14)].

Finalmente, con relación a las calificaciones obtenidas se ha hallado una nota media de 8,4 de los dos cursos académicos: 8,27 durante el curso 2013–14 y 8,4 en el curso 2014–15.

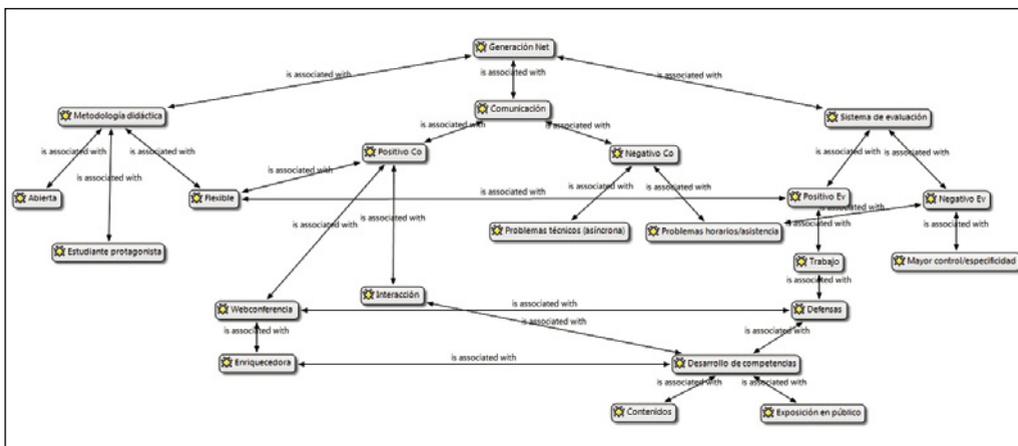


Figura 1. Mapa conceptual Generación Net.

CONCLUSIONES

La juventud europea ha integrado los medios digitales en su cultura privada, que comparte y reproduce con su grupo de iguales en todos aquellos escenarios en los que participa, colabora o simplemente aparecen. Los escenarios formativos se han extendido más allá de los centros educativos, e incluso en estos la implementación y uso de aparatos digitales y redes de comunicación, al menos, proponen espacios y tiempos distintos a los tradicionales en educa-

ción, y por lo tanto, propuestas metodológicas y estrategias docentes diferentes a las que venimos usando y practicando.

Se concluye que el principal objetivo de la asignatura se cumple: desmitificar al adolescente en sus interacciones con los medios digitales en sus producciones y prácticas culturales. Los estudiantes destacan como positivo el aprendizaje sobre jóvenes en medios desde una vertiente con ausencia de los estereotipos.

Contrasta el hecho que aquellos aspectos más valorados en la asignatura, también han sido aquellos que más críticas han generado. La metodología didáctica y el sistema de evaluación de la asignatura son motivo de crítica por algún estudiante. Con relación a la metodología se sugiere que se lleve a cabo un proceso de orientación más controlado por parte del profesor y orientaciones más específicas. Además, algunos estudiantes sugieren mejorar el sistema de evaluación con un acotamiento de los criterios de evaluación. Sin embargo, ambos aspectos contrastan con una valoración muy alta por parte de otros estudiantes de la aplicación de una metodología flexible y abierta que permite adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

Como mejora para posteriores convocatorias se establece la necesidad de realizar un mayor seguimiento de aquellos estudiantes que se no se sienten tan cómodos con una metodología flexible y abierta.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNAL, C. y BARBAS, A. (s/f). *Una generación de usuarios de medios digitales*. Recuperado de: https://jenydreher.files.wordpress.com/2012/05/articulo_angel_cesar_2010_24_07.pdf.
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- CIBERGOLEM (2005). *La quinta columna digital, Antitratado communal de hiperpolítica*. Barcelona: Gedisa.
- RUBIO, A. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la Red: Factores de oportunidad*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- TAPSCOTT, D. (1998): *Creced en un entorno digital. La Generación Internet*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- TAPSCOTT, D. (2009): *Grown up digital. How the Net Generation is changing your world*. New York: McGrawHill.

HACIA LA CONSIDERACIÓN DEL ESTADO AFECTIVO DEL ESTUDIANTE EN ASIGNATURAS DE GRADO DESDE LA ATENCIÓN A SU DIVERSIDAD

JESÚS GONZÁLEZ BOTICARIO, RAÚL CABESTRERO ALONSO, PILAR QUIRÓS EXPÓSITO,
ALEJANDRO RODRÍGUEZ ASCASO, OLGA CRISTINA SANTOS MARTÍN,
SERGIO SALMERÓN-MAJADAS y MAR SANEIRO SILVA
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
jgb@dia.uned.es



RESUMEN

Después de ocho años de desarrollos del proyecto «Accesibilidad y Diversidad Funcional» (Redes de Innovación Docente), en el que profesores de diferentes áreas de conocimiento han estado trabajando para definir un marco de referencia en el que los principios de accesibilidad universal y diseño para todos sean cubiertos por los servicios TIC ofrecidos UNED, en este ejercicio, apoyándonos en resultados de proyectos de investigación nacionales y europeos relacionados, trasladamos dichos principios, utilizando estrategias de innovación pedagógica complementaria, a distintas asignaturas de grado. En concreto, nos hemos centrado en aspectos metodológicos en una asignatura de Informática dedicada a que los ingenieros aprendan la aplicación de dichos principios en sus desarrollos y en una experiencia sobre cuestiones afectivas en otra de Psicología. La naturaleza dispar de estas asignaturas ilustra la transversalidad de las cuestiones abordadas. La metodología docente se basa en el aprendizaje activo y participativo mediante una planificación temporal de actividades y evaluación de trabajos realizados entre pares de forma compartida. El tratamiento de aspectos afectivos se plantea mediante una experiencia piloto con estudiantes de grado para validar medidas objetivas del estado afectivo en contextos educativos y analizar sus posibles efectos sobre los aprendizajes de contenidos académicos para mejorarlos.

PALABRAS CLAVE: afectividad y aprendizaje, accesibilidad TIC, aprendizaje activo y participativo, evaluación entre pares.

ABSTRACT

After 8 years of development within the Accessibility and Functional Diversity Project (Faculty Innovation Networks), where faculty staff from different knowledge areas have been working in defining a reference framework focused on supporting universal access in all the TIC services provided by UNED, in this term, taking advantage of outcomes from related funded projects (Nationals and

Europeans), we have introduced the fundamentals of that framework into different course subjects. To this we have used pedagogical complementary innovation approaches. In particular we have focused on the methodological aspects involved in a Computer Science subject focused on supporting accessibility issues in IT developments, and an experience on affection with students in a Psychology subject. The varied nature of these subjects shows the transversal nature of the aforementioned issues. The methodology is based on active and participatory learning whereby students follow a task schedule which requires sharing peer-to-peer evaluations. Affection is addressed in a practical experience where course subject students participated to investigate objective affective measurements, which are ultimately leading to improve learning and educational contents.

KEYWORDS: affection and learning, ICT accessibility, participatory and active learning, peer-to-peer evaluation.

INTRODUCCIÓN

Después de ocho años de desarrollos del proyecto «Accesibilidad y Diversidad Funcional» (Redes de Innovación Docente), en el que 26 profesores procedentes de diferentes áreas de conocimiento han estado trabajando para definir un marco de referencia para que los principios de accesibilidad universal y diseño para todos sean cubiertos por los servicios TIC ofrecidos por la UNED, en este ejercicio, apoyándonos en resultados de proyectos de investigación nacionales (p. ej., MAMIPEC, BIG-AFF) y europeos (p. ej., ACACIA), nos hemos centrado en trasladar los antedichos principios, mediante la aplicación de una metodología basada en la innovación pedagógica, a distintas asignaturas de grado de naturaleza diversa que ilustran así su transversalidad.

Para ello se desarrollan diferente tipo de actividades con distintas metodologías implicadas, todas ellas centradas en aprendizaje activo del estudiante, planteando métodos para tratar su estado afectivo. Se usan metodologías de aprendizaje colaborativo y de evaluación por pares, con una clara incidencia en los aspectos que garanticen un planteamiento inclusivo que permita tener en cuenta los aspectos de interacción necesarios para atender la diversidad funcional de las personas (discapacidades). Experimentalmente, y en base a pilotos de prueba, se incluyen metodologías que tratan aspectos afectivos (usando para ello nuevas fuentes de datos disponibles). Este proyecto se irá

aplicando en etapas sucesivas a los profesores y asignaturas implicados en años precedentes. En el presente ejercicio se centra en asignaturas obligatorias y semestrales de Grado de los ámbitos de Informática y Psicología. Además se ha continuado con objetivos de cursos previos, como pueda ser el divulgar los desarrollos realizados y buenas prácticas con el fin de entablar lazos y colaboraciones con otros grupos, instituciones y organismos, tanto nacionales como europeos, que se traduzcan en apoyos de interés y potenciar la diseminación de los avances realizados, por ejemplo, a través de los Cursos de Verano de UNED centrados en la Accesibilidad y el Tratamiento de la Discapacidad en la Universidad (adoptando diferentes nombres desde 2008, ver sitio aDeNu), los resultados de este proyecto dentro de las Redes de Innovación.

Estos cursos y trabajos científicos se centran en buenas prácticas que garanticen que los procesos de enseñanza y aprendizaje, los servicios y contenidos web sean accesibles para todos los estudiantes, incluidos aquellos de los que se dice tienen alguna discapacidad, mejor dicho, personas cuya diversidad funcional debe ser atendida. Especialmente se cubren todos aquellos procesos relacionados con la accesibilidad a la Web, a los materiales de aprendizaje y a los servicios en la Universidad para mejorar las condiciones en las que se enseña y se aprende.

METODOLOGÍA

Como ejemplo, se comenta la metodología usada en la asignatura de Prácticas Externas de Psicología (modalidad Investigación), donde se realizó una experiencia piloto para validar la utilización de medidas objetivas del estado afectivo en contextos educativos con el fin de analizar sus efectos sobre aprendizaje y poder mejorarlo (D'Mello, 2014).

Método

Muestra: 7 participantes, 3 hombres y 4 mujeres (media de 28,3 años) (D. T. = 5,7) y edades entre 24 y 39 años. Todos contactados en centros asociados de UNED en Madrid.

Aparatos: Las medidas fisiológicas fueron periodo cardiaco (PC), Presión Arterial (Sistólica y Diastólica —PAS; PAD—), frecuencia respiratoria (FR),

conductancia eléctrica de la piel (GSR —del inglés Galvanic Skin Response—). Para la presentación de estímulos se empleó el software Open Sesame que enviaba marcas temporales de sincronización al sistema de registro PowerLab. La tarea era presentada en un ordenador y se utilizaron auriculares para aislar del ruido ambiente y presentar los estímulos con contenido auditivo.

Estímulos: 10 sonidos, 10 imágenes y 10 clips de vídeo. Cada tipo de estímulo se eligió atendiendo a las categorías emocionales: neutra, diversión, ira, tristeza, miedo. Además, se presentaron 10 series lógicas (para evaluar oscilaciones psicofisiológicas ante tareas de corte cognitivo), consistentes en pruebas de habilidad psicotécnica. Los sonidos fueron extraídos del Sistema Internacional de Sonidos Afectivos (IADS) (Fernández-Abascal, *et al.*, 2008). Las imágenes fueron extraídas del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS) (Moltó *et al.*, 1999). Y los clips de vídeo se extrajeron de la batería de películas para inducir emociones validada en la población española (Fernández *et al.*, 2011). Todos estos estímulos fueron seleccionados en orden a su representatividad para cada categoría emocional, según puntuaciones en valencia y activación. Las series lógicas fueron extraídas de un manual de trabajo cognitivo y se seleccionaron en orden creciente de dificultad.

Procedimiento: Las sesiones de recogida de datos fueron individuales. A su recepción se recogió información biográfica básica, para controlar posibles criterios de exclusión. Una vez explicado el objetivo se procedió a la colocación de los sensores. Posteriormente, se comprobó la correcta toma de señales. A continuación se explicó la tarea mediante instrucciones en el ordenador, indicando el tipo de estímulos que serían presentados así como la forma de contestar a la escala SAM (Self-Assessment Manikin SAM; Lang, 1980), para realizar la evaluación emocional subjetiva de los estímulos presentados. Antes de comenzar la tarea, se tomó la línea base pre de las señales fisiológicas durante 2,5 minutos, en el que se escuchó, a través de los auriculares, música de contenido relajante. La tarea consistió en evaluar cada uno de los estímulos presentados en las dos dimensiones señaladas. Cada emoción objeto de estudio aparecía en dos ocasiones. Además, intercaladas al final de la presentación de los clips de vídeo, se incluyeron series lógicas, que debían ser resueltas en un tiempo límite de 30 segundos. El orden de las secuencias de estímulo fue inicialmente aleatorizado. El orden obtenido fue aplicado a todos los participantes. Al término se tomó la línea base post durante 2,5 minutos.

RESULTADOS PRINCIPALES

Los análisis iniciales, únicamente procesando dos (PC; PA –PAS y PAD–) de las cuatro medidas dependientes, han arrojado los siguientes resultados preliminares:

- Los clips de vídeo parecen ser superiores a la hora de elicitar reacciones emocionales en relación a imágenes y sonidos, lo que puede ser explicado en base a que los primeros tienen una mayor validez ecológica, como se ha señalado anteriormente.
- El PC parece aportar, frente a la presión arterial sistólica y diastólica, mayor discriminación emocional.
- La ira se diferencia, de forma significativa, del resto de las demás emociones, en lo que a las variables fisiológicas analizadas se refiere.
- Entre las series lógicas no se han detectado diferencias significativas. Lo que parece indicar que las emociones elicítadas, con anterioridad a la ejecución de las mismas, no han generado una inercia emocional que se transfiera a la actividad cognitiva.

Parece deducirse, por tanto, que las emociones son procesos que responden a situaciones específicas y siguen un patrón típico de activación con una duración escasa que no se transfiere necesariamente a un contexto inmediatamente posterior.

Con respecto a las medidas subjetivas:

- Para la valencia, se han encontrado diferencias significativas entre la ira y todas las demás emociones. No se han encontrado diferencias significativas entre la emoción calificada como neutra y el resto. La ira, por tanto, ha resultado ser la emoción que ha generado las diferencias más notables.
- Para la activación, la ira se diferenció significativamente de todas las emociones, con excepción de la diversión.

Estos resultados deben ser considerados con cautela ya que restan por llevarse a cabo nuevos análisis con mayor profundidad y contemplar las otras dos variables (GSR y FR) que, según recientes estudios, pueden resultar prometedoras para los objetivos perseguidos (Zhou, *et al.*, 2015).

Adicionalmente mencionar que un objetivo clave ha sido diseminar los resultados de la investigación sobre aspectos afectivos y la accesibilidad de los

materiales y los productos TIC, tanto en congresos científicos internacionales de relevancia indexados en el ranking CORE y actas recogidas por el Conference Proceedings Citation Index, el SJR (SCImago Journal Rank) y rankings especializados en el área.

Igualmente se ha publicado en revistas de impacto de los primeros niveles del JCR y en otras centradas en la innovación docente (ver referencias). Todos estos trabajos se originaron partiendo del marco de referencia establecido en el proyecto MAMIPEC (TIN2011-29221-C03-01).

CONCLUSIONES

Después de ocho años de desarrollos del proyecto «Accesibilidad y Diversidad Funcional» (Redes de Innovación Docente), en el que se incluyen resultados de proyectos de investigación nacionales y europeos relacionados, en el periodo de tareas en el que se enmarcan los trabajos aquí comentados (curso académico 2014-2015), se pueden constatar avances en todos los objetivos planteados, cubriendo así los planteamientos metodológicos de innovación pedagógica centrados en incentivar la participación activa de cada estudiante y grupo en el aprendizaje como la novedosa consideración de aspectos afectivos y su manipulación en escenarios educativos que pretenden facilitar, en última instancia, su adaptación dinámica en función del estudiante y situación. Esto ha requerido la combinación de los antecedentes multidisciplinares aportados por los miembros de este proyecto, conjuntando así los fundamentos aportados por diversos campos: psicología, educación y desarrollos informáticos. En concreto, se ha detectado que los aspectos afectivos tienen muchos elementos subjetivos involucrados y existen bastantes temas abiertos que inciden fuertemente en los enfoques y desarrollos que se pueden realizar mediante las TIC.

Se observa así que en los entornos educativos este asunto está todavía bastante poco desarrollado, quizá porque hasta la fecha no se ha contado con sensores adecuados, poco intrusivos o de un precio razonable, para que su uso fuese frecuente, a lo que habría que sumar las dificultades que supone aplicar este tipo de enfoques en marcos de enseñanza a distancia.

Los avances reportados han supuesto la realización de experiencias de laboratorio y de campo, tanto con estudiantes de los cursos reglados como con usuarios utilizando una plataforma de e-learning y diversos tipos de disposi-

tivos (sensores de medidas fisiológicas). En las mismas se han llevado a cabo grabaciones de todo lo sucedido, además de entregados cuestionarios estandarizados y realizado un posterior etiquetado de expertos, llegando así a recoger una cantidad ingente de datos que no siempre se pueden correlacionar y que en cualquier caso requiere un trabajo costoso en tiempo y recursos. El progreso alcanzado ha quedado avalado por las publicaciones en revistas y congresos de alto impacto, así como por premios de materiales docentes generados, proyectos asociados y redes de colaboración establecidas.

BIBLIOGRAFÍA

- D'MELLO, S. K. (2014). *Emotional Rollercoasters: Day Differences in Affect Incidence during Learning*. En W. Eberle y C. Boonthum-Denecke (Eds.) In Proceedings of 27th Florida Artificial Intelligence Research Society Conference (FLAIRS 2014) pp. 387-392.
MENLO PARK, CA: AAAI PRESS.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E., GUERRA, P., MARTÍNEZ, F., DOMÍNGUEZ, F. J., MUÑOZ, M. A., EGEA, D., MARTÍN, M., MATA, J. L., RODRÍGUEZ, S. y VILA, J. (2008). «El sistema internacional de sonidos afectivos (IADS): adaptación española». *Psicotherma*, 20 (1), 104-113.
- LANG, P. J. (1980). «Behavioral treatment and bio-behavioral assessment: Computer applications». En T.A. Williams (Ed.), *Technology in mental health care delivery*, 119-137.
- NORWOOD, NY: ABLEX.
- MOLTÓ, J., MONTAÑÉS, S., POY, R., SEGARRA, P., PASTOR, M. C., TORMO, P., RAMÍREZ, I., HERNÁNDEZ, M. A., SÁNCHEZ, M., FERNÁNDEZ, M. C. y VILA, J. (1999). «Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: el internacional afective picture system (IAPS). Adaptación española». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 55-87.
- SALMERON-MAJADAS, S., SANTOS, O. C., BOTICARIO, J. G. (2014). *An Evaluation of Mouse and Keyboard Interaction Indicators towards Non-intrusive and Low Cost Affective Modeling in an Educational Context*. Procedia Computer Science, Knowledge-Based and Intelligent Information & Engineering Systems 18th Annual Conference, KES-2014, Gdynia, Poland, September 2014 Proceedings 35, 691-700.
- SALMERON-MAJADAS, S., AREVALILLO-HERRÁEZ, M., SANTOS, O. C., SANEIRO, M., CABESTRERO, R., QUIRÓS, P., ARNAU, D., BOTICARIO, J. G. (2015). «Filtering of Spontaneous and Low Intensity Emotions in Educational Contexts», in: Conati, C., Heffernan, N., Mitrovic, A., Verdejo, F. M. (Eds.), *Artificial Intelligence in Education: 17th International Conference, AIED 2015*, Madrid, Spain, June 22-26, 2015. Proceedings LNAI 9112, Springer International Publishing, pp. 429-438.

- SANEIRO, M., SANTOS, O. C., SALMERON-MAJADAS, S., BOTICARIO, J. G. (2014) «Towards Emotion Detection in Educational Scenarios from Facial Expressions and Body Movements through Multimodal Approaches». *The Scientific World Journal*, vol. 2014, Article ID 484873, 14 pages, 2014. doi:10.1155/2014/484873.
- SANTOS, O. C AND BOTICARIO, J. G., (2014) «Exploring Arduino for Building Educational Context-Aware Recommender Systems that Deliver Affective Recommendations in Social Ubiquitous Networking Environments». *LNCS*, Vol. 8597, pp. 272–286.
- SANTOS, O. C AND BOTICARIO, J. G., (2015). «Practical guidelines for designing and evaluating educationally oriented recommendations» *Computers & Education*, vol. 81, pp. 354–374, Feb.
- SANTOS, O. C., RODRÍGUEZ-ASCASO, A., BOTICARIO, J. G., SALMERON-MAJADAS, S., QUIRÓS, P y CABESTRERO, R. (2013). «Challenges for Inclusive Affective Detection in Educational Scenarios», in Stephanidis, C., Antona, M. (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction. Design Methods, Tools, and Interaction Techniques for eInclusion, Lecture Notes in Computer Science*. Springer Berlin Heidelberg, pp. 566–575.
- SANTOS, O. C., BOTICARIO y J. G., MANJARRÉS-RIESCO, Á. «An Approach for an Affective Educational Recommendation Model», in: Manouselis, N., Drachler, H., Verbert, K., Santos, O. C. (Eds.), *Recommender Systems for Technology Enhanced Learning*. Springer New York, pp. 123–143, (2014a).
- SANTOS, O. C., SANEIRO, M., SALMERON-MAJADAS, S. & BOTICARIO, J. G. (2014b). «A methodological approach to eliciting affective educational recommendations. Proceedings - IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies», *ICALT 2014* (pp. 529-533).
- SANTOS, O. C, SANEIRO, M., BOTICARIO, J. G., AND RODRIGUEZ-SANCHEZ, M. C. (2015). «Toward interactive context-aware affective educational recommendations in computer-assisted language learning», *New Review of Hypermedia and Multimedia*, pp. 1–31, Aug.
- SANTOS, O. C., URÍA-RIVAS, R., RODRIGUEZ-SANCHEZ, M. C. & BOTICARIO, J. G. (2016). «An Open Sensing and Acting Platform for Context-Aware Affective Support in Ambient Intelligent Educational Settings». *IEEE Sensors Journal*, 16(10), 3865–3874.
- WHITEHILL, J., SERPELL, Z., LIN, Y.-C., FOSTER, A., and MOVELLAN, J. R. (2014). «The faces of engagement: Automatic recognition of student engagement from facial expressions». *IEEE Transactions on Affective Computing* 5, 1, 86–98.
- ZHOU, J., SUN, J., CHEN, F., WANG, Y., TAIB, R., KHAWAJI, A., y LI, Z. (2015). «Measurable decision making with GSR and pupillary analysis for intelligent user interface». *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (ToCHI)*, 21(6), 33.

DISEÑAR UNA EXPOSICIÓN DE ARTE EGIPCIO: UN RETO INUSUAL EN EL CONTEXTO DEL TFG DEL GRADO DE HISTORIA DEL ARTE DE LA UNED

INMACULADA VIVAS SAINZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ivivas@geo.uned.es



RESUMEN

La presente propuesta pretende exponer en qué consiste el Trabajo de Fin de Grado de Historia del Arte de la UNED, que se basa en el diseño de un proyecto expositivo y su aplicación particular al campo del arte egipcio. El alumno se enfrenta al reto de diseñar una exposición, para lo cual en primer lugar debe elegir una temática concreta y defender su interés para el gran público, así como concretar detalles como la sede, el diseño de salas, la selección de las obras, la elección del comisario más idóneo, la elaboración del borrador del catálogo o la elaboración del tríptico. Todo ello debe ser aplicado a la línea temática titulada «Arte y simbolismo: la pintura y el relieve del Egipto Faraónico en el Reino Nuevo», teniendo en cuenta las peculiaridades del arte egipcio. Se analizan las dificultades más habituales a las que los futuros egresados tienen que enfrentarse y su opinión final sobre el TFG del Grado de Historia del Arte en la UNED.

PALABRAS CLAVE: exposición, comisariado, arte egipcio, Trabajo Fin de Grado.

ABSTRACT

The current study is focused on the Undergraduate Thesis of the Degree of Art History at UNED, which consists on designing an exhibition and developing a curatorial task, in the unusual context of an exhibition on Ancient Egyptian Art. Students have to choose a specific topic and explain the potential interest for the main public, as well as defining several details such as the exhibition venue, the design of the exhibition rooms, the artworks selection, the draft version of the catalogue or the design of the leaflet. All these items must be applied in the topic «Art and Symbolism: Painting and Relief of Pharaonic Egypt in the New Kingdom», having in mind the characteristics of Ancient Egyptian Art. We will analyse the most frequent difficulties which students have to face, and their opinion regarding the Undergraduate Thesis of the Degree of Art History at UNED.

KEYWORDS: exhibition, curator, Egyptian Art, Undergraduate Thesis.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende dar a conocer en qué consiste el Trabajo Final de Grado del Grado (TFG) de Historia del Arte de la UNED, que se aleja del tipo de trabajos habituales en los grados de Humanidades que suelen ser una iniciación a la investigación, y opta por un acercamiento al campo del diseño de exposiciones.

Objetivos

A través de esta propuesta pretendemos explicar la concepción del TFG en el grado de Historia del Arte de la UNED, que se basa en el diseño de un proyecto expositivo. El alumnado se enfrenta al reto de diseñar una exposición, para lo cual en primer lugar debe elegir un tema concreto y defender su interés para el gran público, que es un elemento esencial para hacer viable su proyecto.

Para fundamentar y desarrollar su propuesta, será necesario que el estudiante realice una investigación previa del tema, basada en bibliografía especializada, de modo que contextualice las obras que formen parte de la muestra. Una vez elegida la temática de la exposición, debe concretar diversos detalles como la elección de una sede real, ya sea un museo, una fundación o una sala de exposiciones, que eventualmente podría acoger la muestra.

Otros aspectos fundamentales del TFG incluyen el diseño de salas, con detalles como las cartelas, textos y paneles explicativos, así como la importante selección de las obras y su catalogación. Además, el TFG incluirá otros elementos como la elección del comisario más idóneo para la exposición, un especialista real con sobrada trayectoria investigadora en el campo sobre el que versa la muestra, así como la elaboración del borrador del catálogo con los autores que escribirían cada capítulo del catálogo. Con el objetivo de dar visibilidad y difusión a la exposición, el estudiante debe elaborar el tríptico que serviría como imagen de la muestra, pudiendo incluir en el proyecto otros detalles como la creación de las audioguías, las visitas guiadas, la cartelería de la exposición, o incluso la creación una web propia de la muestra. Todos los contenidos y elementos del proyecto expositivo deben ser aplicados a la línea temática titulada «Arte y simbolismo: la pintura y el relieve del Egipto Faraónico en el Reino Nuevo», teniendo en cuenta las peculiaridades del arte

egipcio. En el caso de esta línea temática, el estudiante se enfrenta a la dificultad añadida de la limitación de colecciones egiptológicas en España, con lo que su contacto con el arte egipcio suele realizarse a través de publicaciones y consultas en webs especializadas y de museos.

Desde la implantación del TFG con la línea temática «Arte y simbolismo: la pintura y el relieve del Egipto Faraónico en el Reino Nuevo», hemos tratado de promover y facilitar el manejo de bibliografía especializada por parte del alumno a través de la recopilación de webs egiptológicas y otros repositorios bibliográficos que permiten consultar bibliografía *online* de manera sencilla y gratuita. De este modo, los estudiantes localizan la bibliografía específica de modo más ágil, ya que en ocasiones su lugar de residencia no les permite consultar bibliotecas especializadas. Gracias a la presencia cada vez más amplia de bibliografía *online* y de catálogos de colecciones de museos, el acercamiento al arte egipcio es más accesible y fácil para los alumnos.

METODOLOGÍA

La presente propuesta se basa en una metodología analítica de los resultados del TFG en línea de arte egipcio desde su implantación en el curso académico 2012/2013, hasta la última promoción del curso académico 2014/2015. Además se han analizado en conjunto las mayores dificultades que encuentra el estudiante para desarrollar un proyecto de una exposición de arte egipcio, tales como la elección de un comisario adecuado, o la elección de los trabajos que formarían parte del catálogo y sus autores.

RESULTADOS PRINCIPALES

El desarrollo del TFG en Historia del Arte en la línea que versa sobre arte egipcio ha tenido una progresión muy positiva en cuanto a la mejora de contenidos y enfoque de los proyectos expositivos realizados por los alumnos. Los resultados preliminares de la implantación del TFG de Historia del Arte de la UNED ya fueron presentados en una conferencia sobre las humanidades digitales y la enseñanza *online* en 2014 (Vivas, 2016), y el posterior análisis de los resultados de los últimos cursos académicos permite ver una mayor autonomía de los estudiantes a la hora de enfocar el diseño expositivo. Por otro

lado, nuestra mayor experiencia docente en la tutorización de este peculiar TFG nos permite orientar al alumno de modo más preciso y profundo y adelantarnos a sus posibles dudas. Por otro lado, en líneas generales destaca la habilidad de los alumnos para manejar herramientas informáticas específicas de edición de imágenes y diseño, que se aplican a aspectos como el diseño de las salas o la creación del tríptico de la exposición.

El hecho de desarrollar una línea temática centrada en el arte del antiguo Egipto tiene una dificultad añadida, ya que los alumnos del Grado de Historia del Arte de la UNED únicamente cursan una asignatura de esta temática, «Historia del Arte Antiguo en Egipto y Próximo Oriente», impartida en primer curso. Por ello, a la hora de enfrentarse al desarrollo de un diseño expositivo sobre arte egipcio, deben revisar a fondo los conocimientos adquiridos años antes y ampliar los contenidos que trataron al comienzo de sus estudios.

La experiencia de la tutorización de los TFG nos ha permitido analizar aquellos aspectos en los que los futuros egresados tienen mayores dificultades a la hora de elaborar el TFG, tales como el diseño del borrador del catálogo de la exposición y sus contenidos, la elaboración de fichas catalográficas de las obras o el correcto manejo del sistema de citas bibliográficas. Por otro lado, a través de las encuestas anónimas que los estudiantes realizan tras la finalización del TFG, podemos observar que su opinión sobre el mismo resulta muy positiva, en especial por el carácter práctico del TFG, que perciben como una puesta en escena de sus conocimientos en Historia del Arte y una aplicación práctica de las habilidades y destrezas adquiridas.

CONCLUSIONES

El análisis de la experiencia del TFG del Grado de Historia del Arte de la UNED desde su implantación en el curso académico 2012/13, nos permite valorar con cierta perspectiva los puntos fuertes y los puntos débiles del planteamiento del TFG.

A través de la tutorización del TFG de la línea temática «Arte y simbolismo: la pintura y el relieve del Egipto Faraónico en el Reino Nuevo», hemos podido analizar las dificultades específicas de los estudiantes a la hora de enfrentarse al diseño de una exposición. Estas dificultades en ocasiones están relacionadas con aspectos concretos de su formación, como el mayor o menor

dominio de lenguas extranjeras y la capacidad de manejar bibliografía específica en otro idioma, pero en otras ocasiones son más generales, como la elaboración del catálogo o la selección de especialistas que participarían en el catálogo.

La opinión final de los estudiantes sobre el TFG del Grado de Historia del Arte en la UNED es por lo general muy satisfactoria, y les sirve como una actividad profesionalizante en la que aplican sus conocimientos previos en Historia del Arte. Además, desde la perspectiva docente, el desarrollo del TFG supone una especie de entrenamiento para asumir retos y resolver los problemas habituales a lo que tendrán que enfrentarse en un entorno profesional real. Es por ello que el carácter práctico del TFG basado en un diseño expositivo, en nuestra opinión hace que el TFG del Grado de Historia del Arte de la UNED se conforme como una opción interesante y enriquecedora para el futuro egresado.

BIBLIOGRAFÍA

VIVAS SAINZ, I. (2016). «Teaching Ancient Egyptian Art Online: Experiences and Proposals from UNED». En N. Rodríguez Ortega, F. Díez-Platas y S. Kuivakari, *Airing the past: Inquiries into Digital Memories*, Oxford: Inter-disciplinary Press, 117-123.

APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

ELENA CUENCA PARÍS, M.^a PAZ TRILLO MIRAVALLS y ROSA M.^a GOIG MARTÍNEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

rmgoig@edu.uned.es



RESUMEN

Este estudio surge de una red para la innovación docente elaborada por un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), durante el curso académico 2014-2015. El equipo está formado por profesorado de la Facultad de Educación del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I). La red se denomina «Aprendizaje de la metodología de investigación socioeducativa» y pretende que el estudiante relacione los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura Métodos de investigación en Educación Social. Para ello, se cuenta con la participación del alumnado, 157 estudiantes, que identifiquen las funciones, necesidades y líneas de trabajo del educador social en el ámbito de la mujer. Los estudiantes tienen que entrar en contacto con escenarios y situaciones reales para completar su formación y adquirir destrezas que le permitan actuar en su vida profesional además de, ofrecer un espacio colaborativo para el aprendizaje de la metodología de investigación socioeducativa a través de la participación en un proyecto real que recoja la opinión y la experiencia de los educadores sociales sobre determinados aspectos de su práctica de intervención con mujeres. Para la realización de la investigación, se facilita a los estudiantes diversos recursos que les permitan desarrollar el trabajo práctico, ofrecido como actividad obligatoria dentro de la asignatura propuesta en la red. Estos recursos son páginas web, documentos, programas y planes relacionados con el área de la mujer como ámbito de trabajo del educador social. De igual modo, se facilita un plan general de investigación, un protocolo de entrevista semiestructurada, como técnica de recogida de datos, junto con orientaciones para su desarrollo.

PALABRAS CLAVE: investigación, red, intervención socioeducativa, mujer, Educación Social.

ABSTRACT

This study arises from a network for educational innovation developed by a research team from the National University of Distance Education (UNED), during the academic year 2014-2015. The team consists of teachers of the Faculty

of Education, Department of Research Methods and Diagnosis in Education I (MEAS I). The network is called «Learning socio-educational research methodology» and intended that students relate the theoretical and practical contents of the subject Research Methods in Social Education. To do this, it has the participation of students, 157 students, identifying the roles, needs and lines of work of social educator in the field of women. Students must contact scenarios and real situations to complete their training and acquire skills that will allow them to act in their professional lives in addition, provide a collaborative space for learning the methodology of socio-educational research through participation in a real project to collect the opinion and experience of social educators on certain aspects of their practice of intervention with women. To carry out research students is provided various resources that enable them to develop practical work, offered as a compulsory subject activity within the proposed network. These resources are web pages, documents, and programs related to the area of women as a work area of social educator plans. Similarly, a general plan of research, a semi-structured interview protocol, as a technique for data collection along with guidelines for their development is facilitated.

KEYWORDS: research, educational intervention, women, Social Education.

INTRODUCCIÓN

En esta asignatura les planteamos que realicen su trabajo en el área de la mujer, en la cual vienen siendo consideradas dos líneas principales de actuación:

- Programas de formación, actualización e intermediación laboral.
- Planes y programas de atención ante situaciones de maltrato y violencia de género.

La investigación que planteamos se enfoca como un análisis y prospectiva del trabajo del educador social relacionados con el ámbito específico de la mujer. Nos planteamos para ello recoger la opinión y la experiencia de los educadores sociales sobre determinados aspectos de su práctica de intervención con mujeres, con el fin de conseguir los siguientes objetivos:

- Describir las funciones y tareas que desarrolla el educador social en el ámbito de intervención con mujeres.
- Valoración del desarrollo de la práctica de intervención en nuestra área específica de estudio.

- Descubrir nuevos espacios en torno al trabajo con mujeres desde la perspectiva socioeducativa.
- Conocer las implicaciones formativas necesarias para el desarrollo de las tareas y funciones.

METODOLOGÍA

Como instrumento de recogida de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual incluía cuestiones relativas a cada uno de los objetivos propuestos, dejando abierta la oportunidad para la incorporación de nuevas cuestiones que surjan al hilo del desarrollo de la entrevista y puedan aportar nueva información de interés sobre otros aspectos que no hubieran sido contemplados previamente. Consecuentemente, la flexibilidad del planteamiento y la adaptación a la particularidad del relato de cada entrevistado/a, son características fundamentales que deben guiar el desarrollo del trabajo con esta técnica de producción de información. El trabajo lo han realizado 157 estudiantes de forma individualizada. Cada uno de ellos ha aportado el desarrollo de su entrevista. El estudiante tenía que:

- Describir el acceso al campo: cómo ha localizado al informante, cómo ha contactado con él/ella, cuál ha sido su reacción y el interés mostrado para la realización de la entrevista, si han surgido dificultades para consensuar horario /lugar de desarrollo de la entrevista.
- Transcribir la entrevista.
- Analizar el proceso y resultados obtenidos.

RESULTADOS PRINCIPALES

La transcripción de las entrevistas realizadas por los estudiantes, se recogieron a través de la plataforma aLF y se procedió a su análisis. Para ello, se utilizó la técnica de análisis de contenido.

Toda la información fue depurada, organizada y seleccionada. Como resultado de esta acción se analizaron un total de 157 entrevistas en función de varias categorías y subcategorías (anexo en la comunicación) Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el Educador Social en el ámbito de la mu-

jer realiza, fundamentalmente, tres tipos de funciones: adaptadas, asistenciales y educativas. El análisis de contenido, también detectó que estas funciones reflejaban una serie de tareas (TA).

Otro aspecto que se presentó interesante fueron las habilidades (HA) que los educadores sociales deben desarrollar para llevar a cabo sus tareas y cumplir con las funciones que les requiere su labor profesional. Con respecto a la formación de los profesionales de la Educación Social, este análisis manifestó que, tanto la formación básica, como la especializada y la práctica son imprescindibles para la práctica socioeducativa en el ámbito de la mujer.

Finalmente, el análisis mostró de manera fehaciente que el educador social en el ámbito de la mujer no desarrollaba su labor de forma aislada.

CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo «Describir las funciones y tareas que desarrolla el educador social en el ámbito de intervención con mujeres», podemos concluir que el Educador Social realiza múltiples tareas y ejerce varias funciones, si bien, todas ellas las podemos clasificar por sus características en: funciones individualizadas; funciones asistenciales y funciones educativas.

En lo que se refiere al objetivo «Valorar el desarrollo de la práctica de intervención en nuestra área específica de estudio», el estudio muestra que los educadores sociales, en general, siente satisfacción al ver los resultados de su intervención. Valoran negativamente las limitaciones de los programas en los que trabajan y la poca sensibilidad social.

En esta investigación, el objetivo de «Descubrir nuevos espacios en torno al trabajo con mujeres desde la perspectiva socioeducativa», nos ha llevado a conocer que los educadores sociales ejercen su labor con mujeres, principalmente, trabajan en el área de la violencia de género.

Con el objetivo «Conocer las implicaciones formativas necesarias para el desarrollo de las tareas y funciones», el estudio ha mostrado que los educadores sociales para desarrollar sus funciones en el ámbito de la mujer requieren de una formación básica y especializada, así como de una formación práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- BALCELLS I JUNYET, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y a las técnicas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Granada: FORCE.
- BUENDÍA, L. (1997). «La investigación por encuesta». En P. Colás, L. Buendía y F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, (pp. 120-157). Madrid: McGraw Hill.
- BUSTILLOS, G., VARGAS, L., y MARFÁN, M. (2003). *Técnicas participativas para la Educación Popular* (Tomos I y II). Madrid: Editorial Popular.
- CIMAS. *Manual de metodologías participativas*.
- ORTÍ, A. (1994). «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo». En J. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ SERRANO, G. (Coord.) (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- VICHÉ, M. (2005). *La Educación Social. Concepto y metodología*. Zaragoza: Certeza.

ANEXOS

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LAS ENTREVISTAS

1. EDUCADOR SOCIAL

A. INTERVENCIÓN

1. ADAPTADA

- (f)FUNCIONES
 - (p)VALORACIÓN POSITIVA
 - (n)VALORACIÓN NEGATIVA
- (t)TAREAS
- (h)HABILIDADES
- (n)NECESIDADES
 - (d)DIFICULTADES

2. ASISTENCIAL

- (f)FUNCIONES
 - VALORACIÓN POSITIVA
 - VALORACIÓN NEGATIVA
- (t)TAREAS
- (h)HABILIDADES
- (n)NECESIDADES

3. EDUCATIVA

- (f)FUNCIONES
 - VALORACIÓN POSITIVA
 - VALORACIÓN NEGATIVA
- (t)TAREAS
- (h)HABILIDADES
- (n)NECESIDADES

B. FORMACIÓN

1. BÁSICA
2. ESPECIALIZACIÓN
3. PRÁCTICA

2. OTROS PROFESIONALES

A. RED INTERNA

1. TRABAJO EN EQUIPO

B. RED EXTERNA

C. DERIVACIONES

PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

DATOS DE CONTEXTUALIZACIÓN

¿En qué servicio /centro/ programa trabaja?

¿Cuánto tiempo de experiencia lleva en él?

FUNCIONES Y TAREAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN CON MUJERES

¿Puede indicarnos cuáles son las funciones que realiza como educador social en el área de intervención con mujeres?

¿Qué tareas concretas debe desempeñar?

¿Junto a qué otros profesionales trabaja?

¿De qué recursos dispone?

VALORACIÓN DEL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN

¿Puede indicarnos los puntos fuertes del desarrollo de su trabajo de intervención con mujeres?

¿Qué dificultades o limitaciones encuentra?

¿Qué propone como necesario para el desarrollo adecuado de este trabajo?

NUEVOS ESPACIOS EN TORNO AL TRABAJO CON MUJERES DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA

Además de las líneas específicas de trabajo de educador social relacionadas con el área de la mujer, ¿qué otros ejes de trabajo cree que podrían desarrollarse? ¿Qué otras necesidades e intereses cree que podrían ser atendidos?

IMPLICACIONES FORMATIVAS NECESARIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS TAREAS Y FUNCIONES

¿Qué valoración le merece la formación recibida para la realización de estas funciones de trabajo como educador/a social?, ¿qué destacaría de ella como positivo?, ¿qué habría que reforzar, mejorar...?

AULA ADAPTATIVA

JOSÉ DULAC

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

jose@dulac.es



RESUMEN

Estamos denominando como Aula Adaptativa al proyecto que desarrollamos desde hace 10 años cuando llegaron las pizarras digitales a las aulas. Pensamos que fue el inicio de un verdadero cambio metodológico en las formas de enseñar y aprender y comunicar en las aulas y realizamos al respecto varias investigaciones que pueden consultarse en www.dulac.es. Ante un mundo tan cambiante como el que vivimos, estamos obligados a adquirir el valor de la adaptación como docentes y transmitirlo a nuestros alumnos. Durante estos diez años hemos trabajado intensamente sobre las nuevas metodologías que lleven necesariamente a la definición de nuevos modelos didácticos. Proponemos un Aula Adaptativa basada en: una nueva forma de comunicación, la mejor formación TIC, las mejores herramientas TIC, los mejores recursos TIC, la creatividad, la colaboración y como gran valor la capacidad de adaptación en las aulas.

PALABRAS CLAVE: tecnología educativa, aula adaptativa, innovación educativa.

ABSTRACT

We are terming as Adaptive Classroom project that developed from 10 years ago when they reached the digital whiteboard in the classroom. We thought that was the beginning of a true methodological change in the ways of teaching and learning and communicating classrooms and conducted several investigations about which can be found in www.dulac.es. To a rapidly changing world we live in, we are obliged to acquire the amount of the adjustment as teachers and transmit it to our students. During these ten years we have worked intensively on new methodologies that necessarily lead to the definition of new teaching models. We propose an adaptive Classroom based: a new form of communication, the best ICT training, best ICT tools, the best ICT resources, creativity, collaboration and great value as adaptability in the classroom.

KEYWORDS: educational technology, adaptive classroom, educational innovation.

INTRODUCCIÓN

- A. Basarnos en la formación de los profesores para mejorar el uso de herramientas y recursos TIC.
- B. Utilizar las mejores herramientas TIC para el aula.
- C. Utilizar los mejores recursos TIC.
- D. Potenciar la creatividad docente.
- E. Buscar diferentes formas de colaboración para el buen desarrollo del proyecto.
- F. Propiciar la capacidad de adaptación a los cambios basada en la formación.

METODOLOGÍA

Se nombrarán una serie de coordinadores por cada línea de investigación definida.

Se propone la creación de una serie de módulos formativos para la formación de los profesores participantes.

El diseño de las herramientas para la investigación se hará coordinado bajo unos parámetros comunes en cuanto a los cuestionarios, entrevistas y videoconferencias. Se organizarán eventos acordes con el avance de la investigación

RESULTADOS PRINCIPALES

- La formación TIC de los docentes es base fundamental del cambio metodológico.
- Las mejores herramientas TIC mejoran la enseñanza y el aprendizaje.
- Los mejores recursos TIC ayudan al profesor en la enseñanza.
- La creatividad se potencia en los profesores con formación TIC, recursos TIC y herramientas TIC de calidad.
- La colaboración ayuda al desarrollo de los proyectos de innovación.

CONCLUSIONES

La adaptación es un valor fundamental en el mundo actual, La adecuada capacidad de adaptación de los profesores, de la formación, de las herramientas y de los recursos. Hay que transmitir a los alumnos la capacidad de adaptación.

WEBGRAFÍA

Investigación en aula adaptativa [página web]. Recuperado de <http://www.aulaadaptativa.es>

RED DE INVESTIGACIÓN EN E-NEGOCIO

ROSANA DE PABLO REDONDO, GEMA JUBERÍAS CÁCERES y MÓNICA OLIVER YÉBENES

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

rdepablo@cee.uned.es



RESUMEN

El trabajo que se presenta tiene una doble finalidad. Por un lado, hacer un análisis de los objetivos y actuaciones relativas al desarrollo de la Innovación Docente en e-Negocio, con la intención de lograr una síntesis de cuáles son las motivaciones iniciales que llevan a participar en proyectos de innovación, los principales logros que se pueden obtener, tanto para los participantes como para los docentes, los puntos de mejora para futuras convocatorias, y otras cuestiones. Por otro lado, y enlazando con lo anteriormente expuesto, se presentan los resultados más representativos obtenidos en el proyecto. El objetivo es confirmar que las conclusiones extraídas en el periodo de estudio son coincidentes con los objetivos marcados al inicio de la investigación, con el fin de avanzar en el camino de la estandarización del esfuerzo y los logros de los alumnos, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con los ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos).

PALABRAS CLAVE: TIC para la educación, innovación docente, modelos de evaluación continua, aprendizaje activo.

ABSTRACT

The work presented has a dual purpose. On the one hand, an analysis of the objectives and actions related to the development of Teaching Innovation in eBusiness, with the intention of achieving a synthesis of what the initial motivations for participation in innovation projects, the main achievements that can be obtained for both participants and teachers, areas of improvement for future calls, and other issues. On the other hand, and linking to the above, the most representative results of the project are presented. It seeks to draw equally, whether specific findings during the study period are consistent with the objectives set at the beginning, all with the step function in the way of standardization efforts and achievements of students, under the European Higher Education Area (EHEA) with the ECTS (European Credit Transfer System).

KEYWORDS: ICT for education, educational innovation, continuous evaluation models, active learning.

INTRODUCCIÓN

El Proyecto Red de Investigación en e-Negocio propone la colaboración de todos los alumnos matriculados en la asignatura cuatrimestral «Negocio electrónico» del Máster en Investigación en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UNED.

Dado que el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) se basa en la carga de trabajo necesaria para que el estudiante logre los objetivos de los programas educativos y que estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir, nuestra propuesta de investigación consiste en avanzar en el camino de la estandarización del esfuerzo y logros de los estudiantes en el marco del ECTS, cuando este sistema europeo se utilice no sólo para la transferencia, sino también para la acumulación de los créditos en todos los países europeos.

Este Proyecto de Investigación tiene el objetivo de introducir las estrategias metodológicas del EEES y analizar su eficacia. Para ello, se propondrá un conjunto de actividades en las que deberán participar los alumnos inscritos en el Proyecto y que tendrán un seguimiento directo por el equipo docente.

La necesidad de estandarización a nivel europeo en cuestiones de exigencia y logro en los distintos sistemas educativos nacionales, hace necesario homogeneizar el esfuerzo que realizan los estudiantes en cualquiera de las áreas del EEES. El equilibrio del contenido impartido es clave para facilitar la comparabilidad entre los programas de todos los países firmantes de las sucesivas declaraciones.

Asimismo, podemos señalar como objetivo más concreto, y destacable en la propia aplicación de los métodos docentes seleccionados en el proyecto, ver la evolución del alumnado, tanto a nivel de resultados como de formación. Se pretende un seguimiento interactivo por parte del equipo docente, colaborando activamente en la formación del alumno, y que se espera tenga una consecuencia directa en los resultados del mismo. Las actividades propuestas a los alumnos tienen por objeto facilitar el aprendizaje de la asignatura, así como consolidar los conocimientos adquiridos teóricamente. Con ellas, el alumno puede:

- Verificar el nivel de comprensión de los contenidos estudiados.
- Familiarizarse con la materia.

- Ampliar sus conocimientos con las lecturas y tareas que se van proponiendo.

La realización de todas las actividades del proyecto tendrá un carácter obligatorio, ya que comprenderá el 50% de la calificación final del estudiante.

La investigación se sustentará en el análisis y estudio de la evolución y comportamiento mostrado por aquellos alumnos que, como ya se ha indicado, de manera voluntaria, participarán en el Proyecto, y constituirán nuestra muestra, siendo, lógicamente, la población el número total de alumnos matriculados en la asignatura. Los datos extraídos del seguimiento, aptitud ante el estudio y la formación, y los resultados obtenidos serán pieza angular sobre la que se sustentan nuestras conclusiones en la aplicación de expresiones estadísticas que nos permitan modelizar y normalizar los resultados, llegando a conclusiones válidas sobre cómo y qué factores deben ser resaltados en el estudio y, asimismo, las actividades que tienen una mayor incidencia en nuestros objetivos.

METODOLOGÍA

El plan de trabajo que se propone en la Red de Investigación en e-Negocio permite establecer una planificación y un cronograma orientativo de la asignatura, para que el estudiante conozca las distintas actividades a realizar, así como el tiempo previsto de dedicación para conseguir unos resultados satisfactorios.

La propuesta es de carácter orientativo, de manera que cada estudiante puede adaptarla a sus circunstancias específicas dado que, el estudiante de la UNED, suele tener unas ocupaciones de tipo laboral y familiar que limitan su tiempo de estudio si se compara con un alumno de la Universidad presencial, aunque esta limitación se compensa, frecuentemente, con una mayor madurez.

En todo caso y para cualquier materia, se recomienda comenzar el estudio al inicio del cuatrimestre, ya que su aprendizaje requiere disponer de un periodo de maduración suficiente para que los conceptos se asimilen poco a poco. Si el estudiante va posponiendo su estudio, aunque haga el mismo esfuerzo en número de horas de estudio, es probable que no llegue a asimilar de

forma correcta la variedad de cuestiones que se estudian, y ello porque le habrá faltado el periodo de maduración necesario para discernir claramente entre los diferentes conceptos que se estudian.

La asignatura del proyecto consta de un total de once temas, organizados en cuatro grandes partes o bloques temáticos. Dado que la asignatura es de carácter cuatrimestral hemos considerado que el estudiante puede preparar un tema por semana, teniendo una o dos semanas para repasar.

Por su parte, el plan de actividades a realizar por tema de forma recurrente es el siguiente:

1. Realizar un resumen del tema: El estudiante deberá realizar un resumen del capítulo o tema, que le servirá de forma significativa para la preparación de la asignatura y que, adicionalmente, deberá ser entregado al equipo docente para que éste lo revise.
2. Actualizarla información: El estudiante deberá actualizar la información del libro recomendado como bibliografía básica en aquellos temas que el alumno considere necesario.
3. Realizar un glosario por tema: El estudiante preparará un glosario por tema que le facilitará el estudio y su formación.
4. Elaborar cuestiones de autoevaluación: Antes de finalizar el tiempo destinado para cada tema, el estudiante elaborará 5 preguntas tipo test (con 3 posibles opciones y una única opción verdadera) por tema con la solución (indicando página y párrafo dónde se puede encontrar la solución), que también le servirá para la preparación de la asignatura, y que deberá ser entregado al equipo docente para que éste lo revise.

La realización de estas cuatro actividades, que el alumno repetirá de forma recurrente para cada uno de los temas, además de una encuesta inicial, como primera actividad del proyecto, y otra encuesta final, que el alumno deberá cumplimentar una vez realizado el examen, tiene un carácter obligatorio ya que comprenderá el 50% de la calificación final del estudiante.

La secuencia temporal que se propone, se describe en un cronograma que se facilita al estudiante, de acuerdo con lo indicado anteriormente, ya que orienta al estudiante sobre las etapas de la asignatura en la que se debería estar trabajando en cada momento para llegar a buen puerto.

RESULTADOS PRINCIPALES

De los alumnos inscritos en el proyecto, el 100% terminaron y entregaron todas las actividades. La media de edad entre los participantes en el proyecto es de 34,3 años. Siendo la nota media obtenida por los mismos de 6,8 puntos sobre 10.

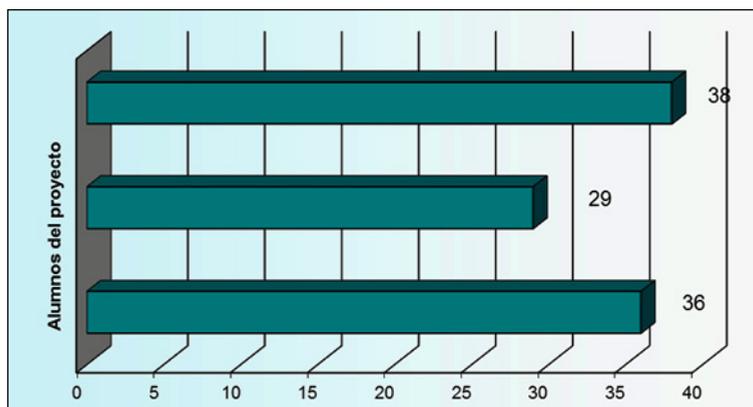


Figura 1. Edad de los alumnos del proyecto.

En cuanto a la composición de la muestra, el 67% de los alumnos han sido hombres.

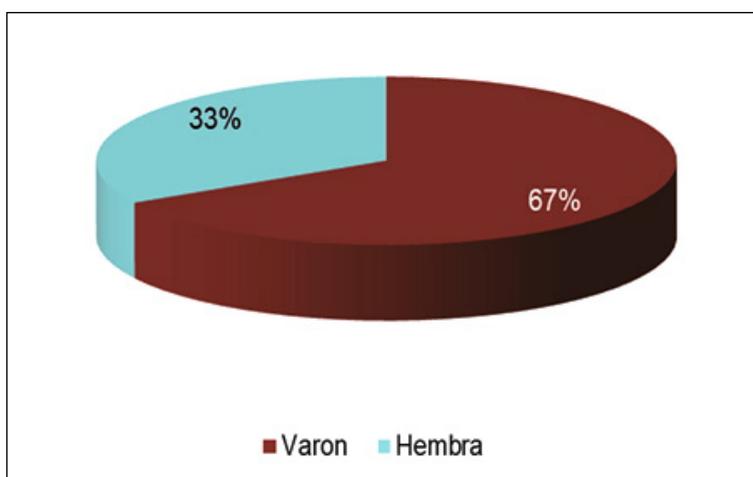


Figura 2. Composición de la muestra por sexo.

La formación realizada previamente por nuestros estudiantes del Master en Investigación en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UNED es variada todos son licenciados, dos en ADE y uno en Economía.

Las obligaciones que pueden limitar el tiempo de estudio son, para el 67% de nuestros alumnos, el trabajo y la familia.

En cuanto al trabajo remunerado que realizan nuestros estudiantes, el 67% tiene una dedicación promedio semanal de más de 35 horas y resto sin trabajo remunerado. Mientras que en relación al puesto de trabajo que desempeñan, el 50% lo hace como asalariado público y el 50% como asalariado del sector privado.

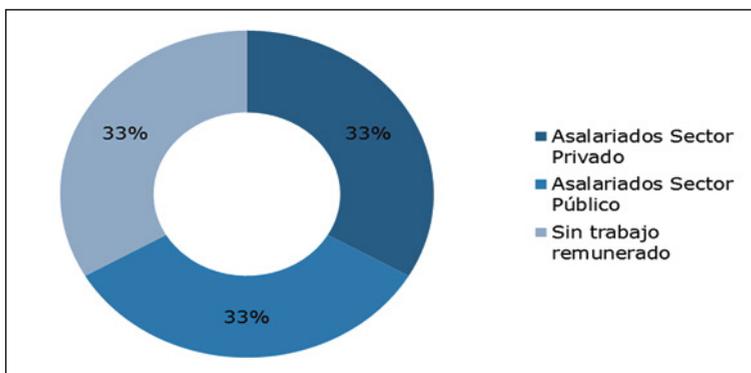


Figura 3. Puestos de trabajo.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones más relevantes obtenidas se pueden señalar las siguientes:

- Dada la propia naturaleza de la UNED por su educación a distancia, consideramos que para la consecución de los objetivos académicos del alumnado es muy importante el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación ya que fomenta la interacción entre los alumnos y el profesorado. La comunicación es más sencilla, posibilitando un acercamiento interdisciplinar, haciendo posible conocer e interactuar con el alumnado

eliminando de esta manera las barreras del tiempo y espacio, estimulando asimismo el trabajo en equipo, la colaboración y la comunicación.

- La colaboración entre alumnado y el equipo docente aporta un alto valor añadido tanto para el aprendizaje del alumno como para el profesorado. Este último diagnostica qué información necesita el alumno, tiene en cuenta cómo el alumnado ha aportado sus inputs, valora, organiza e implanta nuevas formas y vías de comunicación más eficientes de los conocimientos. De esta manera se implanta un diseño, propuesta y seguimiento personalizado de las actividades programadas posibilitando al profesorado una reflexión de los temas educativos proporcionados para una posterior revisión de los contenidos.
- El profesorado obtiene un feedback de información muy valiosa para ir mejorando los criterios y objetivos de la asignatura, así como el perfeccionamiento de los materiales, fruto de la valoración que han hecho de las actividades propuestas. Se incrementa de esta manera la interdisciplinariedad, interacción y personalización de la comunicación educativa. Estas actividades cooperativas entre alumnado y profesorado propician el cultivo de intercambio de ideas, cooperación y desarrollo de los conocimientos.
- Los alumnos valoran muy positivamente el seguimiento continuado a la hora de preparar la asignatura. Se detecta por ello un mayor nivel de satisfacción y motivación. Este factor no es un elemento diferencial con respecto al resto de los alumnos no participantes en Red de Investigación.
- Uno de los puntos fuertes en la encuesta final y que más ha contribuido a la hora de la preparación de la asignatura ha sido la fijación de plazos de los contenidos con flexibilidad. Por tanto, pensamos como poco conveniente introducir modificaciones en este ámbito a partir de este momento.
- Los alumnos con un compromiso de trabajo fijado consigo mismos y con los profesores, esporádicamente lo abandonan. Esto nos demuestra que los alumnos que participan en grupos de trabajo con actividades estructuradas y planificadas, producen mejoras significativas en las calificaciones obtenidas. Esto se puede observar en los resultados obtenidos; así como un fuerte grado de motivación y pertenencia al grupo, con la participación en los foros creados al efecto.

- Los alumnos están dispuestos a participar en proyectos similares, fundamentalmente por las razones anteriormente aludidas y que son: diseño, propuesta y seguimiento personalizado de las actividades, así como la planificación en la preparación de la asignatura. Esta interacción permite una continua actividad por parte de la comunidad estudiantil aumentando su iniciativa y motivación por aumentar sus conocimientos en el área o asignatura objeto de estudio.
- Tanto docentes como alumnos se habitúan al uso constante de las plataformas educativas (en este caso la plataforma ALF), destacando sus virtudes y aprovechando sus ventajas. Su interés por estas plataformas por la variedad, riqueza y calidad de la información disponible son factores que resultan motivadores para los estudiantes.
- Se aplican modelos de evaluación continua más motivadores para el alumno, y más justos en el proceso docente. Del mismo modo que se permite, por el mayor contacto con el alumnado, promover actividades que desarrollen competencias y habilidades específicas en su formación.

BIBLIOGRAFÍA

- AGARWAL R. y A. E. DAY (1998). «The Impact of the Internet on Economic Education» *Journal of Economic Education* 29, 2 (Spring), pp. 99-110.
- BARBERÁ, E. et al. (2005). *Educación abierta y a distancia*, OUC, Barcelona.
- BOLETÍN INTERNO DE COORDINACIÓN INFORMATIVA (2006). *Redes de Investigación para la Innovación Docente: Desarrollo de Proyectos Piloto para la Adaptación de la Docencia al Espacio Europeo*. UNED, 31 de junio de 2006.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation: comment l'Europe se construit, un exemple*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (1993). *Conclusiones del Consejo y de los ministros de educación reunidos en Consejo, de 11 de junio de 1993, sobre el fomento de un espacio abierto europeo para la cooperación en el ámbito de la enseñanza superior*.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (España) (2002). *National plan for quality assessment of universities in Spain: summary of the final report: third round 2001*. Secretaría General Técnica, Madrid.

- EURYDICE (2003). *Organización de la estructura de la enseñanza superior en Europa 2003/2004. Tendencias en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas.
- (2005). *Focus on the structure of higher education in Europe 2004/2005: national trends in the Bologna process*. Bruselas.
- GONZÁLEZ ARIAS, J.; ARGUEDAS SANZ, R.; DE PABLO REDONDO, R. y MARTÍN GARCÍA, R. (2007). *Innovación Docente en Finanzas*. Madrid: UNED.
- GONZÁLEZ BOTICARIO, J. (2000). «Publicación de cursos en Web CT». *Tec-Infor, Instituto Universitario de Educación a Distancia*, UNED, Madrid. (<http://www.iued.uned.es/iued/tecinfo>).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Propuesta: Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master*. Documento de Trabajo de 21 de septiembre.
- (2006). *Propuesta: La organización de las Enseñanzas Universitarias en España*. Documento de Trabajo de 26 de septiembre.
- LARREA, J. L. (2006). *El desafío de la innovación*. Barcelona: UOC Páginas Web Centro de Investigación y Documentación del MEC.

ESCENARIOS PSICOEVOLUTIVOS COMO MARCO DE APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

ANTONIO CONTRERAS FELIPE, ANTONIO CORRAL ÍÑIGO, NURIA CARRIEDO y PILAR HERRANZ YBARRA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

acontreras@psi.uned.es



RESUMEN

Se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de un programa diseñado para el aprendizaje de la asignatura Psicología del Desarrollo, de los Grados en Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social. El programa ha consistido en la presentación y análisis de situaciones cotidianas, con alto valor ecológico, vinculadas a los contenidos teóricos de la asignatura. El diseño ha contemplado dos grupos (experimental y control), de los que se han tomado medidas pretest y postest en un cuestionario clásico, CEAM (traducción y adaptación al castellano del MLSQ) y otro instrumento diseñado por nosotros (PRACPSIDES). Asimismo, se ha accedido a las calificaciones obtenidas en la asignatura. Los resultados indican la conveniencia de emplear un programa focalizado en el componente teórico-práctico de la asignatura dados los beneficios motivacionales y en el rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: motivación, autoeficacia, análisis de escenarios psicoevolutivos, CEAM.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se ha centrado en analizar la repercusión en la motivación y el rendimiento académico del alumnado del Grado en Educación Social y Pedagogía (ES/P) y de Trabajo Social (TS) de una estrategia docente que consiste en exponer un amplio elenco de situaciones cotidianas impregnadas de significado psicoevolutivo, dando así la oportunidad de reflexionar y aprender significativamente (Ausubel, 1968; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) los contenidos a partir del análisis de casos cuya comprensión requiere movilizar la red de conocimientos propios de la materia. Adoptamos por tanto una visión constructivista del aprendizaje, en la que el alumno desarrolla un aprendizaje autorregulado (Torrano y González-Torres, 2004;

Zimmerman, 1990; Zimmerman y Schunk, 2008). El objetivo perseguido ha sido doble: aprehender que nuestra disciplina está inextricablemente incardinada en la realidad del ser humano, con los beneficios motivacionales que esto conlleva y, lo que es más importante, invitar al alumnado a situarse en la vertiente de una continua dinámica teórico-práctica, que le posibilite reflexionar y profundizar en los contenidos de la psicología del desarrollo en constante referencia a los escenarios reales en los que acontece la conducta infanto-juvenil y adulta.

Hipotetizamos que los alumnos que participen de la estrategia docente señalada mostrarán unos mayores niveles de motivación intrínseca y de competencia en relación a los contenidos de nuestra disciplina, así como un desempeño académico significativamente superior.

METODOLOGÍA

En este proyecto han participado un total de 102 estudiantes, 45 del Grado en ES/P y 57 del Grado en TS. Todos ellos pertenecientes al Centro Asociado de Madrid. Se ha empleado un diseño con dos grupos, experimental (26 estudiantes del Grado en ES/P y 27 del Grado en TS) y control (19 estudiantes de ES/P y 30 de TS) con medidas pretest y postest. Al grupo experimental se le ha aplicado el programa en las sesiones de tutoría del Centro Asociado Jacinto Verdaguer (únicamente alumnado de ES/P) y en la Comunidad aLF creada a tal efecto (alumnado tanto de ES/P como de TS). En las sesiones de tutoría (alumnado de ES/P) se presentaban ejemplos prototípicos de conceptos nucleares que el alumnado debía identificar e interrelacionar. Aunque en todas las tutorías se intentaba dedicar un tiempo razonable al abordaje de los casos y situaciones prácticas, con objeto de afianzar el aprendizaje con esta metodología, se generó además una Comunidad en aLF a la que accedía el grupo experimental (alumnado de ES/P y TS) y dirigida a: a) continuar estimulando el aprendizaje mediante el análisis de nuevos casos; b) constituir un espacio de aprendizaje colaborativo entre los alumnos, mediado por el equipo docente.

Por su parte, el grupo control del Grado en ES/P asistía a tutorías en el C. A. Jacinto Verdaguer con docencia no focalizada en la reflexión y análisis de casos y situaciones vinculadas a la psicología del desarrollo; al menos no con

un abordaje deliberado y sistemático. El grupo control del Grado en TS no recibía ningún tipo de instrucción ni pauta docente, ni presencial ni virtualmente.

En la Comunidad aLF, al grupo experimental (tanto de ES/P como de TS) se presentaban conjuntos de actividades, secuenciadas en el tiempo, con casos y situaciones referidos a diversos capítulos del temario. Tras acceder a la lectura de las actividades, los estudiantes compartían sus reflexiones con el resto de compañeros, en un ejercicio de aprendizaje colaborativo tras el cual debían elaborar un informe individual. Se ofrecía un feedback colectivo del desarrollo de los trabajos en la propia Comunidad aLF que enfatizaba los aspectos positivos y más sobresalientes, así como aquellos deficitarios o erróneos.

Al inicio del semestre se aplicó la evaluación pretest y, antes de la celebración de las pruebas presenciales, la evaluación postest. Asimismo, se registró el rendimiento obtenido en el examen.

Al iniciar el curso se tomaron medidas del nivel de conocimientos previos de la asignatura en el grupo experimental y control del Grado en ES/P. Se emplearon los siguientes instrumentos de evaluación: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), traducción y adaptación al castellano del MLSQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991, 1993); PRACPSIDES (practicidad de la psicología del desarrollo) prueba creada por nosotros para evaluar el grado de motivación y percepción de autoeficacia respecto a la asignatura, la creencia y deseo acerca de su naturaleza aplicada.

RESULTADOS PRINCIPALES

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua (Oblimin) con los 31 ítems de la sección de Motivación del CEAM en ambas muestras de estudiantes (ES/P y TS) por separado, hallando una coincidencia parcial con la estructura original propuesta por los autores del MSLQ. La comparación entre el grupo experimental y control en el cuestionario CEAM al finalizar el programa de intervención reveló en la muestra de ES/P que el primer grupo mostraba niveles significativamente superiores de motivación intrínseca/valor de la tarea ($p<.001$), creencias de control y autoeficacia ajus-

tada ($p < .01$) e inferiores en el nivel de ansiedad hacia la asignatura ($p < .01$). En la muestra de TS, el grupo control obtuvo puntuaciones marginalmente superiores ($p < .10$) frente al grupo experimental en el factor de motivación extrínseca. Un análisis más sensible, que compara el grupo experimental y control en el cambio intraindividual surgido del pretest al postest, reveló que en el grupo experimental de la muestra de ES/P, la motivación intrínseca, las creencias de control y autoeficacia ajustada y así como la autoeficacia elevada experimentaron un aumento sustancial del pretest al postest respecto al obtenido por el grupo control ($p < .001$, $p < .01$, $p < .05$, respectivamente). En la muestra de TS, el grupo experimental obtuvo también puntuaciones significativamente superiores frente al grupo control en motivación intrínseca-epistémica y creencias de control ($p < .05$). Frente a lo esperado, el grupo experimental también puntuó más alto en ansiedad que el grupo control ($p < .05$). Se llevó a cabo un análisis de componentes principales con rotación oblicua (Oblimin) con los ítems del cuestionario PRACPSIDES en ambas muestras. Se obtuvieron 3 factores parcialmente coincidentes en las mismas: 1) interés y disfrute con la asignatura; 2) competencia percibida para aplicar los conocimientos teóricos a las situaciones cotidianas y el grado de satisfacción, bien en términos de la aportación de la asignatura a nivel personal, bien de la valoración global del aprendizaje obtenido y la consecución del objetivo personal en la asignatura; 3) la naturaleza práctica de la materia.

Análisis centrados en la comparación de los grupos experimental y control en la muestra de ES/P en el postest revelaron diferencias estadísticamente significativas en los tres factores de PRACPSIDES a favor del primer grupo ($p < .001/.01$). El análisis de las diferencias entre los grupos experimental y control en el cambio intraindividual del pretest al postest reveló también diferencias estadísticamente significativas en los tres factores señalados en la muestra de ES/P ($p < .001$) así como en los aspectos de motivación ($p < .05$), competencia percibida (en términos de aplicabilidad de los contenidos e intervención en los procesos de desarrollo) y satisfacción personal ($p < .05$) en los estudiantes de TS. En todos ellos, el cambio que experimentó el grupo experimental —en la dirección creciente— fue superior al del grupo control.

Al adoptar como variable dependiente el rendimiento obtenido en el examen, el grupo experimental de ES/P obtuvo una puntuación superior a la del grupo control, si bien no resultó una diferencia estadísticamente significativa ($p = .18$). Un contraste entre el grupo experimental y la totalidad del alumna-

do de la asignatura que se presentó al examen reveló en esta ocasión una diferencia significativa a favor del grupo experimental ($p < .05$). Por el contrario, el contraste entre el grupo control y la totalidad del alumnado no arrojó diferencias significativas. Con el alumnado de TS, el contraste entre el grupo experimental y control reveló diferencias estadísticamente significativas en el sentido esperado: el primero obtuvo una puntuación mayor que el segundo ($p < .01$). El contraste entre el grupo experimental y la totalidad del alumnado de TS que se presentó al examen reveló también una diferencia significativa a favor del grupo experimental ($p < .05$).

Se analizó el grado en que la participación en el programa de intervención podría incitar a los estudiantes a presentarse a la prueba presencial de la asignatura en cuestión. Se comprobó que en ambas muestras (ES/P y TS), el grupo experimental se presentó significativamente más que el grupo control ($p < .05$; $p < .01$, ES/P y TS, respectivamente).

Por último, un examen de las correlaciones entre el rendimiento en el examen y los factores de CEAM y PRACPSIDES revela una asociación moderada (r entre .30 y .40) y en la relación esperada entre rendimiento y: motivación —intrínseca y extrínseca—, creencias de control, autoeficacia, ansiedad y la competencia percibida para aplicar los conocimientos teóricos a las situaciones cotidianas.

CONCLUSIONES

Nuestros resultados señalan la conveniencia de emplear un programa focalizado en el componente teórico-práctico de la asignatura dados los beneficios motivacionales y de rendimiento académico que genera. Empleamos un instrumento clásico de evaluación de la motivación, MSLQ, traducido al castellano (CEAM, Pintrich *et al.*, 1991) que contempla una visión sociocognitiva del aprendizaje (Duncan y McKeachie, 2005; Pintrich, 2000), lo que sugiere la idoneidad de realizar una evaluación de la motivación específica de la tarea. Es decir, la visión sociocognitiva asume que los niveles de motivación intrasujeto pueden variar de una tarea a otra, incluso dentro de un mismo contenido (ej. estudiar para un examen de elección múltiple o de desarrollo, Credé y Phillips, 2011).

Nuestro interés en analizar las consecuencias motivacionales de un programa de intervención en una materia concreta, la Psicología del Desarrollo, aconsejaba la idoneidad de un instrumento de esta naturaleza y, la estructura factorial obtenida, en cierto grado coincidente con la estructural original propuesta por sus creadores, ratifica la conveniencia de emplear el CEAM. Nuestros resultados indican el acierto en separar los tres componentes que proporciona el CEAM (valor, expectativa y emoción) por su relación diferencial con la participación en el programa. En concreto, los sujetos del grupo experimental frente a los del grupo control, se beneficiaron especialmente del componente valor, esto es, de un incremento en los niveles de motivación intrínseca y valor de la tarea. De una forma también notable, el programa incidió en el aumento de la autoeficacia percibida y las creencias de control sobre el aprendizaje. En otros términos, el programa supone un importante estímulo en los niveles de autoconfianza de los sujetos participantes.

Por último, aunque en menor medida, el programa incide también en la esfera emocional: contiene o incluso hace descender los niveles de ansiedad al afrontar el estudio de la asignatura cuando el peso de la intervención recae de un modo más notorio en las sesiones presenciales de las tutorías, y asciende significativamente los niveles de ansiedad cuando el programa se implementa únicamente de forma virtual, con el requerimiento de realizar conjuntos de actividades a entregar en plazos estipulados. En este último caso, el incremento en los niveles de ansiedad moviliza el aprendizaje de forma óptima. Las correlaciones significativas y en la dirección esperada entre CEAM y rendimiento académico apoya de nuevo la necesidad de contemplar el triple eje valor-expectativas-emoción en la predicción del rendimiento. Estos resultados son congruentes con el metaanálisis de Credé y Phillips (2011), quienes encuentran que los alumnos con mayor motivación intrínseca y mayores niveles de valor de la tarea, así como con mayor autoeficacia obtienen mejores calificaciones.

Por otro lado, nuestro programa resulta efectivo para combatir el abandono académico prematuro. En ambos Grados, los alumnos del grupo experimental se presentaron significativamente más al examen que los alumnos del grupo control. Es decir, sus niveles de motivación, autoeficacia percibida y creencias de control sobre el aprendizaje habrían estimulado la iniciativa de presentarse al examen, obteniendo además calificaciones superiores al resto del conjunto del alumnado de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston (Trad. Esp.: Trillas, 1976).
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston (Trad. Esp.: Trillas, 1983).
- CREDÉ, M. y PHILLIPS, L. A. (2011). «A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire». *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346.
- DUNCAN, T. G. y McKEACHIE, W. C. (2005). «The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire». *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- PINTRICH, P. R. (2000). «The role of goal orientation in self-regulated learning». En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A. F., GARCÍA, T. y McKEACHIE, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: Michigan. National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A. F., GARCÍA, T. y McKEACHIE, W. J. (1993). «Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)». *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- TORRANO, F. y GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2004). «El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- ZIMMERMAN, B. y SCHUNK, D. (2008). «Motivation. An essential dimension of self-regulated learning». En D. Schunk y B. Zimmerman, *Motivation and self-regulated learning* (pp. 1-30). New York: LEA.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). «Self-regulation and academic achievement: An overview». *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA: «GROWING UP»

GLORIA GALLEGO JIMÉNEZ

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

gloriagallegojimenez@gmail.com



RESUMEN

En este resumen se presenta uno de los grandes recursos de enseñanza que tiene hoy la educación: la metodología participativa mediante una educación personalizada. Está claro que un buen educador quiere y busca «personalizar» cualquier acción o proceso educativo. Hoy en día, existe una multitud de recursos que pueden ayudar a conseguirlo. Sin embargo, es bien cierto que la aplicación de una metodología participativa junto con la guía del profesor ayuda y consiguen ahondar en la persona —en concreto en el alumno— de un modo personal. Este resumen quiere presentar la experiencia personal de una docencia en Secundaria en un colegio de Barcelona 1000 alumnos cuyo objetivo ha sido a través de la metodología participativa conseguir un programa «Growing up» donde buscaba una educación personalizada entre padres, profesores y alumnos. Sin duda la tutoría ha sido la pieza clave para llevar a cabo dicha educación.

PALABRAS CLAVE: metodología participativa, aprendizaje cooperativo, educación personalizada, tutoría, apertura, comunicación.

ABSTRACT

Growing up presents one of the great teaching resources that has now education: participatory methodology through a personalized education. Clearly, a good educator wants and seeks to «customize» any action or educational process. Today, there is a multitude of resources that can be help to achieve this. However, it is quite true that the application of a participatory methodology where the teacher is the guide. This communication wants to present the personal experience of teaching in high school at Barcelona with 1000 students, whose aim has been using a participatory methodology by a program which is called «Growing up», where it is required a personalized education among parents, teachers and students. No doubt mentoring has been a key to carrying out this education task.

KEYWORDS: participatory methodology, cooperative learning, personalized education, mentoring, open ness, communication.

INTRODUCCIÓN

La expresión educación personalizada la acuñó en los años 1960 Víctor García Hoz, quien publicó con el título de «educación personalizada» la síntesis de un curso de conferencias que dictó durante el año académico 1965-1966. Para este pedagogo español, la educación personalizada no sólo incorpora la enseñanza individualizada, sino que va más allá, ya que considera la necesidad de estimular y reforzar las relaciones entre seres humanos. La finalidad de la educación personalizada es la perfección de la persona, ya que, si bien el concepto de persona implica perfección, cada hombre es una realización personal imperfecta, es decir incompleta, inacabada, se está haciendo siempre. «La educación, fiel a la esencia de la persona se orienta a favorecer el proceso perfectivo del educando, lo que equivale a decir que la educación es personalización» (Martínez-Otero, V., 2000, p. 19). La educación personalizada es relacional, se construye a partir de la reflexión, en el encuentro con el otro, en la comunicación dialoga con el otro. «El tema de la comunicación humana es de gran importancia para la educación ya que no cabe educarse (el educando) ni ayudar a ello (el educador) sin que se establezca una auténtica comunicación entre educador y educando» (González-Simancas, J. L, 1992, p. 199). La persona necesita dialogar, que se la escuche, pero, a la vez que se le comprenda.

Objetivos

Comunicación en la persona. «El hombre no puede vivir sin dialogar porque es un ser constitutivamente dialogante» (Laín, P, 1983, p. 620). Por ser persona, el hombre necesita el encuentro con el tú, alguien que escuche. Es más, «una persona sola no existe como persona, porque ni siquiera llegaría a reconocerse a sí misma como tal. El conocimiento de la propia identidad, la conciencia de uno mismo, sólo se alcanza mediante la intersubjetividad» (Taylor, 1994, p. 70). Este proceso es la formación de la personalidad humana, mediante el cual se modula el propio carácter, se asimilan el idioma, las costumbres y las instituciones de la colectividad en que se nace, se incorporan sus valores comunes y sus pautas (Vicente y Choza, 1993, 434-445). Se llega, de esta forma, a ser alguien en la sociedad, a tener una identidad propia y una personalidad madura e integrada con el entorno.

Las relaciones familiares representan, mejor que ningún otro tipo de relación, una libertad de aceptación y posteriormente la libertad de elección. Hay otro tipo de relaciones sociales que responden totalmente a la espontaneidad del hombre. En ésta el ser humano se mantiene libre de una manera constante. Son aquellas relaciones de amistad cuyas finalidades el entretenimiento y el espontáneo fluir de la vida humana en compañía. Toda relación humana es comunicación que requiere capacidad expresiva y comprensiva por parte del comunicante, de donde se infiere que la educación personalizada responde a la persona, pero desemboca en el desarrollo de la capacidad comunicativa. Muchos obstáculos desaparecen sólo por el mero hecho de la comunicación.

Aspecto relacional en la persona. Este aspecto relacional de la persona conlleva una serie de connotaciones: solidaridad, desprendimiento, sensibilidad y responsabilidad (Salas y Serrano, 2002, p. 29-42), todas ellas se tienen en cuenta en la educación personalizada cuando aplica las metodologías participativas. A continuación, brevemente desglosar estos términos:

- a) La solidaridad multiplica la capacidad de comprender y tolerar sabiendo aceptar las diferentes manifestaciones culturales, religiosas, políticas, étnicas, etc.
- b) El desprendimiento es necesario para darse a los demás. Cuantos más intercambios se tiene con otros, más rica es la comunicación y más requiere de ese desprendimiento de tiempo y disponibilidad.
- c) La sensibilidad es una cualidad que se percibe en la buena relación con los demás. Se logra mediante el respeto al propio yo, a las otras personas, culturas, etnias, etc. Llegar a esta sensibilidad requiere un equilibrio y armonía personal, ya que primero la persona debe lograr estar a gusto consigo misma para estarlo con el entorno.
- d) La responsabilidad es una de las cualidades necesarias para desarrollar personas que se relacionen con los demás y se comprometan consigo mismas y con el grupo social con el que conviven. Implica sinceridad y honestidad entre lo que uno piensa y lo que hace. El hombre es persona en la medida que tiene capacidad y libertad para comprender, decidir y orientar los actos de su vida. La educación personalizada ayuda a plantearse el propio proyecto personal y adquirir la capacidad para realizarlo.

METODOLOGÍA

Metodología participativa en la educación personalizada.

Aspectos que se deben destacar para aplicar la metodología participativa en la organización educativa personalizada serían:

- La participación.
- La convivencia y el trabajo.
- La firmeza en los principios y la flexibilidad en los medios y condiciones para llevarlos a cabo.
- La apertura que permita recibir y utilizar toda clase de estímulos, así como abrirse a la realidad.
- La planificación.
- La delegación de funciones y/ otareas.
- La distribución de tareas.
- La realización de las tareas encomendadas a los distintos órganos y personas (actuación)
- El control-evaluación.
- La colegiación de los órganos de gestión y/o consulta o apoyo.
- La coordinación, interrelaciones e integración de todas las funciones y tareas en base a la unidad de la educación, que es consecuencia de la unidad de la persona.
- La innovación. La metodología participativa busca la implicación de los estudiantes para la construcción del conocimiento y tomar decisiones sobre su aprendizaje.

La interacción de estudiante-profesor es continua y la motivación por ambas partes ayuda al aprendizaje.

Las inteligencias múltiples son aplicadas en la metodología participativa.

Las inteligencias múltiples se pueden desarrollar, con eficacia, a través de la Tecnología de Innovación y Comunicación (TIC). Un ejemplo de trabajo es la webquest que es una estrategia metodológica adecuada para incorporar la teoría de Gardner. Proporciona un contexto ideal para entenderlas habilidades cognitivas de los alumnos. Prioriza la transformación de la información, la búsqueda de información en internet diseñada por el profesor, utiliza el

trabajo cooperativo, influye en la educación emocional y ayuda a trabajar algunas competencias básicas. Un elemento común es la flexibilización ante diferentes tipos de inteligencias y, por tanto, diferentes variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una webquest que aplica la teoría de las inteligencias múltiples es una actividad didáctica basada en dos importantes principios constructivistas: el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. Entre las ventajas que ofrecen están las siguientes:

- Favorece la autonomía del alumno en el proceso de construcción del aprendizaje, fomentando un papel más activo.
- Aumenta el grado de motivación.
- Incrementa la interacción alumno-alumno, profesor-alumno y alumno-ordenador.
- Permite la autoevaluación.
- Facilita el aprendizaje de los alumnos con diferentes estrategias.

La taxonomía de Bloom (1990) proporciona un mecanismo para juzgar la profundidad con la que se consigue movilizar la mente de los alumnos, mediante un curriculum de inteligencias múltiples junto con la aplicación de estrategias metodológicas como la webquest.

Los adolescentes hoy en día son una nueva generación interactiva en la que existe una acción recíproca entre las tecnologías y las personas, de tal manera que éstas y aquellas se influyen mutuamente. La red les permite con mucha facilidad explorar campos reservados y, en algún caso, transgredir las normas establecidas: «Por muchas y diversas razones, los medios electrónicos representan un papel cada vez más importante en la definición de las experiencias culturales de los niños de hoy. Ya no se les puede excluir de estos medios ni de lo que representan, como tampoco se les puede confinar a los materiales que los adultos consideran buenos para ellos»(Buckinham, D. 2002, p. 89). Por este motivo, los estudiantes necesitan de la tecnología, pero a la vez, requieren distintas actividades dinámicas que sean de carácter crítico.

Recursos metodológicos aplicados en la educación personalizada.

La transición de un modelo educativo donde el alumno era un agente pasivo, y el profesor un mero transmisor, a un modelo centrado en el apren-

dizaje, supone un importante cambio para la escuela. Esta renovación requiere un enfoque integral en el que se contemplen: un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica, una consolidación de programas de formación del profesorado y una definición de un modelo educativo propio con referencia expresa a las metodologías. El docente lidera el proceso de formación y aprendizaje del alumno. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se configuran como una de las herramientas del cambio pedagógico.

Los retos, que plantea el incesante cambio del mundo de hoy, han sido objeto de amplios estudios, tanto en la literatura especializada como en los documentos emitidos por diferentes organismos europeos. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Los rasgos principales del modelo educativo hacia el que se dirige la sociedad son:

- Propone el aprendizaje autónomo; supervisado por los profesores.
- Se contrastan los resultados del aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- Se exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Se enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Se plantea una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
- Se utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza. En él, se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificada.
- Se valora el trabajo del estudiante teniendo en cuenta las competencias o resultados de aprendizaje que van a servir de herramienta para la realización de los diferentes sistemas de educación superior.
- Se lleva a cabo un modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen un perfil profesional, unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales. Requiere un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante del alumna-

do y una atención especial a la diversidad. Los alumnos deben ser críticos, activos, autónomos, reflexivos, cooperativos y responsables.

Existen muchos recursos que se pueden aplicar para conseguir realmente que el protagonista sea el alumno y el profesor de forma secundaria el guía de éste. Se podrían mencionar entre otros recursos pedagógicos los siguientes:

- Aprendizaje orientado a proyectos. Es un método de carácter cooperativo. Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.
- Aprendizaje cooperativo. Método de carácter crítico, cooperativo, dinámico, social y reflexivo. Es una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje. Son evaluados según la productividad del grupo. Se puede considerar como una filosofía de trabajo o como un método a utilizar.
- El juego y la simulación. Es un método de carácter cooperativo, reflexivo, vivencial, autónomo e interactivo. Por medio de una experiencia se plantean situaciones para las que, quizás, no están preparados en la vida real, expresan sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentan con nuevas ideas y procedimientos.
- Estudio de casos. Es un método de carácter crítico, cooperativo, vivencial, dinámico y activo. Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones presentadas por el profesor con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.

RESULTADOS PRINCIPALES

El resultado del programa «Growing up» está en proceso pues se quiere comprobar al cabo de 10 años y sólo permanece vigente en 5 años. Por el momento se puede afirmar que dicho programa está consiguiendo los resultados planteados inicialmente, pero no se puede demostrar con exactitud dichos resultados, al no haber pasado los 10 años para corroborar con certeza que sean datos verídicos y seguros.

CONCLUSIONES

El «Growing up» es una propuesta de programa para una acción tutorial que hace especial énfasis en la metodología participativa. Incluye los principios centrados en el aprendizaje, las nuevas metodologías pedagógicas y las competencias que se imparten en la hora de tutoría. Después de llevado a la práctica este programa se llega a las siguientes conclusiones:

1. Los rasgos característicos de este nuevo programa exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en profesores y estudiantes. Los profesores deben ser críticos, activos, autónomos, reflexivos, cooperativos y responsables; lo cual implica innovación de estrategias metodológicas en las que se trabajen dichas características.
2. En este nuevo enfoque, el protagonista del aprendizaje es el alumno. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar y apoyar al estudiante. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje.
3. Los adolescentes de hoy en día, son una generación interactiva en la que existe una acción recíproca entre tecnologías y personas, de tal manera que se influyen mutuamente. Internet permite a los alumnos, con mucha facilidad, explorar campos reservados y, en algún caso. Por este motivo, se puede afirmar que en el «Growing up» se ha utilizado, con frecuencia, metodologías participativas en grupo.
4. Esta estrategia metodológica es adecuada para incorporar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner porque proporciona un contexto ideal para entender las habilidades cognitivas de los alumnos, selecciona la información adecuada, utiliza el trabajo cooperativo, potencia la educación emocional y trabaja las competencias básicas. Un rasgo significativo es la flexibilización ante los diferentes tipos de inteligencias y, por tanto, diferentes variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. El «Growing up» obtiene: fijar el objetivo a conseguir; trabajar las competencias propias de la acción tutorial y elaborar estrategias con una metodología de carácter crítico, vivencial, inductivo, reflexivo, dinámico, autónomo e interactivo, que faciliten consolidar las virtudes atendiendo siempre a la diversidad y evaluando de forma personalizada a cada alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (2004). *Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía: «Orientación y tutoría»*. Zaragoza.
- BLOOM, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Ateneo, Argentina.
- CORTINA, J.; MARIAS, J.; MARTÍN, J.; TRIAS, E. Y VARGAS, M. (2000). *La educación y los valores*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- GALLEGO, S. (2008). *La educación en valores y actitudes igualitarias: los varones estudiantes de magisterio en educación infantil; la autoevaluación de las competencias básicas en educación infantil*. Octaedro, Barcelona.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. (1992). *Educación: libertad y compromiso*. Eunsa, Pamplona.
- LAÍN, P. (1961). «Teoría y realidad del otro». *Revista de Occidente*, Madrid.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2000). *Formación integral de adolescentes. Educación personalizada y programa de desarrollo personal*. Fundamentos, Madrid.
- SALAS, B. y SERRANO, I. (1998). *Aprender a ser personas*. Ediciones Universitarias de Barcelona, Barcelona.
- SALAS, B. y SERRANO, I. (1998). *Modelo Educativo: Desarrollo de la identidad persona*. Ediciones Universitarias de Barcelona, Barcelona.
- TAYLOR, CH. (1994). *Ética de la autenticidad*. Paidós, Barcelona.
- VICENTE, J. y CHOZA, J. (1993). *Filosofía del hombre*. Rialp, Madrid.
- YEPES, R. (1993). *Entender el mundo de hoy. Cartas a un joven estudiante*. Rialp, Madrid.

OBSERVACIONES RADIOASTRONÓMICAS A DISTANCIA EN TIEMPO REAL

ERNESTO MARTÍNEZ, MARÍA DEL MAR MONTOYA, JUAN ÁNGEL VAQUERIZO y AMALIA WILLIART TORRES

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

awillliart@ccia.uned.es



RESUMEN

Los grados en Física y en Matemáticas de la UNED incluyen como oferta formativa las asignaturas optativas Introducción a la Astronomía y Astrofísica General, comunes para ambos Grados. La materia de estas asignaturas tiene un fuerte carácter observacional que debe desarrollarse con la realización de prácticas. La realización de prácticas permite la evaluación de algunos de los resultados de aprendizaje de ambas materias y contribuyen a la adquisición de algunas de las competencias específicas de la titulación. Por este motivo, ambas asignaturas contemplan la realización de un conjunto de prácticas en línea. No obstante, lo anterior, resulta muy interesante para los estudiantes de estas asignaturas realizar prácticas que incluyan una fase observacional real. Por este motivo se planteó y se puso en marcha en anteriores cursos académicos la colaboración en el proyecto PARTNeR (Proyecto Académico con el Radio Telescopio de NASA en Robledo). Esta participación ha sido fruto de la Red de Innovación Docente de la UNED¹, Participación de la UNED en el proyecto PARTNeR: Observaciones radioastronómicas a distancia en tiempo real. El proyecto PARTNeR es un proyecto educativo² [2] que permite el acceso a una antena parabólica de 34 metros de NASA situada en el Complejo Espacial de Comunicaciones con el Espacio Lejano de Robledo de Chavela (Madrid), para realizar prácticas de radioastronomía en tiempo real, a través de un escritorio remoto. Está orientado tanto a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato como de Universidad. El Centro de Astrobiología (CAB) de CSIC-INTA, a través de su Unidad de Cultura Científica, es el encargado del Centro de Coordinación de PARTNeR y el personal adscrito al proyecto gestiona la utilización de la antena asesorando a los usuarios sobre cualquier aspecto científico o técnico relacionado con PARTNeR. Además de la realización de prácticas en las asignaturas de Introducción a la Astronomía y Astrofísica General, la participación con Partner

¹ Redes de Innovación Docente de la UNED.

² J. A. Vaquerizo, J. S. Pérez, D. Cabezas, Libro de resúmenes de la XXXIII Reunión Bienal de la Real Sociedad Española de Física, (2011), pp. 149-150.

ha posibilitado que el Grado en Física de la UNED oferte una línea de Trabajo Fin de Grado dedicada a la Radioastronomía.

PALABRAS CLAVE: astronomía y astrofísica, prácticas de radioastronomía a distancia, Trabajo Fin de Grado, educación on-line, antena PARTNeR de la NASA.

ABSTRACT

The project PARTNeR, is an educational project that allows access to a parabolic antenna of 34 meters of NASA in Madrid Deep Space Communications Complex (Robledo de Chavela), to perform RadioAstronomy practices in real time, through a remote desktop. The objective of the participation of UNED in this educational project is that students carry out observations in real time with that radio telescope connecting through remote desktop to the Partner Center. Because of the geographic dispersion and occupational tasks of the students of UNED, it is not possible that all of them are present at the building of the Faculty of Sciences where connecting with Partner. However, those who can not attend, participate in the observation through AVIP classroom. Thus, this objective poses a double technical challenge: on the one hand, to ensure the correct handling of the antenna through remote desktop, and on the other hand, that students who are connected through the AVIP classroom can follow without difficulties the realization of observation, as if they were present. In the case of students who make their end of degree work in Radio Astronomy, they are who connect to the Control Center and operate the antenna from their homes, obtaining the necessary information from the observations to carry out its work.

KEYWORDS: astronomy and astrophysics, radioastronomical measurements at distance, Degree thesis, on-line education, NASA PARTNeR antenna.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la participación de la UNED en este proyecto educativo es que los estudiantes lleven a cabo observaciones en tiempo real con el radiotelescopio de Robledo de Chavela conectándose mediante escritorio remoto al Centro de Control de Partner. Debido a la dispersión geográfica y ocupacional de los estudiantes de la UNED, no es posible que todos ellos estén presentes en la sede central de la UNED donde se realiza la conexión con Partner. Sin embargo, aquellos que no pueden acudir, participan en la observación a través de aula AVIP.

Así pues, este objetivo plantea un doble reto técnico: por una parte, asegurar el manejo correcto de la antena a través de escritorio remoto y por otro, que los estudiantes que se conectan a través del aula AVIP puedan seguir sin dificultades la realización de la observación, como si se encontraran presentes.

En el caso de los estudiantes que hacen su Trabajo Fin de Grado en Radioastronomía son ellos los que realizan la conexión al Centro de Control y operan la antena desde sus casas, realizando las observaciones necesarias para llevar a cabo su trabajo.

METODOLOGÍA

Como se ha comentado, la realización de las observaciones se hace mediante el acceso remoto al radiotelescopio desde un aula de la sede central de la Facultad de Ciencias de la UNED, en donde se encuentra el equipo docente de la asignatura y los estudiantes que han podido asistir presencialmente. El Centro de Control de PARTNeR cede el control de la antena y pone a disposición un astrónomo de soporte que guía y ayuda en las distintas cuestiones (tanto científicas como técnicas) que puedan surgir durante la observación.

Simultáneamente, los estudiantes que no han podido asistir presencialmente se conectan a la sesión de observación mediante conexión **AVIP** (Herramienta Audiovisual sobre tecnología IP)³, que es una herramienta docente síncrona que permite dar soporte tecnológico a las tutorías, seminarios y actividades presenciales e interconectar a los estudiantes para su funcionamiento en Red. Se trata de una plataforma tecnológica orientada a servicios audiovisuales que permite aprovechar el enorme potencial de la estructura multisede de la UNED. AVIP proporciona la denominada «**presencialidad virtual**» que consiste en que desde cualquier lugar se puede acceder a las actividades presenciales de cualquier o Centro o Aula de la UNED como si se estuviera allí.

Por tanto, la plataforma AVIP nos proporciona el soporte técnico para que desde cualquier punto con acceso a Internet los estudiantes accedan a la sesión de observación radioastronómica que se celebra en un aula de la Facultad de Ciencias en conexión con el centro de control de Partner.

³ <http://www.intecca.uned.es>.

RESULTADOS PRINCIPALES

Durante el curso 2013/14, 30 estudiantes de la UNED realizaron prácticas de radioastronomía, de los cuales 7 asistieron a la sede central y 23 lo hicieron mediante conexión AVIP. En dichas prácticas obtuvieron los datos para calcular el índice espectral de los siguientes objetos astronómicos: Nebulosa del Cangrejo, Perseo A y Cygnus A. Asimismo, se realizó un Trabajo Fin de Grado en Física denominado Introducción a la radioastronomía: la magnetosfera de Júpiter. En la figura 1 se muestran los datos de un tránsito sobre Júpiter en el que se ha llevado a cabo el ajuste de la curva base y a continuación, el ajuste a una gaussiana para determinar la temperatura de antena.

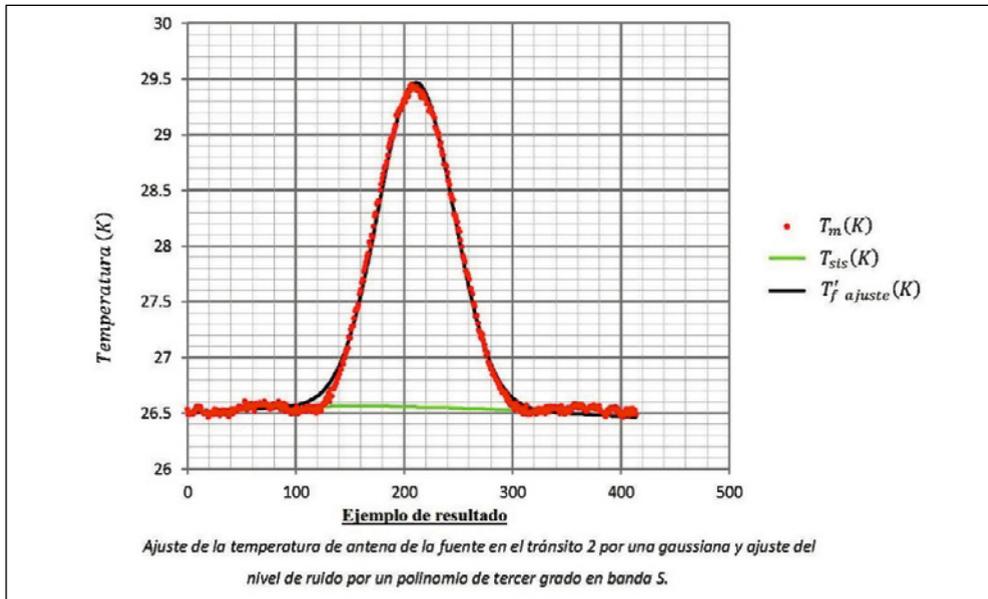


Figura 1. Ajuste de la temperatura de antena de la fuente en el tránsito 2 por una gaussiana y ajuste del nivel de ruido por un polinomio de tercer grado en banda S.

Durante el curso 2014/2015 otros 30 estudiantes han hecho prácticas de radioastronomía y se han realizado dos Trabajos Fin de Grado en Física sobre la Nebulosa Rosetta, se muestran los radiomapas obtenidos por los estudiantes en las figuras 2 y 3.

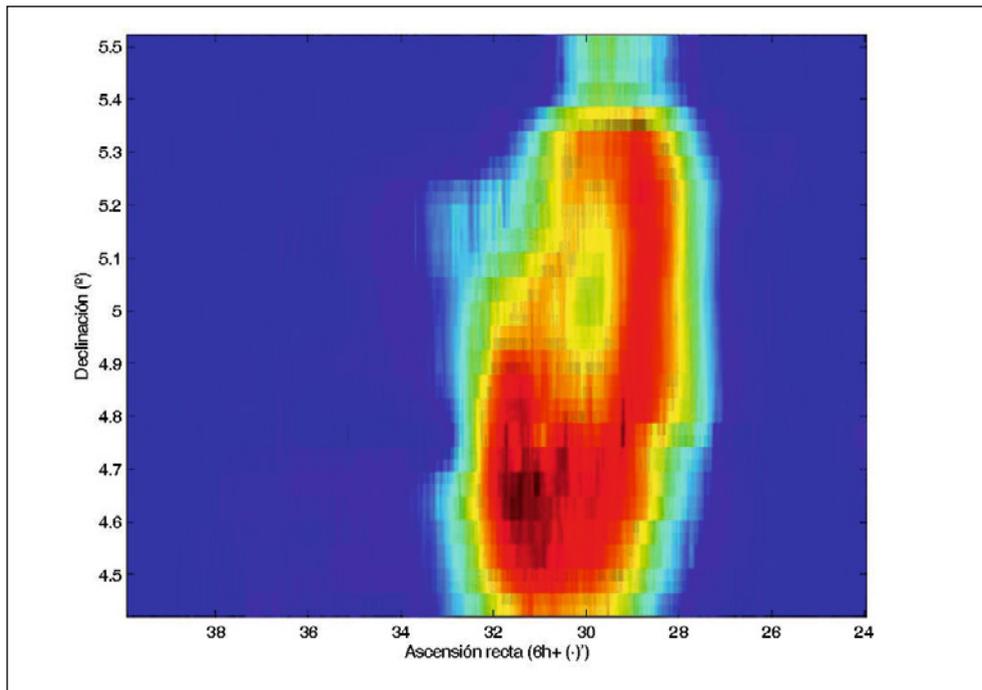


Figura 2. Radiomapa Nebulosa Rosetta.

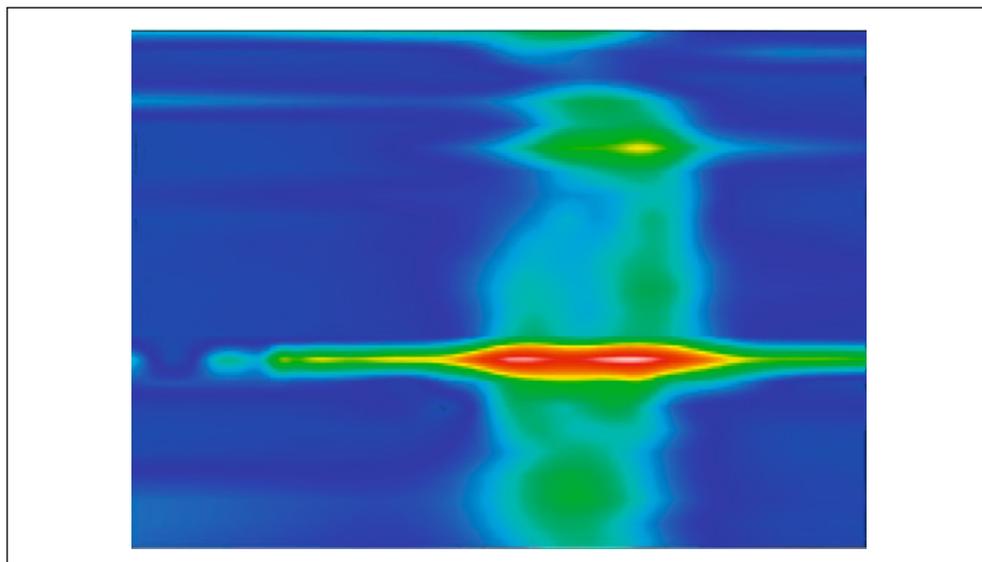


Figura 3. Radiomapa Nebulosa Rosetta.

CONCLUSIONES

La participación de la UNED en el proyecto PARTNeR permite realizar a nuestros estudiantes prácticas de radioastronomía en tiempo real con un radiotelescopio profesional.

La realización de estas prácticas hace posible la evaluación de algunos resultados de aprendizaje en Astronomía y Astrofísica y contribuye a la adquisición de competencias específicas de la titulación.

Esta participación también posibilita que el Grado en Física de la UNED oferte una línea de Trabajo Fin de Grado dedicada a la Radioastronomía, de carácter experimental.

BIBLIOGRAFÍA

VAQUERIZO, J. A., PÉREZ, J. S., CABEZAS, D. (2011). *Libro de resúmenes de la XXXIII Reunión Bienal de la Real Sociedad Española de Física*, pp. 149-150.

EL SEMINARIO COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO. PROYECTO DE INNOVACIÓN Y MEJORA PARA LA SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

CARMEN SABÁN VERA, INMACULADA GÓMEZ-JARABO, BIENVENIDA SÁNCHEZ ALBA

y BELÉN SÁENZ RICO DE SANTIAGO

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

inma.gomez@edu.ucm.es



RESUMEN

En este trabajo se presenta un proyecto que se inscribe en el marco de la mejora e innovación de los métodos y espacios de aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado de la titulación de Educación Social. El proyecto se ha llevado a cabo en 2015 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de un proyecto que persigue analizar los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje que se emplean en la tutorización del Trabajo Fin de Grado de Educación Social, con el objetivo de determinar cuál produce mejores resultados. Se parte de la base de que la metodología del seminario aplicada a la dirección del Trabajo Fin de Grado puede aumentar la motivación de estudiantes y profesorado y mejorar los resultados de los trabajos. El eje vertebrador del proyecto es la inclusión, de manera innovadora e integral, de la sostenibilización curricular como elemento prioritario de actuación.

PALABRAS CLAVE: Universidad, Espacio Europeo de Educación Superior, competencias, Trabajo Fin de Grado, Grado de Educación Social.

ABSTRACT

This project focuses within the framework of the improvement and innovation of learning methods at Work Final Grade in Social Education Degree. The project was carried out in 2015 at the Faculty of Education at the Complutense University of Madrid. This is a project that aims to analyze the different teaching and learning methods used in the tutoring of the Final Grade work in Social Education Degree, with the goal of determining which produces better results. It starts from the basis that the seminar methodology applied to the direction of Final Grade work can increase the motivation of students and teachers and improve the results of the work. The core idea of the project is the inclusion of the sustainable education as a priority for action.

KEYWORDS: University, European Space of Higher Education, skills, Final Grade work, Social Education Degree.

INTRODUCCIÓN

El «proyecto de Innovación y Mejora para la sostenibilización curricular del Trabajo de Fin de Grado en Educación Social: El seminario como método de aprendizaje colaborativo» surge de dos grandes preocupaciones. Por un lado, de la necesidad de que la universidad refuerce su papel social, pues consideramos la educación superior como una herramienta clave para alcanzar un Desarrollo Humano Sostenible. Por otro lado, de las dificultades que encuentran los estudiantes cuando se enfrentan a la elaboración de su Trabajo Fin de Grado (de ahora en adelante, TFG), un trabajo para el que en general no se les prepara a lo largo de su titulación y que les resulta especialmente complicado.

La Universidad no debe limitarse a generar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades, su rol es también el de enseñar, fomentar y desarrollar los valores y actitudes requeridos por la sociedad. El papel de las universidades va más allá de la preparación de profesionales que sean capaces de utilizar sus conocimientos en un contexto científico, debiendo promover además que puedan emplearlos para satisfacer necesidades sociales y ambientales. En palabras de Rekalde Rodríguez (2011, p. 180), «la misión de la enseñanza superior consiste en formar personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno, que sean capaces de adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a problemas nuevos».

Aunque el Espacio Europeo de Educación Superior propone un mayor equilibrio entre el trabajo autónomo del estudiante y el trabajo en grupos cooperativos, la realización del Trabajo Fin de Grado se presenta, en la mayoría de las ocasiones, como un trabajo en soledad, que quizá por su novedad, resulta especialmente complicado para los estudiantes. Trabajos como el de González, Agulló y González (2013) han puesto de manifiesto cómo los estudiantes consideran insuficientes las competencias adquiridas a lo largo de la titulación de cara a la realización del TFG.

Desde nuestro punto de vista, la introducción de metodologías colaborativas, como el trabajo con seminarios, puede ayudar a «cubrir» aquellos aspectos que se han pasado por alto en la formación previa, así como a aumentar la

motivación de alumnado y profesorado en ese periodo. Por ello, nuestra propuesta perseguía la sistematización de la «metodología de seminario» en el proceso de realización de los TFG del Grado de Educación Social, por considerar que podía contribuir a:

- Reforzar la formación de los estudiantes de TFG, al realizar un mejor un seguimiento de los avances y/o problemas que enfrentan, proporcionar una ayuda adaptada a las necesidades y facilitar pautas claras y precisas que ayuden a elaborar, presentar y defender el TFG.
- Combinar la actividad autónoma de los estudiantes con espacios para la reflexión compartida, el encuentro y la búsqueda de soluciones conjuntas.
- Potenciar los espacios y tiempos de intercambio entre iguales, al exponer problemas ante los compañeros, realizar sugerencias o compartir inquietudes.
- Favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita durante el proceso de elaboración y defensa del TFG.

METODOLOGÍA

El proyecto ha constituido un marco de trabajo intergeneracional, donde se ha logrado la participación de todos y todas (han participado profesores de distintos departamentos, estudiantes recién graduados de Educación Social y estudiantes que se encuentran en la actualidad realizando su TFG, habiendo en todos los grupos representación de hombres y mujeres).

La metodología de trabajo empleada en el proyecto ha sido activa y participativa, primando el diálogo y la colaboración entre todos los agentes implicados y el que los estudiantes fueran la figura principal de todas fases del proceso. Sin duda, la metodología empleada ha servido para que tanto estudiantes como profesores constituyeran un único equipo y se motivaran e involucraran al máximo en las distintas acciones desarrolladas.

En relación metodología de investigación empleada para obtener la información que sirviera de base al resto del proyecto, nos decantamos por la utilización de una metodología mixta, que nos permitiera la complementariedad de diferentes métodos. Así, en un primer momento optamos por la aplicación de cuestionarios que nos sirvieran como acercamiento a la realidad que viven los alumnos. Posteriormente, se realizó un grupo de discusión con el fin de profundizar en los aspectos que se hicieron visibles en los cuestionarios.

El proyecto se ha llevado a cabo en 4 fases perfectamente diferenciadas, pero muy interrelacionadas entre sí:

Primera fase:

- Análisis y documentación bibliográfica de experiencias similares.
- Planificación y celebración de reuniones periódicas del Grupo de Innovación.
- Diseño de un cuestionario para registrar las ideas del alumnado que se enfrenta a elaborar y defender su TFG.
- Elaboración del guión de trabajo de los grupos de discusión.
- Realización de un seminario interno de formación dirigido al profesorado de currículum joven del Grupo de Innovación.

Segunda fase:

- Planificación y desarrollo de los grupos de discusión para profundizar en los aspectos identificados en los cuestionarios.
- Constitución del grupo de alumnos que se incluyen en el desarrollo de los seminarios.
- Diseño de seminarios de trabajo dirigidos al alumnado.
- Planificación y celebración de reuniones periódicas del Grupo de Innovación.

Tercera fase:

- Planificación y desarrollo de los seminarios de trabajo con el alumnado participante.
- Seguimiento colaborativo en la elaboración de los TFG que presente el alumnado participante en las convocatorias oficiales planificadas por la Facultad.
- Realización de un seminario interno de formación dirigido al profesorado de currículum joven del Grupo de Innovación.

Cuarta fase:

- Revisión del conjunto de acciones desarrolladas en el proyecto.
- Presentación de conclusiones.

Elaboración de la memoria final del proyecto

- Difusión de los resultados del proyecto.

RESULTADOS PRINCIPALES

Los cuestionarios realizados aportaron una amplia información, que podemos resumir en los siguientes aspectos:

- En relación a las sensaciones de los estudiantes ante el TFG, los estudiantes que aún no lo han realizado, tienen en su mayoría sensaciones y sentimientos negativos al pensar en el mismo (predominan los nervios, la ansiedad y la inseguridad). Sin embargo, cuando ya se ha defendido el TFG, en general se piensa en él como un proceso duro, pero enriquecedor, aunque, tal y como está concebido, no es un trabajo que permita mostrar y poner en práctica las competencias del Grado, sobre todo aquellas más relacionadas con la cooperación, la colaboración y el trabajo en equipo.
- Las cualidades más señaladas como deseadas en un tutor de TFG son: Disponibilidad/Interés, amabilidad, cercanía, comprensión, paciencia, implicación, flexibilidad y vinculación o conocimiento del ámbito social.
- La mayoría de las personas participantes en el cuestionario consideran que sería útil trabajar de forma cooperativa a lo largo del proceso de elaboración y defensa del TFG. Además, piensan que sus compañeros les brindarán ayuda y se muestran abiertos a proporcionar ayuda a otros compañeros.
- Los estudiantes egresados que combinaron el aprendizaje individual con el grupal (a través de la metodología del seminario) en el transcurso del TFG se manifiestan contentos y satisfechos y afirman haber obtenido buenos resultados gracias a la aplicación de ese tipo de metodología.
- Los participantes en el cuestionario encuentran que los seminarios resultan útiles y tienen ventajas evidentes.
- Las propuestas que se realizan de cara a un mejor desarrollo del TFG son las siguientes: Incluir explicación del sistema APA, abordar la selección de información, conocer en qué temas trabajan el resto de compañeros, vincular del TFG con el prácticum, orientar sobre el TFG previamente

(no solo el año en el que debe matricularse) y cambiar el formato del TFG para que el trabajo vaya más allá de la evaluación y sea de utilidad tanto para la universidad como para otros estudiantes.

Tras la aplicación y el vaciado de los cuestionarios, se celebró una Jornada presencial, en la que se debatieron las necesidades detectadas y las propuestas realizadas y se tomaron decisiones sobre los aspectos que deberían trabajarse.

El debate permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- Necesidad de vincular la elaboración del TFG al prácticum o a un trabajo de campo.
- Necesidad de crear un espacio para continuar investigando a partir del TFG y fomentar la difusión del mismo en publicaciones, Congresos u otros actos institucionales.
- Adelantar y mejorar la información proporcionada a los estudiantes sobre el TFG y sobre la elección del tutor.
- Vincular los TFG ya defendidos con otros que están por defenderse.
- Proponer la creación de dos figuras, la del alumno mentor de TFG y la del profesor-tutor a lo largo del Grado.
- Incrementar la formación e información del profesorado en relación a los TFG.
- Realizar jornadas en las que se analicen la figura del educador social y sus competencias.

CONCLUSIONES

El proyecto nos ha permitido constatar algunos problemas que han sido detectados en proyectos de otros autores. Así, al igual que Ortiz-Repiso, García, Pacios y Vianello (2014), hemos encontrado que los estudiantes en general se sienten desorientados al comenzar su trabajo. El hecho de no haber realizado previamente ningún trabajo de la envergadura del TFG y de no haber recibido en la mayoría de los casos preparación anterior al curso en el que inscriben su TFG, hace que una buena parte de los estudiantes no tengan claro sobre qué realizar su trabajo, cómo comenzarlo, dónde buscar información, y que sientan que les falta preparación, motivación y tiempo y que les sobra nerviosismo.

Sin embargo, de las acciones llevadas a cabo a lo largo del proyecto, así como de las opiniones, valoraciones y conclusiones obtenidas a través de los cuestionarios y del grupo de discusión podemos resaltar que la experiencia del seminario como metodología colaborativa, interpersonal, interdepartamental e intergeneracional, fomenta la cohesión emocional y la motivación volitiva grupal para aportar valores didácticos a los estudios del Grado de Educación Social.

El proyecto, a su vez, nos ha confirmado la necesidad de una correspondencia formal entre el prácticum y el TFG, que permitiría rentabilizar esfuerzos, profundizar en los aprendizajes y conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los problemas reales del mundo laboral, dando un paso más para que el alumnado en su TFG «vuelque y demuestre su capacitación como profesional» (Rekalde Rodríguez, 2011, p. 181). Asimismo, se ha detectado la necesidad de impulsar un «seminario permanente», que sirva para dar continuidad a la innovación e investigación sobre el desarrollo de metodologías de trabajo colaborativo en Educación Social.

BIBLIOGRAFÍA

- GONZÁLEZ ALCAIDE, G., AGULLÓ CALATAYUD, V. y GONZÁLEZ TERUEL, A. (2013). «Tutorial multimedia para guiar la preparación y defensa del Trabajo de Fin de Grado. @tic». *Revista d'innovació educativa*, n.º 11. DOI: 10.7203/attic.11.3059.
- ORTIZ-REPISO, V. , GARCÍA ZORITA, C., PACIOS, A. R. y VIANELLO, M. (2014). «Planificación y evaluación del Trabajo de Fin de Grado: el caso del Grado en Información y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid». *Revista General de Información y Documentación*, Vol. 24-2, pp. 279-304 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RGID.2014.v24.n2.47237.
- REKALDE RODRÍGUEZ, I. (2011). «¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias». *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193.

EL CASE METHOD, LA SIMULACIÓN DE ROLES Y LA UTILIZACIÓN DEL CINE EN LA DOCENCIA DEL DERECHO PROCESAL ESPAÑOL

CRISTINA ALONSO SALGADO

Universidad de Santiago de Compostela

cristina.alonso@usc.es



RESUMEN

A través del maridaje de la simulación de roles, el case method y el empleo del cine —preferentemente extranjero— como recurso educativo se pretende diseñar un nuevo tipo de docencia-aprendizaje que resulte menos memorístico y, por tanto, más analítico. Y ello, con base en las virtualidades y potencialidades que presenta cada uno de los elementos enumerados en la señalada fórmula combinada: en primer lugar, el método de caso acredita conocidas potencialidades en orden a una mejor comprensión de diferentes tipos de materias. En segundo lugar, el recurso al cine favorece un aprendizaje más intuitivo desde la perspectiva de una disciplina artística que acredita, en su dilatada trayectoria como elemento de interés para la docencia, un estímulo incuestionable entre el alumnado. En tercer y último lugar, la simulación de roles permite la escenificación de un juicio y el consiguiente debate jurídico en relación a la materia litigiosa presentada en el case method.

PALABRAS CLAVE: simulación de roles, método de caso, cine.

ABSTRACT

Through the combination of role-playing, the case method and the use of cinema as an educational resource —preferably abroad— is to design a new type of teaching and learning that is less rote and therefore more analytical. And that, based on the potentialities and potentialities of each of the items listed in the indicated combined conception: first case the method provides known potential in order to a better understanding of different types of materials. Second, the use of film favors a more intuitive learning from the perspective of an artistic discipline that accredits, in his long career as an element of interest for teaching, an unquestionable stimulus among students. Third and last, the simulation of roles allows the staging of a legal judgment and the subsequent discussion of the contentious material presented in the Case method.

KEYWORDS: role playing, case method, cinema.

INTRODUCCIÓN

Como es sabido, desde hace algunos años la Universidad española se encuentra inmersa en una dinámica de profunda transformación. No se trata por tanto, de una cuestión cosmética, sino de una cuestión que comporta implicaciones de carácter estructural. Ese proceso de cambio afecta, entre otros muchos aspectos, al sistema de docencia-aprendizaje y, en buena lógica, a los roles a desempeñar tanto por la/el docente, como por el alumnado.

A nuestro juicio, la señalada transformación exige primer lugar, que no reduzcamos la intensidad del cambio circunscribiéndolo únicamente a un elemento vinculado al avance tecnológico; y, en segundo lugar, que nos replanteemos los umbrales de nuestra zona de confort a la hora de diseñar el enfoque de las aulas.

Así pues, no cabe duda de que es tiempo de rebasar un modelo —con especial protagonismo en la docencia del Derecho— que asienta sus fundamentos en clases magistrales, así como en un concepto de memorización que comporta poco menos que la asunción acrítica de un conocimiento que en tanto que se presume acabado, acaba por menoscabar el imprescindible sentido crítico del alumnado.

Es en este contexto en el que cabe enmarcar el presente trabajo cuyo interés radica en la conjunción de elementos de innovación docente habitualmente empleados por separado: el cine extranjero como recurso educativo, la simulación de roles y el case method.

METODOLOGÍA

Con el horizonte en el objetivo señalado, se programa una actividad en la que la clase, dividida en diferentes grupos busca solucionar un supuesto a través del case method. Para ello deben pertrecharse de los argumentos y los recursos suministrados a través de la proyección de una película. Esto es, es el propio alumnado el que debe identificar y seleccionar aquellos argumentos jurídicos que resulten de interés con base en el rol a desarrollar por el grupo en el juicio simulado que tendrá lugar con posterioridad.

Así pues, lo que se pretende es que el alumnado analice y proporcione una solución jurídica a un caso formulado por la/el docente que sea conforme al rol que desarrollarán en el juicio simulado.

Nótese la virtualidad de los Moot Courts toda vez que posibilita la visualización de las implicaciones prácticas de muchos de los temas abordados. En nuestro diseño, la organización del Moot —que debe correr a cargo del docente que selecciona y perfila el supuesto en función de su interés pedagógico—, se efectúa distribuyendo los roles de los diferentes operadores jurídicos entre los diversos grupos: fiscales, abogadas/os, etc.

Y todo ello, como se anticipaba, con base en los recursos proporcionados por los guiones de películas preferentemente extranjeras con temática jurídica para adaptar la solución desde la perspectiva del Derecho español. De este modo, a través de la comparación se favorece la identificación de las particularidades de la Justicia española, así como las especificidades de las instituciones del Derecho comparado.

RESULTADOS PRINCIPALES

Los resultados de esta conjunción de elementos de innovación docente vendrán muy determinados por un factor que, por evidente, no debe pasar desapercibido. A la hora de confeccionar los grupos, la/el docente debe procurar, en la medida de lo posible, diversificar los perfiles de las/os integrantes de cada uno de ellos. La praxis en las aulas revela que, si no se introduce un factor de corrección en este preciso instante de la dinámica, la composición de los diferentes equipos tiende a reproducir actitudes individuales y colectivas que, en ocasiones, además de no resultar de interés para la dinámica, limitan la eficacia del proceso de retroalimentación positiva entre el propio alumnado.

En nuestra experiencia, la introducción del elemento audiovisual, sea cine, sean series de televisión, suele provocar un interés del alumnado que acostumbra a romper dinámicas de apatía, desdén, etc. A esa motivación —habitualmente se permite que sea el alumnado el que consensue el recurso audiovisual— hay que sumarle la propia de la escenificación del juicio simulado en el que se dictará sentencia a quien esgrima la argumentación jurídica precisa para un caso jurídicamente problemático.

CONCLUSIONES

Se ha salpicado el texto con buena parte de las conclusiones que ahora se tratarán condensar bajo este epígrafe.

Con nuestro horizonte en el Derecho Procesal, a decir verdad, la materia se ajusta específicamente bien, no sólo con el recurso audiovisual —«RunawayJury», «Doce hambressin piedad», «Kramer contra Kramer», «Philadelphia»—, sino también con el método del caso vehiculizado a través de la metodología Moot Court.

Y es que en una materia como el Derecho Procesal, donde se estudia la organización, estructura y leit motiv de los órganos jurisdiccionales, la asunción de un rol jurídico ante un «Tribunal», en una competición fundamentada en juicios simulados, se ajusta a la perfección a la materia, tanto en su modo inicial (Introducción al Derecho Procesal) como en su modo ajustado a los diferentes órdenes jurisdiccionales (Derecho Procesal Civil, etc.).

Asimismo, cabe señalar lo que por evidente no puede dejar de ser destacado: la combinación de las señaladas metodologías de innovación docente no solo favorece un imaginario intuitivo entre el alumnado, sino que también potencia la necesidad de articular soluciones al caso procesal y de vehiculizarlas desde parámetros realistas. Y es que, a través del procedimiento referido lo que se está defendiendo no es sino la potenciación de estrategias participativas y cooperativas, para de este modo contribuir al desenvolvimiento de más aspectos cognitivos en el alumnado que los derivados del modelo de la enseñanza memorística.

En definitiva, la utilización de una metodología cooperativa —entre los miembros de cada grupo— en la resolución de supuestos, en combinación con el estímulo de la competición y de la recreación de casos prácticos —no se trata de una competición pura, sino de un aprendizaje cooperativo a través del incentivo de la competición reglada— posibilitan una mejor visualización del case method.

Y todo ello cuenta con un impacto más que relevante en la construcción de la docencia-aprendizaje de la materia, toda vez que, como es sabido, las estrategias metodológicas cooperativas permiten combatir algunos de los problemas que trufan el actual sistema universitario: el individualismo, la disociación docente-discente, el conformismo; contribuyen a transformar el rol

llamado a desarrollar por la/el docente que, necesariamente, debe mantener una actitud proactiva en el proceso de explicación-aprendizaje, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRERO, A. (2011). *Derecho al cine: una introducción cinematográfica al derecho constitucional*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARCÍA, R., y RUIZ, M. (2009). *El derecho en el cine español contemporáneo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GÓMEZ, J. A. (2008). *Derecho y cine: el derecho visto por los géneros cinematográficos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- RIVAYA, B. (2012). *Un vademécum judicial: cine para jueces*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- SOLANES, Á., y GARCÍA, J. «La aplicación del case method en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos». En *Unitat d'Innovació Docent de la Facultat de Dret de la Universitat de València* [en línea], 2010. Recuperado de http://www.uv.es/inno-dret/innodret/Innovacion_docente_files/solanes_medina.pdf.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA E INNOVACIÓN DOCENTE: ESTUDIO DE CASO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO

SONIA SANTOVEÑA CASAL y MARÍA DOLORES FERNÁNDEZ PÉREZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

mdfernandez@edu.uned.es



RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es conocer la opinión de los estudiantes sobre la metodología didáctica utilizada en la asignatura Diseño y Desarrollo del currículum de 3 ECTS, del máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, segundo semestre, de la Facultad de Educación. Además, se busca posteriormente incorporar las mejoras necesarias para dar respuesta a las sugerencias recogidas por los estudiantes durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015. Desde la puesta en marcha de la asignatura, el equipo docente ha introducido diferentes modificaciones e innovaciones didácticas con el objetivo de, por un lado actualizar el material ofertado y las actividades propuestas y, por otro, dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. En este momento se considera necesario realizar un estudio de mayor calado que permita realizar mejoras en la asignatura. En definitiva, la investigación ha permitido conocer la efectividad de las innovaciones metodológicas implementadas y analizar los logros, posibles deficientes y mejoras. La investigación se desarrolla por medio de un diseño mixto cuantitativo (análisis descriptivo) y cualitativo basado en el análisis de contenidos de las respuestas aportadas por los estudiantes. La población está formada por los 1353 estudiantes de la asignatura durante el actual curso académico 2013-2014 y 2014-2015. La muestra ha estado formada, por un lado, por los 67 estudiantes que han respondido al cuestionario de evaluación de la asignatura y por los 898 estudiantes que se presentan a la asignatura. Los resultados muestran, por un lado, un alto rendimiento por parte de los estudiantes en la asignatura, a lo largo de los dos cursos académicos, y, por otro, una valoración positiva de la asignatura, con un alto grado de satisfacción general en sus diferentes aspectos analizados (metodología, sistema de evaluación y comunicación).

PALABRAS CLAVE: formación de profesorado, metodología didáctica, innovación.

ABSTRACT

The main goal of this research is to know the students' opinion about the teaching methodology used in the subject Design and Development curriculum 3 ETCS, the Master in Teacher Training for Obligatory Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching, 2nd term, Faculty of Education. In addition, subsequently it seeks to incorporate the necessary improvements to respond to the suggestions made by students during the academic years 2013-2014 and 2014-2015. The teaching team has introduced various modifications and educational innovations with two main goals: First, update the materials offered and proposed activities and, secondly, to answer needs of students. It is considered necessary to carry out research about these aspects to implement improvements in the subject. En definitiva, la investigación ha permitido conocer la efectividad de las innovaciones metodológicas implementadas y analizar los logros, posibles deficientes y mejoras. La investigación se desarrolla por medio de un diseño mixto cuantitativo (análisis descriptivo) y cualitativo basado en el análisis de contenidos de las respuestas aportadas por los estudiantes. To sum up, this research has provided information about the effectiveness of the methodological implemented and the improvements which it is considered to be carried out by the teaching team. The research is conducted by a mixed design: quantitative (descriptive analysis) and qualitative (content analysis). The population consists of 1353 students of the subject during 2013-2014 and 2014-2015 academic years. The sample consisted on the one hand, by the 67 students who responded to the survey and, secondly, by 898 students who have been presented to the subject. The results show, on the one hand, high performance by students in the subject and, on the other, a positive assessment of the subject, with a high degree of overall satisfaction in their different aspects analyzed (methodology, evaluation and communication system).

KEYWORDS: teacher training, teaching methodology, innovation.

INTRODUCCIÓN

La asignatura Diseño y Desarrollo del Currículo pertenece al área de Didáctica y Organización escolar. Esta materia pretende proporcionar al estudiante, futuro profesor, un soporte teórico sobre la conceptualización de currículo y didáctica y dotarle de los recursos técnicos necesarios para acometer la práctica docente. Se imparte en el segundo cuatrimestre del máster de Secundaria. Tiene una carga docente de 3 créditos ECTS de trabajo académi-

co, equivalentes de 75 horas de dedicación por parte del estudiante (Fernández, Santoveña y Castillo, 2015a).

Según se establece en la guía didáctica de la asignatura (Fernández, Santoveña y Castillo, 2015b) el contenido de la materia abarca las variables que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje y sus relaciones, el diseño del currículum entendido como planificación de los elementos curriculares que definen la práctica de la enseñanza, las formas de intervención en la enseñanza y los procesos y técnicas de evaluación.

Así como se establece en la información general de la asignatura (Fernández, et. al., 2015a), la enseñanza se imparte con la metodología a distancia a través del apoyo de diferentes espacios virtuales: curso virtual y otras herramientas de apoyo. El alumnado dispone de un curso virtual con las herramientas necesarias para hacer efectiva la comunicación y la interacción (foro, correo electrónico,...) con el equipo docente, con otros estudiantes y con sus tutores (tutoría virtual). Además, tendrá a su disposición los materiales audiovisuales y video-clases diseñadas para el curso, así como programas de radio y televisión educativa que se pueden consultar en <http://www.teleuned.com>.

El rendimiento del estudiante se evalúa a través de los resultados obtenidos en el examen (prueba presencial de preguntas cortas) y la prueba de evaluación continua o PEC (trabajo práctico). Para superar la materia es necesario haber obtenido al menos la calificación de «APTO 5» tanto en la prueba presencial como en las actividades. Cumplido este requisito, la NOTA FINAL será el resultado de sumar la nota obtenida en la Prueba presencial (ponderada al 70%) más la calificación de las Actividades (ponderadas al 30%). Los trabajos prácticos obligatorios (Pruebas de Evaluación Continua = PECs) son, ante todo, un complemento del estudio de la asignatura.

El plan de actividades de la asignatura pretende reforzar el aprendizaje y servir como instrumento de reflexión y aplicación teórico–práctica. Las actividades son obligatorias y evaluables. Se ofrecen varias alternativas de PEC y el estudiante selecciona aquella que más le interesa.

El **objetivo general** de la investigación es estudiar la efectividad de la metodología didáctica utilizada y analizar los logros, posibles deficiencias y mejoras en la asignatura de Diseño y Desarrollo del currículum de 3 ETCS, del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación

Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, 2.º semestre, de la Facultad de Educación.

Los **objetivos específicos** son los siguientes:

1. Valorar la satisfacción y utilidad de la asignatura percibida por los estudiantes.
2. Analizar la eficacia de los procesos de comunicación llevados a cabo a través de las diferentes herramientas síncronas y asíncronas.
3. Conocer la opinión de los estudiantes con relación a la metodología, las actividades propuestas, sistema de evaluación.
4. Estudiar las dificultades, aspectos positivos y negativos destacados.
5. Definir las modificaciones necesarias en función de los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

Diseño

El estudio se contextualiza en una iniciativa de innovación e investigación. La investigación se desarrolla por medio de un diseño mixto, cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo se basa en un estudio descriptivo y el análisis cualitativo se ha basado en el análisis de contenidos de las respuestas aportadas por los estudiantes.

Población y muestra

La población está formada por todos los estudiantes de la asignatura durante el actual curso académico 2013–2014 (698) y durante el 2014–2015 (655) estudiantes. En definitiva, una población de 1353. La muestra ha estado formada, por un lado, por los 67 estudiantes que han respondido al cuestionario de evaluación de la asignatura durante el curso 2014–2015 y, por otro, por los 898 estudiantes que se presentan a la asignatura (490 del curso 2013–14 y 502 del curso académico 2014–15) y de los cuales se analiza la calificación obtenida.

Técnicas e instrumentos de evaluación

El instrumento de recogida información ha sido un cuestionario formado 15 preguntas abiertas, organizadas en las siguientes dimensiones:

- Satisfacción y utilidad de la asignatura.
- Eficacia de los procesos de comunicación.
- Valoración de los materiales impresos y digitales.
- Valoración de las actividades y trabajo de investigación
- Aspectos positivos y dificultades.

El objetivo del cuestionario es recoger la opinión de los estudiantes relativa a los objetivos de la investigación, puede consultarse en: https://docs.google.com/forms/d/1FYWPWB6CIXX8SIOMs-Viug82iACy7hGQFnDPTBUztL4c/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

Además, se utilizan los listados de notas y calificaciones de los dos cursos académicos estudiados.

Se lleva a cabo un análisis de contenido de las respuestas dadas en el cuestionario y un análisis cuantitativo de las notas medias obtenidas.

Procedimiento

Se llevó a cabo en dos fases:

Fase I. Diseño del proyecto e investigación:

Cada uno de los cursos se llevó a cabo los siguientes pasos:

1. Desarrollo del proyecto inicial (febrero-marzo)
 - a. Formulación teórica y desarrollo del proyecto
 - b. Establecimiento de objetivos
 - c. Determinación de tareas, instrumentos y procedimiento
2. Elaboración y desarrollo de la investigación: (abril-mayo)
 - a. Participación y observación en las diferentes actividades didácticas desarrolladas a lo largo del curso

Fase II. Desarrollo de la investigación:

Se llevó a cabo las mismas fases durante los dos cursos académicos analizados:

- a. Envío de cuestionario: Recogida de información de los estudiantes
- b. Recogida de datos.
- c. Análisis descriptivo de los datos
- d. Análisis de contenido
- e. Elaboración de un informe: Analizar los datos y generar propuestas de mejora

RESULTADOS PRINCIPALES

a) **Estudio descriptivo**

El estudio descriptivo muestra que los estudiantes obtienen alto rendimiento académico. Más del 53% del alumnado obtiene como nota media notable. El 38,27 obtiene aprobado y solo el 3,4% suspende la asignatura al final de ambos cursos académicos.

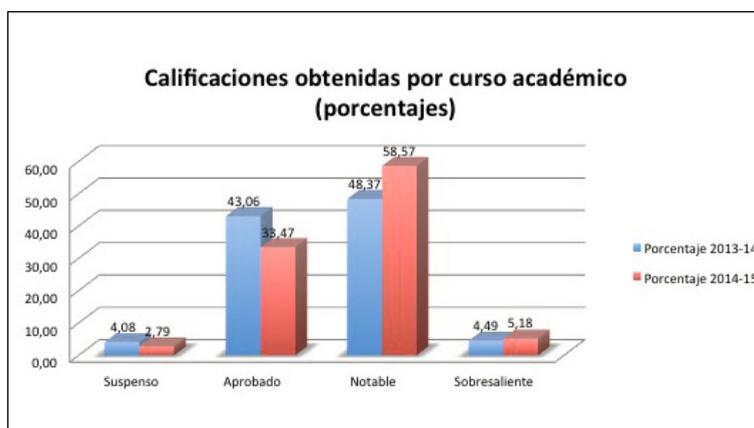


Figura 1. Calificaciones curso académico 2013-2014 y 2014-15.

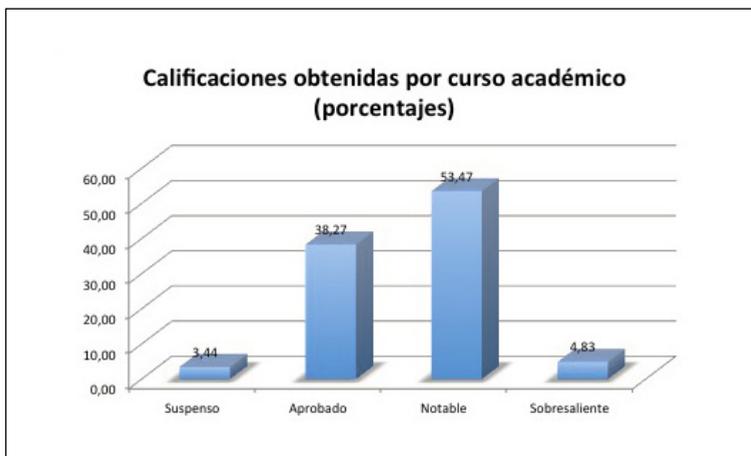


Figura 2. Calificaciones obtenidas en ambos cursos académicos.

b) **Análisis de contenido**

1. **Metodología didáctica**

Entre los aspectos positivos señalados por los estudiantes destaca la atención recibida a través de los foros de debate, la rapidez de respuesta, así como su organización de los foros: «la organización flexible de las prácticas y el también flexible apoyo y orientación de las profesoras en el foro de la asignatura» (E1). Además, varios estudiantes han valorado muy positivamente «la organización y estructuración del curso, la claridad de los contenidos y la atención del ED» (E57) y la «diversidad de fuentes que constituyen la bibliografía básica, también su distribución de las temáticas de las unidades didácticas, pero sobre todo los hilos de comunicación, he podido extraer información muy clarificadora acerca de aspectos que me confundían» (E58).

Por otra parte, la PEC les ha parecido interesante, como medio para aplicar de forma práctica los contenidos, así como para ampliar el conocimiento a través del trabajo con el glosario sugerido como actividad y de la lectura de los libros propuesto: «La PEC (realicé resumen de un libro) me resulto muy interesante ya que el libro me pareció que trataba contenidos muy acordes con la asignatura y sobre como afrontar la actividad docente» (E9). Destacan

que la realización de la PEC les facilita la preparación de los contenidos para el examen: «me motivo que el PEC estaba directamente relacionado con los contenidos de la asignatura» (E41).

Otros aspectos valorados por varios estudiantes han sido: la disponibilidad de materiales audiovisuales, la posibilidad de elegir entre varias PEC, la «claridad, síntesis, lenguaje asequible, UTIL» (E27).

Como sugerencias de mejora proponen: dar más peso a la actividad en la nota final y mejorar determinados temas de contenidos, así como darle un «(..) un enfoque menos teórico y más práctico» (E3) que facilite un enfrentamiento a la materia desde un enfoque no memorístico. Son varios los estudiantes que han insistido en mejora el enfoque de los contenidos para facilitar un estudio menos memorístico: «(..) hace interminable tener que memorizar tanto listado de características, principios, etc. Creo que podría ser todo más práctico y dinámico y no condenar a los alumnos a tener que memorizar todo (...)» (E7).

Otros de los comentarios más extendidos es la solicitud de eliminación del examen y de fundamentar la evaluación en la realización de trabajos. Se han encontrado tres estudiantes que realizan críticas generales sobre la asignatura: «(..) parece que se hubiese diseñado ex profeso para que incumpliese lo que «enseña» la asignatura. Es una asignatura metodológicamente muy deficiente» (E15).

2. *Proceso de comunicación*

Se ha valorado positivamente la organización de los foros y la atención recibida a través de ellos: «Increíblemente colaborativo» (E27) y «(..) correcto, cordial y colaborativo» (E28). Además, se ha valorado la comunicación con otros compañeros: «(..) Gracias a las consultas que hacemos entre todos los compañeros, sirve para aclarar muchas dudas y ayudarnos entre nosotros» (E52) y «la comunicación entre la comunidad de estudiantes es muy fluida y colaborativa» (E53).

Una crítica que se ha repetido es la dificultad de encontrar los mensajes de los foros a pesar de presentar una adecuada organización, debido a gran número de mensajes que se han generado.

Entre las mejoras sugeridas ha sido no cerrar los foros durante las vacaciones y utilizar las redes sociales como Twitter y Facebook de manera oficial: «Las TIC van por delante de la plataforma Alf, y ahora mismo se usa mucho más Facebook o Whatsapp para comunicarse casi al instante» (E18). Además, se sugiere la mejora técnica de los foros de debate para facilitar la localización y organización de los mensajes.

3. *Sistema de evaluación*

El aspecto más criticado es el tipo de examen basado en preguntas de desarrollo: «Para personas que no somos del ámbito educativo, como es el caso de casi todos los alumnos de este máster, el desarrollo de preguntas supone una complicación adicional a la que ya tiene el temario en sí.» (E2). Se vuelve a destacar por varios estudiantes que el modelo de examen potencia un enfoque memorístico de la materia.

Otros estudiantes sugieren la inclusión de un rúbrica clara para la evaluación de las actividades. Este ha sido un aspecto destacado por los estudiantes: «La PEC es adecuada aunque los criterios de evaluación no son demasiado concretos (...)» E9 Se ha valorado positivamente la distribución porcentual del examen y la PEC. Aunque varios estudiantes han sugerido dar un mayor peso a la actividad.

También se ha valorado el poder escoger entre diferentes actividades. También han valorado positivamente el poder 5 preguntas entre las 6 propuestas. En definitiva, las sugerencias de mejora destacadas por los estudiantes se resumen en la opinión del E7:

- Cambio en la forma de evaluación.
- Menos peso del examen presencial.
- Contenido más práctico y aplicado.

Otro de los aspectos valorados positivamente por parte del estudiante es la posibilidad de dar su opinión a través del cuestionario proporcionado: «Me gusta la iniciativa de dar la posibilidad de realizar esta entrevista» (E18).

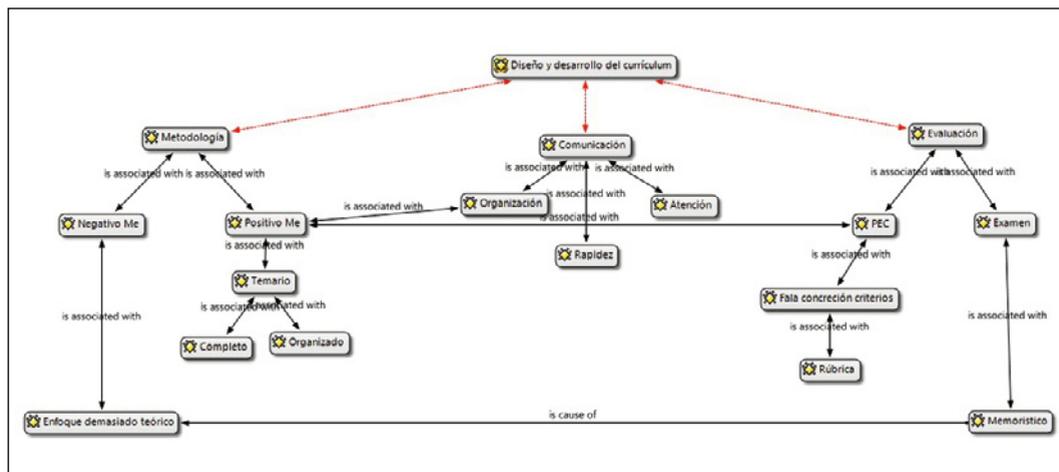


Figura 3. Mapa conceptual.

CONCLUSIONES

Se concluye que uno de los aspectos más valorados por parte de los estudiantes, con relación a la metodología ha sido el proceso de comunicación llevado a cabo y la atención recibida por parte del equipo docente. Se puede resumir con el comentario realizado por el estudiante (E18): «Me ha gustado el funcionamiento de los foros y el personal docente en él ha sido ejemplar».

Una de las críticas más extendidas ha sido el enfoque excesivamente teórico que refuerza un enfoque memorístico de la asignatura. La opinión de E26 resume esta idea: «Muy teórica. Añadiría más videoseSIONES, o contenidos con ejemplos prácticos. Ya que hablamos de currículum, de materiales... por qué no ilustrarlo con ejemplos reales». Otros de los comentarios más extendidos es la solicitud de eliminación del examen y de fundamentar la evaluación en la realización de trabajos.

Una de las mejoras incorporadas en este curso académico 2015-2016 es la inclusión de una PEC de participación en Twitter, lo que permite atender la necesidad de actualización de contenidos, su aplicación práctica, así como el uso de las redes sociales de manera oficial. Además, durante este curso se han añadido criterios de evaluación más específicos en las PEC para facilitar la autoevaluación del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, M. D., SANTOVEÑA, S. y CASTILLO, S. (2015a). «Guía de información general de diseño y desarrollo del curriculum». Recuperado de: <http://goo.gl/q8EGvp>

FERNÁNDEZ, M. D., SANTOVEÑA, S., y CASTILLO, S. (2015b). *Guía didáctica de Diseño y desarrollo del curriculum.*

DESARROLLO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS Y MATERIALES DOCENTES

Coordinador

ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ

*(Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas especiales.
Facultad de Educación. UNED)*



Coordinadora

LORETO ANTÓN LÓPEZ

(Dpto. de Ciencias Analíticas. Facultad de Ciencias. UNED)



ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA ON-LINE DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE «SCAFFOLDING» PARA LA PLANIFICACIÓN ESPACIAL EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE DISEÑO

JIN SU JEONG, DAVID GONZÁLEZ GÓMEZ y FLORENTINA CAÑADA CAÑADA

Universidad de Extremadura (UNEX)

jin@unex.es



RESUMEN

Este trabajo presenta una estrategia on-line de enseñanza/aprendizaje tipo «scaffolding» diseñada para apoyar al alumnado universitario de arquitectura, diseño urbanístico y paisajístico en los estudios de planificación espacial. La propuesta se centra en la selección más apropiada de la ubicación para la construcción de edificaciones. En este trabajo se evalúa y verifica esta propuesta, que apoyaría a los estudiantes a tener una mayor comprensión de la ordenación del territorio en un contexto de aprendizaje colaborativo con profesores y/o expertos. La medición de variables, selección de criterios múltiples y cuestionarios, se llevó a cabo en dos clases diferentes de diseño, con objeto de reflexionar cómo su utilización influía en el proceso de planificación de los estudiantes. Se hizo evidente que la estrategia propuesta fue beneficiosa para los estudiantes no sólo desde el análisis inicial, sino también para el progreso en la planificación y diseño final. Un 90% de los estudiantes del grupo de estudio seleccionó de forma adecuada la ubicación, mientras que tan sólo un 20% de estudiantes del grupo control fue capaz de realizar esta selección. De este modo se demuestra que esta estrategia de enseñanza/aprendizaje resulta de gran utilidad, abriendo un gran número de posibles aplicaciones en esta área.

PALABRAS CLAVE: materiales y estrategias de enseñanza/aprendizaje, educación asíncrona, modelos de instrucción on-line, scaffolding, estudios de diseño, planificación espacial.

ABSTRACT

This research presents a digital-based scaffolding teaching/learning strategy to support architecture, urban and landscape design under graduate students' spatial planning in a distributed design environment, especially for suitable site selection of a residential building. The aim of this work is to investigate the measurement and verification of the strategy proposed, which would support students to have more understanding of spatial planning in a collaborative learning context while having communication with teachers and/or experts. Two variables were measured with

multi-criteria selection and survey questionnaire in two design studios to reflect on how using it influenced students' planning process and learning activities. Particularly, it was evident in the survey results that the strategy proposed was beneficial to the students not only from initial analysis but also to planning progress and final design. In the objective comparison, the focus group selected 90% suit ability areas while the control group selected only 20% suitability areas. Therefore, this work represents to examine new teaching/learning strategy potentials, other than what are now used in the area, and proceeds further to open new research venues.

KEYWORDS: teaching/learning material and strategy, asynchronous education, digital-based model, scaffolding mechanism, planning education, spatial planning.

INTRODUCCIÓN

Desde la última década, el desarrollo de las nuevas tecnologías, y especialmente internet y la World Wide Web (WWW), está teniendo un gran impacto en el ámbito educativo, especialmente en la potenciación de las nuevas formas de investigación y aprendizaje colaborativo (Linn *et al.*, 2003; Roschelle *et al.*, 2000; Webb *et al.*, 2013). Este rápido desarrollo también ha tenido su impacto en la enseñanza y práctica de la arquitectura, paisajismo y planificación urbanística (Egan *et al.*, 2008). Sin embargo, la base pedagógica (enseñanza y aprendizaje) en los estudios de diseño no ha cambiado sustancialmente. A pesar de que vivimos en una era digital, aún resulta difícil encontrar cambios pedagógicos en esta área, aun sabiendo que este tipo de entornos de aprendizaje dinámicos son mucho más atractivos para el estudiante (Senbel *et al.*, 2013). La integración de estas tecnologías en los estudios de diseño puede abordarse a través de el empleo de estrategias metodológicas conocidas como «scaffolding». Se han hecho esfuerzos para extender las diversas herramientas de integración, ofreciendo a los estudiantes un sistema de apoyo adaptables durante el proceso de planificación y el aprendizaje (Cho y Cho, 2014; Lazonder, 2001). De forma tradicional, la investigación sobre «scaffolding» se ha centrado únicamente en el empleo pasivo de sistemas informáticos, sin que existiese una verdadera interacción (Azevedo y Hadwin, 2005). Aún así, algunos estudios se han llevado a cabo donde se evalúa la interacción en diferentes modelos de scaffolding en un entorno de aprendizaje experimental (Kim y Hannafin, 2011). Considerando la situación actual, esta investigación analiza la incorporación de nuevas oportunidades, tales como el mecanismo de scaffolding en un sistema web, con objeto de incorporar en los estudios de planificación metodologías contemporáneas

educativas. Esta aplicación se enmarca en un entorno distribuido que fomenta la interacción entre estudiantes de grado con objeto de fomentar un contexto de aprendizaje colaborativo. El objetivo es medir y verificar una estrategia de enseñanza/aprendizaje desarrollada a partir un sistema de selección de criterios múltiples, un cuestionario y la comparación objetiva de resultados.

METODOLOGÍA

Las variables objeto de estudio fueron registradas a partir de una herramienta digital de aprendizaje tipo scaffolding. Con objeto de evaluar la efectividad de seguir una estrategia scaffolding se ha dispuesto de dos grupos de estudios formado por un total de 76 estudiantes de grado (39 y 37 estudiantes, respectivamente). La metodología scaffolding propuesta pretende fomentar las actividades de aprendizaje de los estudiantes, mejorar la adquisición de conocimientos con respecto a la planificación espacial, en relación a la selección del sitio, y satisfacer a estudiantes con diferentes necesidades dentro del contexto de un proyecto de aprendizaje colaborativo. Los datos recabados de las muestras fueron analizados mediante métodos cualitativos y cuantitativos, incluyendo el análisis de contenido y estadísticas. El análisis de contenido se centró en la recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos, a partir de los diferentes tipos de planificación multicriterio y el histórico de comentarios empleados para establecer el esquema de codificación. Concretamente, a través de la aplicación propuesta, los estudiantes podrán planificar de forma óptima la integración de viviendas residenciales en el entorno a través de la selección de diferentes criterios de clasificación, que son, criterios físicos, medioambientales y socioeconómicos. Por otro lado, para establecer la clasificación de ponderación del proceso de planificación espacial multicriterio, se utilizó una escala común de valores comprendidos entre 1 y 10, donde el valor 1 corresponde con el criterio menos apropiado, mientras que el valor 10 con el más apropiado. La puntuación otorgada es transformada al correspondiente mapa a través de la aplicación web. Para entender las opiniones de los estudiantes sobre la herramienta, se recogieron los datos durante todo el semestre. En el caso de la encuesta, las variables empleadas en la determinación de los pesos del proceso analítico jerárquico a través de la aplicación web fueron guardadas de forma automática por el sistema cuando los estudiantes establecieron sus preferencias. Los ítems de esta encuesta siguen una escala de cinco puntos para denotar el valor del peso, que van desde

un valor de efecto (5) fuerte, (4) encima de la media, (3) la media, (2) por debajo de la media y (1) efecto débil, respectivamente, ya que la escala del proceso analítico jerárquico era muy fina. Finalmente, para entender las opiniones de los estudiantes sobre la herramienta, se realizó un cuestionario on-line postarea al final del semestre. Para finalizar el estudio, comparó los resultados obtenidos por los dos grupos de estudio, con los proporcionados por dos grupos control formado por 75 estudiantes (18 y 37, respectivamente). De este modo se evaluó la eficacia directa de la herramienta diseñada.

RESULTADOS PRINCIPALES

El proceso de determinación de las ponderaciones de los criterios y sub-criterios a partir de las preferencias de los 76 estudiantes (grupo de estudio) se realizó del siguiente modo: en primer lugar, considerando los criterios dados, el 62% de los estudiantes seleccionó el criterio socioeconómico; un 18% el criterio ambiental; un 8% criterios físicos, y el restante 12% ponderó por igual los tres criterios. Seguidamente, dentro del criterio físico, un 65% seleccionó el subcriterio «utilización del terreno», un 20% «morfología», un 17% «visibilidad» y un 8% «orientación». Dentro del criterio ambiental, un 43% seleccionó el subcriterio «tipo de vegetación», un 29% «agua superficial», un 16% «fuentes de agua» y un 12% «ecosistemas». Finalmente, dentro del criterio económico, un 46% seleccionó el subcriterio «recursos turísticos»; un 31%, «acceso al sitio» un 13%, «área residencial», y un 10%, «población». Con respecto a las capas de mapas seleccionados, se identificaron las áreas adecuadas categorizadas para viviendas residenciales rurales en el área de estudio.

A continuación, un análisis específico de resultados de la encuesta de los estudiantes verificó el efecto del uso de herramientas de planificación espacial para la selección del sitio adecuado rural. Esto permitió determinar la satisfacción de los estudiantes tanto al cambiar la ubicación del sitio como con el mapa conocimiento después de usar esta herramienta propuesta, y la relación entre el análisis del sitio y el proceso de planificación general. Esta aplicación permite al estudiante revisar las diferentes propuestas de planificación realizadas para los distintos casos, pudiéndose analizar los diferentes efectos que la utilización de la herramienta diseñada. Esta información podría definirse como el proceso de resolución de problemas y la definición de estrategias que se sigue en el proceso de planificación y diseño, además se podría concluir que

este proceso varía de un estudiante a otro. Esta posibilidad de revisión colaborativa puede no solo mejorar un caso concreto, sino la planificación en su globalidad. Además, para reforzar la interpretación de los datos de la encuesta, se realizó una comparación objetiva entre ambos grupos de estudio para analizar los diferentes resultados de la selección de sitios a partir de los criterios y subcriterios más preferidos. Los resultados obtenidos en este estudio se resumen seguidamente: el 90% de los estudiantes pertenecientes al grupo de estudio (76 estudiantes de diseño agrupados en dos subgrupos de 39 y 37 estudiantes) seleccionó la localización más apropiada a través de la herramienta web (índice de idoneidad 10 a 9), mientras que tan sólo el 20% del grupo control (75 estudiantes de diseño agrupados en dos subgrupos de 38 y 37 estudiantes) fue capaz de seleccionar la localización más apropiada. De modo que, según estos resultados, se puede comprobar cómo la herramienta digital presentada facilita el proceso de planificación espacial en lo referente la selección de sitio más apropiado, a parte del desarrollo general de planificación.

CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta una estrategia online de enseñanza/aprendizaje tipo scaffolding diseñada para apoyar a los estudiantes universitarios de arquitectura y diseño urbanístico y paisajístico en los estudios de planificación espacial apropiado para la selección de localizaciones rurales. A través de la herramienta digital presentada, los estudiantes son capaces de aprender de forma interactiva acerca de la naturaleza del problema, y sus propias preferencias para proporcionar una solución deseable. Se ha hecho evidente a través de los resultados de la encuesta, que más de un 85% de los estudiantes consideran la herramienta web eficaz y útil. También se ha visto que más de un 90% ha considerado de gran interés el uso del mapa de conocimiento. En consecuencia, a partir de los resultados obtenidos, la herramienta digital de scaffolding presentada en este trabajo es de gran utilidad para el alumnado, no solo para el proceso inicial de selección de localizaciones, sino también para poner de relieve cómo la selección del sitio adecuado seleccionado inicialmente influye en el progreso planificación y diseño final. A través de la comparación con el grupo control se ha demostrado la utilidad de la herramienta online. Se ha demostrado que el 90% de los estudiantes del grupo de estudio seleccionó de forma apropiada la localización más apropiada, mientras que tan sólo un 20%

de estudiantes del grupo control hizo esta selección. De este modo, en este trabajo se verifica la potencialidad del uso de esta herramienta digital propuesta, para su utilización en los procesos de ordenación del territorio, comenzando con la selección de la localización más apropiada, en lugar de la utilización de herramientas usadas actualmente en ámbitos educativos. Se concluye la gran potencialidad que tiene las estrategias de scaffolding y su aplicación en estudios de grado de diseño, además se abre la posibilidad de nuevos campos de investigación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- AZEVEDO, R. y HADWIN, A. F. (2005). «Scaffolding self-regulated learning and meta-cognition- implications for the design of computer-based scaffolds». *Instructional Science*, 33, pp. 367-379.
- CHO, J. Y. y CHO, M. H. (2014). «Student perceptions and performance in online and offline collaboration in an interior design studio». *International Journal of Technology and Design Education*, 24, pp. 473-491.
- EAGEN, W.; NGWENYAMA, O. y PRESCOD, F. (2008). «The design Charette in the classroom as a method for outcomes-based action learning in IS design». *Information Systems Education Journal*, 6(19), pp. 1-11.
- KIM, M. C. y HANNAFIN, M. J. (2011). «Scaffolding problem solving in technology-enhanced learning environments (TELEs): bridging research and theory with practice». *Computers & Education*, 56 (2), pp. 403-417.
- LAZONDER, A. W. (2001). «Minimalist instruction for learning to search the world wide web». *Education and Information Technologies*, 6 (3), pp. 161-176.
- LINN, M. C. y CLARK, D. y SLOTTA, J. D. (2003). «WISE design for knowledge integration». *Science Education*, 87 (4), pp. 517-538.
- ROSHELLE, J. M.; PEA, R. D.; HOADLEY, C. M.; GORDIN, D. N. y MEANS, B. M. (2000). «Changing how and what children learn in school with computer-based technologies». *Future of Children*, 10 (2), pp. 76-101.
- SENBEL, M.; CIRLING, C.; WHITE, J. T.; KELLETT, R. y CHAN, P. F. (2013). «Precedents reconceived: urban design learning catalysed through data rich 3-D digital models». *Design Studies*, 34, pp. 74-92.
- WEBB, M.; GIBSON, D. y FORKOSH-BARUCH, A. (2013). «Challenges for information technology supporting educational assessment». *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, pp. 451-462.

INCORPORACIÓN A LA METODOLOGÍA DOCENTE DE LA HERRAMIENTA PAPER.LI PARA LA CREACIÓN DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS

NURIA POLO CANO y JOSÉ RAMÓN CARRIAZO RUIZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

nuriapolo@flog.uned.es



RESUMEN

La herramienta Paper.li permite la creación de periódicos en línea, por lo que se convierte en un recurso útil e innovador en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje a distancia con adultos, en particular en la UNED. Las publicaciones compartidas en las redes sociales, principalmente en Twitter y Facebook, y que han de estar necesariamente relacionadas con las asignaturas impartidas por el docente y cursadas por los estudiantes, constituyen el material informativo del periódico digital creado. Los titulares, divididos y organizados en categorías, se editan de modo colaborativo; generando así espacios para el diálogo en un atractivo formato web. La aplicación de esta metodología de edición, difusión, recopilación y discusión de noticias mediante la creación de un periódico personalizado, crea en el estudiante gran expectación por saber qué novedad inmediata se le va a comunicar, lo que lo mantiene constantemente atento al diario digital, y le dota de sensibilidad mayor para estar atento a cualquier tipo de noticia sobre el ámbito de las asignaturas. Para la consecución de estos objetivos, la herramienta paper.li representa un instrumento óptimo.

PALABRAS CLAVE: herramienta, innovación, periódico en línea, aprendizaje colaborativo, lengua española.

ABSTRACT

Paper.li is an online tool which allow teachers to create an online newspaper, what makes it into a very useful and innovative resource in adult e-learning, especially in UNED. The online journalis composed by publications in social networks, specifically Twitter and Facebook, always by sharing information related to the subjects. Headlines are organized by categories and created collaboratively, where students can share information and knowledge. This methodology of edition, dissemination, collection, and discussion of news in a personal newspaper makes the students to be expecting the news forthcoming and makes them to be attentive to any new sin the linguistic or Spanish language field. To achieve these goals paper.li is the optimal tool.

KEYWORDS: tool, innovation, online journal, collaborative learning, Spanish language.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la Web 2.0 o Web social ha propiciado el surgimiento de una serie de plataformas y herramientas que permiten a los usuarios ser productores activos de información, frente a lo que ocurría en la Web 1.0, donde solo podían ser consumidores pasivos de información. En la Web 2.0 al usuario le llega la información porque previamente ha establecido filtros para que ello suceda.

El avance imparable de Internet como medio de comunicación de masas ha provocado cambios de envergadura en los modos de comunicación entre los equipos docentes y el alumnado. Para ordenar, jerarquizar, orientar y dinamizar la captación de noticias y promover el espíritu crítico ante las novedades recogidas en las redes sociales, se han diseñado «periódicos personalizados» como el denominado *fishwrap* ‘envoltorio de pescado’.

La metodología de recopilación mediante gráficos de noticias de interés se denomina «el prisma conversacional». Las dos principales herramientas para su aplicación son *flipboard* (<https://flipboard.com/>), basado en tecnología para móviles y disponible para iOS, Windows 8 y Android, y Paper.li (<http://paper.li/>). Dentro de las nuevas tecnologías que el alumnado emplea como herramientas de comunicación habituales se encuentran, como señalan Torres y Delgado (2009) Twitter (<https://twitter.com/>), que es una plataforma de microblogging; y Facebook (<https://www.facebook.com/>), que es una red social. Ambas cuentan con millones de usuarios y una amplia penetración en la comunidad universitaria.

A través de una cuenta de Twitter o Facebook se puede acceder a Paper.li que es una herramienta que permite filtrar, organizar y compartir información en formato digital que se encuentra en los medios sociales para editar el periódico digital con aquellos contenidos relevantes para un determinado tipo de audiencia.

Según los creadores de Paper.li, esta es la forma en la que se accederá a la información en el futuro, donde compartir información no será una práctica exclusiva del periodista.

Si las nuevas tecnologías son parte fundamental de las vidas cotidianas de millones de estudiantes a la hora de comunicarse y relacionarse con amigos y familiares, nos parece un motivo más que válido para usarlas e integrarlas de modo natural en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el diálogo bidireccional se establece entre el docente y el alumnado.

Los nuevos canales 2.0 se convierten en unos perfectos aliados de la universidad para crear y compartir periódicos con contenidos informativos de interés de las asignaturas que imparten los docentes y que cursan los estudiantes: Paper.li nos ayuda a lograr este objetivo. Estratégicamente, los seguidores de estas publicaciones, sean miembros de la comunidad universitaria o no, contribuyen en la difusión y visibilidad de la enseñanza y el aprendizaje significativos que se generan en la UNED en un entorno virtual, que no deja de ser auténtico y real.

Por todo, el objetivo concreto de este trabajo es la explotación del recurso Paper.li para la creación de un periódico que recoja noticias relacionadas con los contenidos de las asignaturas a través de las redes sociales mencionadas.

METODOLOGÍA

La creación de periódicos semanales con Paper.li en la UNED tiene un carácter interdisciplinar al estar representadas diferentes facultades (la Facultad de Filología y la Facultad de Psicología), distintas titulaciones (los grados en Lengua y Literatura españolas, en Estudios Ingleses y el grado en Psicología), así como diversas asignaturas: en el primer cuatrimestre: Comunicación Oral y Escrita en Español I y Comunicación Oral y Escrita en Lengua Española I; en el segundo cuatrimestre Comunicación Oral y Escrita en Español II, Comunicación Oral y Escrita en Lengua Española II, Psicología del Aprendizaje, Psicología de la Emoción y Evaluación en Psicología Clínica. Y una materia anual: Lengua Extranjera: Inglés, que se imparte en el Curso de Acceso Directo (en adelante CAD) del Centro Asociado de la UNED de Lanzarote.

Se ha utilizado la herramienta Paper.li disponible en <http://paper.li/>, y las respectivas cuentas de Facebook y Twitter. Se desprenden dos perfiles de alumnos que han participado en el proyecto: el universitario, con los alumnos de grados, y el que podríamos denominar preuniversitario, los alumnos de CAD. En cuanto al número de estudiantes matriculados, son más de 400 en Comunicación oral y escrita en lengua española I y Comunicación Oral y Escrita en Lengua Española

I en el C. A. de Madrid «Gregorio Marañón», aproximadamente 20 en las asignaturas antes enunciadas en el C. A. de Talavera de la Reina, casi 300 en Psicología del Aprendizaje, Psicología de la Emoción y Evaluación en Psicología Clínica en el C. A. de Bergara y cerca de 60 alumnos de nuevo acceso de la UNED en Lengua Extranjera: Inglés en el C. A. de Lanzarote.

Es importante destacar el carácter intercampus de este proyecto, pues en este momento están representados diversos campus y centros asociados (en adelante C. A.) de la UNED, tanto dentro como fuera de la península: el Campus de Madrid (C. A. de Madrid «Gregorio Marañón»), el Campus del Sureste (C. A. de Talavera de la Reina), el Campus del Norte (C. A. de La Rioja y C. A. de Bergara) y el Campus de Canarias (C. A. de Lanzarote). En el primer cuatrimestre, los profesores-tutores José Ramón Carriazo Ruiz, del C. A. de Madrid «Gregorio Marañón»; Elisabeth Fernández Martín, del C. A. de Talavera de la Reina; y Yanira Navarro Marrero, del C. A. de Lanzarote, han editado los siguientes periódicos: — Comunicación oral y escrita en lengua española I. El periódico de los estudiantes de COELEI y COEEI en el Centro Asociado de la UNED de Madrid-Gregorio Marañón. — Comunicación oral y escrita COE. El periódico de los estudiantes de COELE y COEE de la UNED (Centro Asociado de Talavera de la Reina). — Lengua Extranjera: Inglés (CAD). Periódico digital colectivo de la asignatura Lengua Extranjera: Inglés (Curso de Acceso Directo) del Centro Asociado de la UNED de Lanzarote.

En el segundo cuatrimestre, las profesoras tutoras Nuria Polo y Elisabeth Fernández han editado los siguientes periódicos: — Comunicación Oral y Escrita en Lengua Española II — Comunicación oral y escrita COE. El periódico de los estudiantes de COELE y COEE de la UNED (Centro Asociado de Talavera de la Reina).

RESULTADOS PRINCIPALES

La forma más sencilla de registrarse en Paper.li es a través de una cuenta de Twitter o Facebook, aunque también se puede entrar a través de un correo electrónico. Una vez registrados en esta herramienta, es posible crear tantos periódicos como se quiera de modo gratuito.

El periódico se crea en dos simples pasos: lo primero es ponerle un título (que se puede modificar más adelante si se desea) y lo segundo es elegir la te-

mática sobre la que versará el periódico. Su contenido se determinará a través de una palabra clave, etiqueta o tema de interés, a partir de un nombre o una lista de Twitter o bien usando un canal RSS. Una vez creado el periódico, se puede editar a partir de un panel de ajustes que permite realizar diferentes funciones: establecer la frecuencia de publicación; redactar una nota de editor; añadir, editar o eliminar fuentes de contenido y establecer filtros (escoger el idioma de las fuentes, elegir las secciones del periódico y bloquear sitios web o personas); modificar el aspecto del periódico (la tipografía y el fondo); configurar la promoción automática del periódico para crear audiencia en los canales sociales (Twitter, Facebook o LinkedIn) o a partir de listas de distribución, consultar las estadísticas de seguidores y visitas al periódico, etc.

El periódico está dividido en secciones, aquellas que se seleccionaron en el apartado de contenidos, y tan solo se muestran aquellas para las que se ha encontrado contenido en cada actualización. La primera sección es la de los titulares y al acceder a otras secciones se muestran los artículos que se incluyen en cada una ellas.

Cada artículo se presenta como un pequeño párrafo y debajo de cada artículo se indica quién lo ha compartido. A la hora de dotar de contenido al periódico es recomendable establecer filtros y reducir el número de fuentes, de modo que la contribución no sea tan amplia que desborde ni tan específica que no se encuentren artículos que publicar. Se pueden seleccionar los periódicos de Paper.li de otros editores que se desean seguir y estos aparecen en el apartado de Mis favoritos, en la sección de Newsstand. Entre otras funciones, aquí se muestran los periódicos de las personas que seguimos en Twitter o de los amigos que tengamos en Facebook, dependiendo de si hemos creado la cuenta de Paper.li con una u otra.

En lo que respecta a los primeros resultados del proyecto, hay que destacar la buena acogida que han tenido los periódicos por parte del alumnado, los comentarios positivos que han recibido, así como el seguimiento que se está haciendo de ellos. Aunque aparentemente el número de personas suscritas al periódico no sea muy alto, sí lo es, sin embargo, el número de visitas, que no deja de crecer en la actualidad: 838 en el caso del periódico del CA de Madrid, 213 en el de Lanzarote y 267 para el de Talavera de la Reina. En el de COELE II 114.

Esta disparidad entre unos datos y otros se explica por el hecho de que no es necesario estar suscrito al periódico digital para poder acceder a sus contenidos; además, semanalmente y cada vez que se genera una nueva entrega, los

profesores–editores enviamos un recordatorio a través de Twitter y Facebook con el enlace a la publicación. Así, por ejemplo, en el caso del periódico de Talavera de la Reina los recordatorios semanales de las 18 entregas realizadas por el momento han tenido un alcance de 582 visualizaciones solamente en la red social Facebook.

Dicho alcance es bastante significativo, especialmente, si se tiene en cuenta el número de alumnos que hay en las asignaturas inscritas en el proyecto del CA de Talavera. No obstante, a pesar de que los datos son muy halagüeños, debe tenerse en cuenta también que los periódicos en Paper.li son de carácter público. Eso quiere decir que permiten entrar en contacto con un público mucho mayor que el de nuestro propio alumnado, de ahí que sea imposible discernir cuáles son los datos de actividad que corresponden realmente a nuestros alumnos y cuáles no.

Somos conscientes, por tanto, de que cualquier resultado estadístico que se realice debe ser matizado o, al menos, interpretado con limitaciones. Por otra parte, este carácter divulgativo y abierto de Paper.li nos está ofreciendo algunas considerables ventajas que no se habían contemplado.

En primer lugar, el periódico permite mantener el contacto con la asignatura una vez se ha acabado el periodo lectivo, lo que es especialmente beneficioso para los alumnos que tienen que acudir a la convocatoria de septiembre, como ocurre con Comunicación oral y escrita en lengua española I, el periódico de los estudiantes de COELEI y COEEI del Centro Asociado de Madrid – Gregorio Marañón.

En segunda instancia, la publicación digital contribuye a la actualización continua en la materia. Aunque los estudiantes hayan finalizado ya las asignaturas del primer cuatrimestre, pueden mantener el interés por estar actualizados y seguir aprendiendo el resto del curso. Y hay quien incluso se ha animado a crear su propio periódico en Paper.li.

CONCLUSIONES

El uso de Paper.li permite al docente y al alumnado desarrollar una serie de competencias, capacidades, estrategias y destrezas propias de la era digital. La forma habitual de comunicación y socialización a través de las redes socia-

les o el microblogging tienden a ser mensajes breves y concisos, donde la capacidad de síntesis en la expresión escrita es una competencia deseable. Es necesario desarrollar la comprensión lectora y determinadas estrategias de lectura interrelacionadas, como son el *skimming* o «barrida del texto» y el *scannig* o «búsqueda de información específica».

Entre los motivos que suelen esgrimir tanto el profesorado como el alumnado para no usar las herramientas de la Web 2.0, suele ser el aumento de la carga de trabajo. También puede ser el recelo a utilizar herramientas cuyo uso no está implantado. Por otro lado, puede suceder que el desánimo sea propiciado por el desconocimiento. En otras ocasiones, se puede conocer la herramienta, pero llevarla al ámbito educativo de modo eficaz no es tarea fácil.

El empleo de herramientas innovadoras normalmente queda relegado a actividades optativas o complementarias que, a pesar de que no puntúan al alumno ni son remuneradas económicamente para el docente, aportan gran satisfacción y ayudan a fortalecer las relaciones interpersonales del grupo-clase. En el caso de Paper.li es recomendable que la publicación del periódico sea semanal y en ningún caso diaria, así como limitar el número de fuentes para no saturar con demasiada información y en lugar de ser una actividad motivante resulte distractora.

Consideramos que es motivador para el estudiante de la UNED implicarlo en su proceso de aprendizaje, hacerlo partícipe, autónomo y crítico a partir del trabajo colaborativo. Casi sin darse cuenta, el alumnado está desarrollando destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita, fomentando el diálogo ante una audiencia real que no se limita al docente y a los compañeros, de nuevo en situaciones auténticas de comunicación.

El mayor potencial que ofrece Paper.li, tal y como apunta Araujo (2012), es que permite una comunicación real y significativa. En definitiva, creemos que el potencial educativo de esta herramienta es enorme en una sociedad en la que las TIC están ya integradas y donde es necesario desarrollar competencias digitales para desenvolverse con soltura en el ámbito académico y profesional que nos espera y que ya está aquí.

Finalmente, la adaptación de la plataforma y la metodología de la UNED al EEES tiene su mayor dificultad en el seguimiento del trabajo continuado de los estudiantes, en su motivación y en el aseguramiento del feedback equipo docente <-> profesores tutores <-> estudiantes. Por ello, la creación de

los periódicos ha complementado las PECs, ha fomentado el trabajo autónomo tutelado del estudiante y ha implicado a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la continua actualización de contenidos y conocimientos que promueve el EEES. Todo ello podrá redundar en la mejora del curso virtual si se incorporasen estas herramientas (prisma conversacional y redes sociales) en cursos posteriores al del estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, J. C. (2012). «Creación de periódicos en línea con Paper.li como recurso didáctico para el aprendizaje de lenguas». *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42.
- CARRIAZO RUIZ, J. R., FERNÁNDEZ MARTÍN, E. y NAVARRO MARRERO, Y. (2015). *Creación de periódicos en línea con PAPER. LI como recurso didáctico e innovador en la UNED*. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23, pp. 149-161
- CARRIAZO RUIZ, J. R. (2014). «¿Cómo se “habla” en los cybermedios? El español coloquial en el periodismo digital». Reseña de Ana Mancera Rueda: *¿Cómo se «habla» en los cybermedios? El español coloquial en el periodismo digital*.
- PETER LANG: BERNA (2011). ISBN: 978-3-0343-1070-3. Doxa Comunicación. *Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*.
- Mancera, A. (2011). *¿Cómo se «habla» en los cybermedios? El español coloquial en el periodismo digital*. Berna: Peter Lang.
- TORO, G. (2010). «Usos de Twitter en la Educación Superior». Serie *Bibliotecología y Gestión de la Información*, n.º 53. Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- TORRES, D. Y DELGADO, E. (2009). «Estrategia para mejorar la difusión de los resultados de investigación con la web 2.0». *El Profesional de la Información*, 19, n.º 5, pp. 534-539.

LAS TIC COMO MÉTODO DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA PREVENCIÓN DEL CIBERBULLYING

MARÍA OLIVA SIRGO ÁLVAREZ

Centro Asociado de Logroño. UNED

mosirgo@logrono.uned.es



RESUMEN

El presente estudio de investigación se centra en el análisis del empleo de las TIC en el aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria y su estrecha relación con la mejora del rendimiento académico, la participación y la motivación de los alumnos. De esta forma, los alumnos logran desarrollar de una forma más eficiente la competencia digital y la competencia de aprender a aprender a través de la construcción de su propio aprendizaje y del acompañamiento de los profesores en este proceso educativo. Asimismo, el estudio analiza dentro del espacio-temporal de las tutorías programadas el empleo de los recursos didácticos de las TIC, y su esencial contribución para la prevención del ciberbullying entre los adolescentes, la mejora del conocimiento de esta problemática social y sobre todo, el fomento de una mayor empatía y sensibilización de los alumnos ante las víctimas que sufren esta lacra social del acoso escolar a través de las redes sociales.

PALABRAS CLAVE: TIC, enseñanza-aprendizaje, rendimiento, motivación, participación, ciberbullying.

ABSTRACT

This research study focuses on the analysis of the use of ICT in the class in the process of teaching and learning at the stage of compulsory secondary education and its close relationship with improved academic performance, participation and motivation students. In this way, students are able to develop a more efficient digital competence and the competence of learning to learn through building their own learning and accompaniment of teachers in this educational process. This study also analyzed within the spatiotemporal of tutorials scheduled use of teaching resources of ICT, and its essential contribution to the prevention of cyberbullying among adolescents, improving knowledge of this social problem and especially the promoting greater empathy and awareness of students to the victims of this social scourge of bullying through social networks.

KEYWORDS: ICT, teaching and learning, performance, motivation, participation, cyberbullying.

INTRODUCCIÓN

La incorporación de las TIC en la educación está suponiendo un gran avance en el empleo de instrumentos didácticos innovadores que han transformado la educación y la forma de enseñar y aprender dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las TIC se relacionan estrechamente con el rendimiento académico, pues favorecen la adquisición de las competencias clave en el alumno dentro de la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, especialmente la competencia digital. Además, las TIC son utilizadas por el profesorado en su labor diaria ofreciéndole un soporte esencial para el desarrollo de su actividad docente.

De Natale, (2003) considera que el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos implican la transformación del conocimiento, que se logra alcanzar con la integración en una unidad diferente a través de elementos cognoscitivos y de estructuras ligadas entre sí.

En el presente estudio se pretende conocer el rendimiento académico de los alumnos que nos servirá para valorar las estrategias de aprendizaje relacionadas con las TIC y la prevención del ciberbullying.

González Pienda, (2003) atribuye al rendimiento académico dos tipos de condicionantes: personales y contextuales; entre los condicionantes personales se encontrarían: las variables cognitivas y motivacionales personales, mientras que los condicionantes contextuales se enmarcarían en los diferentes contextos en los que se produce el aprendizaje del alumno.

Asimismo, las TIC han dado lugar a una nueva forma de acoso entre los adolescentes a través de las redes sociales: el ciberbullying. Campbell, (2005) considera el cyberbullying como una modalidad o subtipo del bullying, aunque con características diferentes y propias por el empleo de medios electrónicos en el acoso entre iguales.

Hipótesis y objetivos

La hipótesis general del estudio de investigación se centró en analizar la relación de la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la consiguiente mejora del rendimiento académico de los alumnos, así

como la prevención del ciberbullying escolar a través del empleo de las TIC en el espacio-temporal de las tutorías.

El objetivo general del estudio es analizar la influencia de las TIC en relación a la mejora del rendimiento de los alumnos, del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de la prevención del ciberbullying escolar.

El primer objetivo específico sería comprobar la importancia del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para prevenir el ciberbullying en los adolescentes a través de la acción tutorial.

El segundo objetivo específico sería evaluar si el empleo de las TIC en el aula mejora el rendimiento académico de los alumnos.

METODOLOGÍA

La metodología a emplear se basó en la técnica de la observación en el aula, y la selección y posterior tratamiento de la información dentro del propio marco de la metodología de la investigación en las Ciencias Sociales. La investigación se desarrolló en cinco fases.

En la primera fase se estableció el foco específico de investigación para analizar la influencia de las TIC en la Enseñanza Secundaria Obligatoria como recurso esencial para la mejora del aprendizaje de los alumnos, en comparación con los grupos que no usaban las TIC en el aula. A su vez, se centró la investigación en la prevención del ciberbullying a través del empleo de las TIC en la acción tutorial.

En la segunda fase se elaboró el marco teórico de referencia, enmarcando la investigación en la sociedad digital actual y en el sistema educativo.

En la tercera fase se definieron los objetivos de la investigación para valorar el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con la enseñanza tradicional, y la prevención del ciberbullying escolar a través de la acción tutorial. Por último, se estableció la hipótesis general de trabajo para poder demostrar posteriormente su validez al finalizar el estudio de investigación.

En la cuarta fase se describió el procedimiento del estudio de investigación, que se desarrolló en el primer trimestre en el curso académico 2015/2016

en un IES de Valladolid, utilizando la técnica de la «observación en el aula» centrada en dos focos: un grupo de control que trabajó en el aula de forma tradicional sin el empleo de las TIC, y un grupo experimental que empleó las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta fase se definió la muestra y se diseñaron las actividades relacionadas con los objetivos de la investigación, realizando una evaluación previa (Pre Test) y otra posterior (Pos Test) a la actividad, que nos sirvió como escala comparativa. Los cuestionarios fueron los instrumentos de medida y evaluación del aprendizaje, la motivación y el rendimiento de los alumnos, así como el conocimiento y la prevención del ciberbullying a través de la acción tutorial. Los principales cuestionarios fueron los siguientes: el cuestionario de conocimientos y de concienciación de los alumnos sobre la problemática social del ciberbullying, el cuestionario de motivación del alumnado en el empleo de las TIC, y la rúbrica de rendimiento dirigida a los profesores que impartieron docencia al grupo experimental.

La quinta fase consistió en el análisis de los resultados en relación a los objetivos planteados y la demostración de la hipótesis general enunciada.

RESULTADOS

En el presente trabajo de investigación centrado la influencia de las TIC en el rendimiento académico de los alumnos y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos demostrado que el empleo de las TIC en el ámbito educativo de la Educación Secundaria Obligatoria es un método educativo esencial para generar y compartir el conocimiento. A su vez, hemos demostrado a través de los resultados obtenidos en este estudio de investigación, la mejora de la motivación, del rendimiento, de la participación y del aprendizaje de los alumnos, y la prevención del ciberbullying a través del empleo de las TIC en las tutorías programadas. La participación de los alumnos en el empleo de las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje contó en todo momento con la ayuda necesaria, la cooperación y la mediación del profesorado que impartió docencia al grupo experimental de los alumnos dentro de la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, siendo altamente motivador tanto para los propios alumnos como para sus profesores, según se constató en los resultados del cuestionario de motivación del alumnado en el empleo de las TIC, que reflejaron una media de satisfac-

ción superior al 85%, siendo más relevante el alto porcentaje en los cursos superiores de la etapa de Enseñanza Educativa Obligatoria (99%).

El empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje dio lugar a una mayor sensibilización y concienciación de los alumnos ante el problema social del ciberbullying en adolescentes, generando una mayor empatía hacia las víctimas que padecen este problema social. Las tutorías fomentaron la participación y la motivación de los alumnos empleando como recurso esencial las TIC, mejorando la construcción de su propio aprendizaje a través de la búsqueda, selección y posterior tratamiento de la información, contrastando las distintas opiniones, comunicando de forma razonada y argumentada sus propias opiniones con espíritu crítico, respetando las opiniones diferentes y valorando especialmente la dignidad de todas las personas y los derechos humanos.

El cuestionario sobre el conocimiento previo del ciberbullying reflejó unos porcentajes inferiores al 40% al inicio de las tutorías que abordaron esta temática empleando como recurso educativo esencial las TIC. Posteriormente, tras la realización de las tutorías del primer trimestre sobre el ciberbullying, se constató que los alumnos adquirieron nuevos conocimientos sobre la problemática del acoso en los adolescentes a través de las redes sociales y lograron una mayor sensibilización ante esta problemática con unos porcentajes de media superiores al 85%, siendo aún más relevante el porcentaje en la última etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (95%). Y, por último, la rúbrica de rendimiento dirigida a los profesores que impartieron docencia al grupo experimental en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, constató que había mejorado el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos a través el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (90%), y mejoró ostensiblemente la prevención del ciberbullying en los alumnos (85%).

CONCLUSIONES

Los alumnos adolescentes que emplean las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejoran su rendimiento académico y aprenden de una forma más eficaz, efectiva y eficiente a través del aprendizaje por descubrimiento, en el que los propios alumnos son los verdaderos protagonistas de la construcción de su propio aprendizaje, y sobre todo, se constata que aprenden mejor a través de herramientas altamente motivadoras empleando diferentes recursos di-

giales. La participación de los alumnos empleando las TIC en el aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de contar en todo momento con la ayuda, cooperación y mediación de los profesores en los distintos debates y en los trabajos en equipo en los que se empleen los recursos digitales, pues abre a los alumnos nuevos horizontes de pensamiento a través de una mayor concienciación y sensibilización hacia los nuevos problemas sociales de la sociedad actual, como sería en este caso el ciberbullying, generando una mayor empatía y motivación hacia sus propios compañeros víctimas del acoso escolar a través de las redes sociales.

Los adolescentes actuales se encuentran inmersos en la era digital de la información, de la comunicación y del conocimiento dentro de una sociedad globalizada, y son denominados «nativos digitales» (Prensky, 2001) porque se han desarrollado desde sus primeros años de vida en un mundo digital. Este hecho constata que los instrumentos digitales se muestran imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la familiaridad y cotidianidad que poseen los alumnos en el fluido manejo de las tecnologías y de las redes sociales.

Por consiguiente, el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejorará la motivación de los alumnos en el aula, la participación y su rendimiento académico en comparación con los alumnos que emplean procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. La tutoría es un espacio-temporal clave en la programación didáctica del aula para prevenir el acoso escolar de los adolescentes a través de las redes sociales, fomentando la participación de los alumnos en la búsqueda y selección de la información y su posterior tratamiento, fomentando el debate en el aula en el que se emitirán opiniones razonadas y argumentadas, respetando las opiniones diferentes y fomentando el espíritu crítico de los alumnos.

El empleo de las TIC es clave en la educación actual dentro de la sociedad globalizada para poder impulsar la educación inclusiva, fomentar el respeto a la dignidad de todas las personas, los derechos humanos, los valores democráticos y la participación ciudadana. El empleo de las TIC en el ámbito educativo incrementa y mejora el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, fomentando su participación y motivación para tratar temas como el ciberbullyng, abordándolo más eficazmente al contrastar diferentes opiniones en el propio grupo de iguales, logrando una participación más directa, real y efectiva, fomentando la empatía y la sensibilización en los adolescentes en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPBELL, MARILYN A. (2005). «Cyberbullying: an old problem in a new guise?». *Australian Journal of Guidance and Counselling*, n.º 15.
- DE NATALE, M. L. (2003). *La edad adulta una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ-PIENDA GARCÍA, J. A. (2003). «El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan». *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Universidad de Oviedo, Vol. 8, n.º 7, 7-8.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon». *MCB University Press*, Vol. 9, n.º 5.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA ACTIVOS APLICADOS A LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

ALEJANDRINA GALLEGO-PICÓ, DAVID GONZÁLEZ GÓMEZ, JUAN CARLOS BRAVO,
ROSA MARÍA GARCINUÑO, JAVIER GARCÍA-AVILÉS, PEDRO JESÚS SÁNCHEZ,
PILAR FERNÁNDEZ, M.^a JOSÉ MORCILLO y JESÚS SENÉN DURAND
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
agallego@ccia.uned.es



RESUMEN

El modelo enseñanza-aprendizaje, actualmente implementado en las universidades europeas, sitúa el desarrollo de competencias como elemento central de la planificación metodológica, siendo los métodos de enseñanza y las estrategias de evaluación a utilizar orientados en función de los objetivos de aprendizaje que el estudiante debe conseguir. En el contexto de la Enseñanza a Distancia, algunos de los métodos de enseñanza más usuales no pueden ser utilizados debido al alejamiento físico entre estudiantes y profesores, hecho que dificulta la relación síncrona profesor-estudiante y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Es por ello, que el objetivo de este proyecto es el desarrollo de métodos de enseñanza activos que puedan ser aplicados en la Enseñanza a Distancia para facilitar la adquisición de las competencias, tanto específicas como generales. Los resultados del proyecto desarrollado avalan que la utilización de algunos métodos de enseñanza activos favorece la capacidad para el análisis en profundidad de los temas específicos, el entrenamiento en la resolución de problemas y casos reales, con los que los estudiantes pueden conectar con la realidad y las situaciones cercanas al desarrollo de la profesión, aumentando así la motivación en el aprendizaje y la colaboración con otros estudiantes.

PALABRAS CLAVE: educación a distancia, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos.

ABSTRACT

The teaching and learning model currently implemented in European universities, considers the skill development as the main factor when planning an instructional methodology. According to that, the teaching methods and assessments strategies must be based on the learning objectives that the student must get. In distance education context, some of the most common teaching methodologies cannot be apply due to the physical distance between students and teachers, making it difficult teacher-student synchronous and collaborative

work among students. The main goal of this project was to design active teaching methods suitable to be applied in a distance education context to facilitate the students the acquisition of skills, both specific and general. As results, the teaching methods proposed in this project ensure the ability for in-depth analysis of specific topics, training in problem solving and real cases, with which students can connect with reality and situations close to development of their career, and therefore increasing the students' motivation in the learning process and the collaboration with other students.

KEYWORDS: distance education, problem based learning, case studies.

INTRODUCCIÓN

El nuevo paradigma de la Educación Superior, antes centrado en la actividad del profesor, se sitúa actualmente en la actividad del estudiante. Este nuevo enfoque, potencia el mejor conocimiento disponible sobre el aprendizaje y cómo se produce, y sobre las prácticas docentes que son más eficaces para promover altos niveles de motivación, de aprendizaje y de logros para todos los estudiantes (McCombs y Whisler, 1997). En este nuevo modelo, la motivación intrínseca del estudiante adquiere especial importancia en el paradigma de la era de la información (Reigeluth, 2012). Por tanto, para aumentar la motivación intrínseca, los métodos de enseñanza deben estar centrados en el estudiante en lugar de en el profesor y el aprendizaje basado en tareas, es decir «aprender haciendo», debe tener un lugar destacado en el nuevo paradigma.

En el contexto de la Enseñanza a Distancia, en el que el alejamiento físico entre estudiantes y profesores dificulta la relación síncrona profesor-estudiante y el trabajo colaborativo entre los estudiantes, el enfoque constructivista del aprendizaje basado en tareas constituye un método activo y en gran medida autodirigido (Reigeluth, 2012) que se adapta al escenario en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en la UNED.

Objetivo

El objetivo de este proyecto es implementar métodos de enseñanza activos que favorezcan la capacidad para el análisis en profundidad de los temas específicos, el entrenamiento en la resolución de problemas y casos reales, con los

que el estudiante pueda conectar con la realidad y en situaciones cercanas al desarrollo de la profesión, aumentado así la motivación en el aprendizaje y la colaboración con otros estudiantes. El proyecto se desarrollará en tres asignaturas de Grado, dos del Grado en Química (*Tratamiento de Muestra y Análisis de Datos, Métodos de Separación en Química Analítica*) y una del Grado en Ciencias Ambientales (*Contaminación Atmosférica*). También se incluye en el proyecto una asignatura del Máster Universitario en Ciencia y Tecnología Química (*Química y Análisis de los Alimentos*).

METODOLOGÍA

Las modalidades de enseñanza elegidas para implementar en las asignaturas de Grado son el estudio de casos, ligado a la resolución de problemas. En la asignatura del Máster, se intentará aplicar la metodología del aprendizaje basado en problemas (PBL, *Problem Based Learning*).

Para evaluar los resultados de aprendizaje la información se obtiene a través de encuestas directas realizadas a los estudiantes y otras encuestas oficiales realizadas por la propia universidad, a través de las cuestiones y opiniones planteadas en los foros de las asignaturas, los datos objetivos de las calificaciones obtenidas y otros datos disponibles. También, se ha evaluado la percepción de la utilidad de la nueva metodología, el rendimiento académico, y el aprendizaje percibido por el estudiante y la satisfacción obtenida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El seguimiento del aprendizaje del estudiante se llevará a cabo mediante un porfolio personalizado (Dysthe, Engelsen y Lima, 2007).

Descripción de las actividades realizadas

Métodos de enseñanza

Las modalidades de enseñanza elegidas para implementar en las tres asignaturas de Grado (en Química y en Ciencias Ambientales) son el *estudio de casos*, ligado a la *resolución de problemas*.

Estudio de casos

Este método de enseñanza se fundamenta en el análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad, de tal forma que se relaciona teoría y práctica en un proceso reflexivo que se convertirá en un aprendizaje significativo, al tener que resolver cómo los expertos el problema planteado (De Miguel Díaz, 2005).

Resolución de problemas

En este método de enseñanza se considera que la aplicación práctica de los conocimientos despierta y aumenta el interés del estudiante al observar las posibles aplicaciones prácticas de sus conocimientos (De Miguel Díaz, 2005).

Para la asignatura de Máster en que las competencias ha obtener por el estudiante son mayores, se eligió la siguiente modalidad:

Aprendizaje basado en problemas (PBL, Problem Based Learning)

En esta modalidad de enseñanza-aprendizaje el punto de partida es la presentación de un problema por parte del profesor y que el estudiante deberá solucionar, identificando sus necesidades de aprendizaje. El estudiante deberá recoger información, complementar sus conocimientos y habilidades previas y reelaborar sus propias ideas. Además tendrá que implicarse en la argumentación y la presentación de la información y resultados obtenidos (De Miguel Díaz, 2005).

Contexto de las asignaturas implicadas

Las asignaturas elegidas para el desarrollo del proyecto son dos asignaturas del Grado en Química: *Métodos de Separación en Química Analítica* y *Tratamiento de Muestras y Análisis de Datos*. Ambas asignaturas son de 4.º curso y se imparten en el primer semestre. *Métodos de Separación* es una asignatura obligatoria de 5 ECTS con 65 estudiantes matriculados. La otra asignatura es optativa también con 5 ECTS y en este curso contaba 21 estudiantes matriculados.

También se ha elegido una asignatura de otro Grado, el Grado en Ciencias Ambientales: *Contaminación Atmosférica*. En este caso, la asignatura se imparte en el segundo semestre, siendo una asignatura obligatoria de 5 ECTS. En esta asignatura el número de estudiantes matriculados fue de 249.

Por otra parte, también se ha seleccionada la asignatura del Máster Universitario en Ciencia y Tecnología Química, *Química y Análisis de los*

Alimentos, para este proyecto. Esta asignatura es una asignatura del primer cuatrimestre de 6 ECTS de la especialidad de Química Analítica. El número de los estudiantes matriculados fue de 56.

Todas las asignaturas se enmarcan en el área de las Ciencias Experimentales y tienen un alto componente teórico-práctico.

RESULTADOS PRINCIPALES

Todos los estudiantes han valorado muy positivamente las actividades realizadas, que ilustran y son relevantes respecto a los contenidos teóricos. La Figura 1 muestra de forma gráfica los resultados, entre ellos los estudiantes destacan que les han servido para identificar mejor los objetivos de la asignatura (1), para ensayar y autoevaluarse (2), recopilar y analizar la información complementaria buscada (3), desarrollar una estrategia de trabajo (4) y les ha acercado a la realidad profesional (5). Globalmente la experiencia adquirida con estas actividades ha sido buena o muy buena.

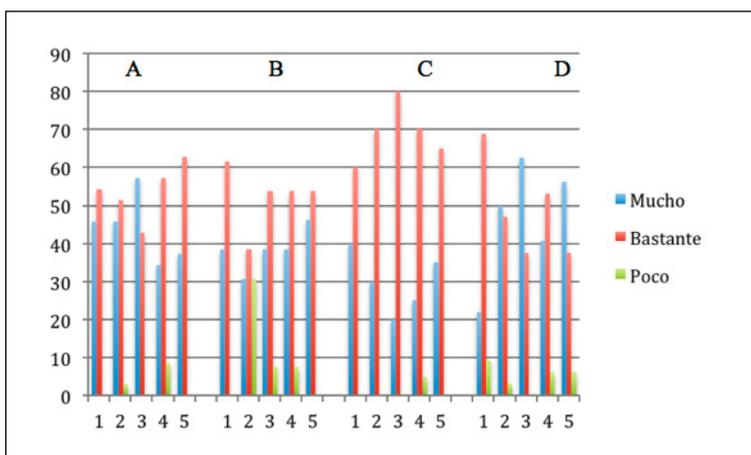


Figura 1. Percepción de la utilidad de las actividades. A (Métodos de Separación), B (Tratamiento de Muestras), C (Contaminación Atmosféricas), D (Química y Análisis de los Alimentos).

La mayoría de los estudiantes han considerado que los programas y contenidos de las asignaturas se adaptan adecuadamente a sus expectativas. Destacan la utilidad de las nuevas herramientas metodológicas y recursos didácticos que les han ayudado a mejorar su aprendizaje, siendo

muy valorados para planificar, comprender, analizar y sintetizar, en definitiva, a aprender (estudiar).

Por otra parte, los estudiantes han considerado que el sistema de evaluación continua aplicado ha sido eficaz para determinar el grado de aprendizaje.

Si medimos la eficacia en base a la participación de los estudiantes en las actividades y el abandono de las mismas, constatamos que de los estudiantes matriculados sólo un 50% suele presentarse a la prueba presencial, y que coincide en la mayoría de los casos con los que han optado por la evaluación continua y la realización de las actividades propuestas. En la Tabla 1 se presentan los datos correspondientes. Teniendo en cuenta, el perfil de los estudiantes de la UNED podemos considerar una alta eficiencia en los resultados.

Tabla 1. Resultados obtenidos para la eficiencia y rendimiento académico

Nombre de la asignatura	Estudiantes matriculados	Estudiantes que optan por la evaluación continua (%)	Estudiantes del proyecto que se presentan a la prueba presencial (%)	Estudiantes aprobados (%)
Métodos de Separación en Química Analítica	65	51	97 (1 estudiante no presentado)	85
Tratamiento de Muestras y análisis de datos	21	48	90 (1 estudiante no presentado)	90
Contaminación Atmosférica	249	54	89 (15 estudiantes no presentados)	91
Química y Análisis de los Alimentos	56	57	100	100

El rendimiento académico en base al resultado de las pruebas objetivas de evaluación realizadas ha sido satisfactorio para los estudiantes. De los estudiantes que se han seguido las asignaturas y han participado en las actividades más del 85% ha superado la evaluación. Por otra parte, el aprendizaje percibido es muy alto, siendo la impresión global muy satisfactoria.

También el sentimiento de comunidad que se ha creado y el sentimiento de apoyo que el estudiante ha tenido durante el desarrollo del Proyecto ha hecho posible generar un espacio y una situación de aprendizaje interactivo más allá del intercambio de información, siendo el predictor del aprendizaje percibido.

La satisfacción de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje ha sido elevada desde el primer momento, lo que se ha reflejado en su participación en todas las actividades propuesta, y en todos los comentarios recogidos en encuestas o foros y, por supuesto, expresando su interés en repetir la experiencia y extrapolarla a otras asignaturas.

CONCLUSIONES

Los resultados académicos de los estudiantes, así como su satisfacción a la hora de valorar la experiencia avalan la metodología y recursos utilizados en esta asignatura en el contexto de la Enseñanza a Distancia. Las modalidades de enseñanza elegidas para implementar en las asignaturas de grado (el *estudio de casos*, ligado a la *resolución de problemas*) y el *aprendizaje basado en problemas* (PBL, *Problem Based Learning*) como método de enseñanza desarrollado en la asignatura del Máster han resultado exitosos, consiguiendo que los estudiantes adquieran las competencias deseadas.

BIBLIOGRAFÍA

- DE MIGUEL, M. (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- DYSTHE, O., ENGELSEN, K. S. Y LIMA, I. (2007). «Variations in portfolio assessment in higher education: Discussion of quality issues based on a Norwegian survey across institutions and disciplines». *Assessing Writing*, Elsevier, vol. 12, pp. 129-148.
- MCCOMBS, B. Y WHISLER, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- REIGELUTH, C. M. (2012): «Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación». *RED. Revista de Educación a Distancia*, vol. 32, 9-2.

RED QSTREAM: UTILIDAD Y EFICACIA DEL APRENDIZAJE MÓVIL Y RADICALMENTE SIMPLIFICADO PARA EL ENGAGEMENT DE LOS ESTUDIANTES EN LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

ÁNGELES SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA y PEDRO J. AMOR ANDRÉS

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

asanchez-elvira@iued.uned.es



RESUMEN

El presente trabajo ha tenido como objetivo principal poner a prueba la eficacia del uso de una herramienta de aprendizaje móvil denominada QStream, basada en el aprendizaje radicalmente simplificado, como factor motivador y beneficioso para el rendimiento de los estudiantes de la asignatura Psicología de las Diferencias Individuales de segundo año del Grado de Psicología, con más de 5000 estudiantes matriculados. Esta actividad se realizó durante el curso 2014-2015. Un total de 322 estudiantes se inscribieron en la propuesta de realización de esta actividad que se desarrolló a lo largo del curso. La participación tuvo un carácter voluntario y no implicó valoración alguna para la calificación final de la asignatura. La conclusión principal del estudio fue que la utilización de QStream fue positivamente valorada por los estudiantes y contribuyó a lograr: 1) una mejora de la gestión de tiempo, manteniendo el necesario ritmo de estudio; y 2) un incremento del interés y la motivación por la asignatura.

PALABRAS CLAVE: evaluación formativa en línea, QStream, aprendizaje móvil, aprendizaje radicalmente simplificado, aprendizaje espaciado, engagement.

ABSTRACT

The present work tested the effectiveness of using a mobile learning tool named Qstream, based on radically simplified learning, as a motivating and beneficial factor for the performance of students of the subject Psychology of Individual Differences (second-year of Psychology degree), with more than 5,000 students enrolled. This activity took place during the 2014-2015 academic course. A total of 322 students were enrolled in the call for the participation in this learning activity throughout the course. Participation was on a voluntary basis and did not imply any assessment to be included in the final grade of the course. The main conclusion of the study was that the use of Qstream was highly valued by students and helped to achieve: 1) improved time management, maintaining the necessary pace of study; and 2) an increase of interest and motivation for the course.

KEYWORDS: online formative assessment, QStream, Mobile learning, radically simplified learning, spaced learning, engagement.

INTRODUCCIÓN

La asignatura Psicología de las Diferencias Individuales se imparte en el segundo año del grado de Psicología de la UNED. Desde el inicio de la preparación para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y a lo largo de distintas convocatorias de Redes de Investigación en Innovación Docente, el equipo docente ha llevado a cabo estudios destinados a valorar la eficacia de la evaluación continua para el rendimiento final de los estudiantes, a través de la realización de distintos tipos de actividades de aprendizaje durante el curso (Sánchez-Elvira Paniagua y Amor, 2009, 2013, 2014; Sánchez-Elvira Paniagua, González Brignardello, Amor y Olmedo, 2011).

De forma global, podemos señalar que los resultados obtenidos son positivos al observarse que los estudiantes que participan en estas actividades se presentan en mayor medida al examen final, obteniendo una calificación media superior a la de los estudiantes que no llevan a cabo ninguna de las actividades propuestas. Sin poder descartar el efecto de la mayor motivación de los estudiantes más activos, los datos sugieren que mediante la realización de actividades con feedback y evaluación continua, se pueden contrarrestar lo que la literatura en educación a distancia relaciona con las mayores causas de abandono de los estudiantes: una mala planificación del tiempo, no mantener un ritmo de estudio adecuado y la pérdida de motivación inicial de los estudiantes, que decae rápidamente en las primeras semanas del curso (Sánchez-Elvira Paniagua, 2014, 2016, Simpson, 2012).

En la VIII convocatoria de Redes se ha introducido un nuevo tipo de actividad de aprendizaje denominada Q-Stream, que tiene su base en una plataforma en línea que gestiona el aprendizaje de los estudiantes a través de cursos basados exclusivamente en preguntas con feedback. La actividad propuesta ha presentado un carácter voluntario y su realización no ha contabilizado en la calificación final.

Q-Stream ha sido diseñada y puesta a prueba, con éxito, en la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard, presentando las siguientes características (señaladas en la plataforma web de la aplicación <https://app.qstream.com>):

- Estar basada en el denominado «aprendizaje radicalmente simplificado» o aprendizaje a través de preguntas secuenciadas con feedback formativo, utilizadas con una frecuencia diaria.
- Presentar una tecnología móvil, pudiendo llevarse a cabo en cualquier tipo de dispositivo con conexión a Internet.
- Introducir elementos motivadores de gamificación simple, contando con dos de los tres elementos de gamificación más básicos: otorgar puntos y proporcionar un tablero de puntuaciones en el que el estudiante puede comparar su rendimiento avances con otros compañeros.

Según su principal responsable, B. Price Kerfoot, el QStream está basado en los principios de la educación espaciada y responde a un método educativo innovador para la formación en línea, que el propio Kerfoot ha aplicado en distintas investigaciones realizadas con estudiantes de Medicina de la Universidad de Harvard (e. g. Kerfoot, 2014, Kerfoot y Baker, 2013, Kerfoot *et al.* 2012). Kerfoot explica que su propuesta se fundamenta en dos hallazgos de la Psicología, el *efecto del espaciamiento* y el *efecto de la evaluación formativa*:

- *Efecto del espaciamiento*: La información que se presenta y se repite a intervalos de tiempo espaciados se aprende y se retiene más efectivamente, en comparación con los métodos educativos tradicionales de «atracción y purga».
- *Efecto de la evaluación formativa*: La retención de información a largo plazo se ve significativamente mejorada con la evaluación formativa. Este planteamiento es congruente con la relevancia del feedback formativo a lo largo del proceso de estudio, señalado por autores como Gibbs y Simpson (2009) como uno de los elementos clave para el aprendizaje de los estudiantes de forma continuada.

La aplicación posibilita que un equipo docente desarrolle un curso en la plataforma QStream, basado en un banco de preguntas tipo test con feedback. El sistema permite una cierta adaptación del proceso al ritmo y consolidación del aprendizaje del estudiante, basado en sus aciertos y fallos.

El objetivo del presente estudio es poner a prueba, con carácter exploratorio, la eficacia y utilidad de la aplicación QStream para el progreso del estudiante y el incremento de su motivación, engagement y satisfacción con el estudio mediante una actividad de aprendizaje espaciado con feedback formativo, a partir de la percepción de los estudiantes sobre la herramienta.

METODOLOGÍA

Participantes

Un total de **322 estudiantes** matriculados en la asignatura Psicología de la Diferencias Individuales se inscribieron, de forma voluntaria, en la actividad del QStream en el curso académico 2014–2015. La asignatura contó con cerca de 5000 estudiantes inscritos.

Instrumentos de evaluación

Con el objetivo de analizar la percepción, uso y satisfacción de los estudiantes en relación a la actividad realizada mediante el QStream, una vez finalizado el curso y antes del examen final se solicitó a los participantes que cumplimentaran, con carácter voluntario, un cuestionario en línea. El cuestionario experimental fue elaborado «ad-hoc» para el estudio con la finalidad de recabar información relevante, tanto en relación a variables sociodemográficas básicas, como relativa al interés y utilidad de la tarea realizada.

El cuestionario se elaboró con la herramienta Google Form, y estuvo disponible en Google Drive. El cuestionario se estructuró en cuatro bloques principales de preguntas:

- **Bloque de Información general:** sociodemográfica (edad, sexo, estudios previos y situación profesional) y mes de registro en la plataforma del QStream.
- **Bloque sobre la experiencia en el QStream** en formato de matriz de doble entrada y con respuestas tipo Likert de 0 a 5, siendo el 0 «Nada» y el 5 «Totalmente» (ver vista de respuesta en línea en Figuras 11 y 12), dirigidas a recabar datos sobre la percepción de autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca de los participantes, dos elementos clave para el aprendizaje autónomo.
- **Otras preguntas de interés** dirigidas a recabar información de interés sobre el uso de la plataforma QStream y la percepción de eficacia para el rendimiento: ¿Con qué tipo de dispositivo has contestado habitualmente las preguntas?, ¿en qué momento has contestado con mayor frecuencia las preguntas? Uso habitual de tecnologías y ¿en qué medida te sientes preparado/a para el examen?

- **Bloque de preguntas abiertas.** Finalmente, los estudiantes tuvieron la posibilidad de responder, de forma abierta, sobre qué les había gustado más y menos de la experiencia, añadir otras opiniones o reflexiones e indicar, si habían abandonado la realización de la actividad práctica, las razones del abandono.

Procedimiento

Se generó un curso de **88 preguntas de tres alternativas, solo una de ellas correcta**, con feedback explicativo tanto en aciertos como en fracasos e indicación sobre dónde consultar los contenidos de la respuesta correcta en el libro de texto básico, así como otra información relevante a recordar y contenidos relacionados a consultar para consolidar lo aprendido. En cuanto a la **configuración del «espaciamiento»** para el aprendizaje, la configuración básica fue:

- Envío de tres preguntas diarias por correo electrónico, una vez al día.
- Repetición de las preguntas erróneamente contestadas a los siete días,
- Repetición de las contestadas correctamente a los quince días
- Retirada de las preguntas cuando fueran contestadas correctamente dos veces seguidas.

La actividad se desarrolló en la plataforma del QStream.

Una vez iniciado el curso académico, los estudiantes fueron informados a través del tablón de anuncios de la posibilidad de participar, con carácter voluntario y no calificable, en la actividad del QStream, abriéndose un **foro de seguimiento** de la actividad a lo largo del curso solo para los participantes.

El diseño del curso respondió a un estudio descriptivo.

RESULTADOS PRINCIPALES

Principales resultados sobre la experiencia el QStream a partir del cuestionario en línea

Para ajustarse a la extensión requerida en esta edición, a continuación se presenta un resumen breve de los principales resultados obtenidos. Un elevado número de participantes finalizó el curso, es decir, respondió a todas las preguntas del Qstream (el 84%).

Datos sociodemográficos

Del total de 58 estudiantes de la asignatura de Psicología de las Diferencias Individuales que contestaron los cuestionarios, 42 fueron mujeres (72,4%) y 16 hombres (27,6%), con una edad media de 40,83 años (21-61), $Dt=11,41$. En cuanto a su formación previa, la Tabla 1 muestra que la mayoría de los estudiantes ya disponían de una titulación previa (20,7% licenciados y 22,4% diplomados en Psicología).

Tabla 1. Frecuencia y distribución porcentual relativa a la Formación previa de los estudiantes participantes en la experiencia

Formación previa		
Curso de Acceso para mayores de 25 años	7	12,1%
Curso de Acceso para mayores de 45 años	2	3,4%
Selectividad	11	18,9%
Formación profesional	10	17,2%
Diplomado	13	22,4%
Licenciado	12	20,7%
Doctor	2	3,4%
NS/NC	1	1,7%

El porcentaje de licenciados se situó en torno al 20%. En relación a su situación laboral, la mayoría de los participantes (55,2%) trabajaba por cuenta ajena, seguido del 15,5% en paro y del 13,8% únicamente dedicado al estudio, como grupos principales (Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia y distribución porcentual relativa a la situación laboral

Situación laboral		
Trabajo por cuenta ajena	32	55,2%
Trabajo por cuenta propia	4	6,9%
Negocio familiar	0	0%
No trabajo y no busco	2	3,4%
Solo estudio	8	13,8%
Parado/a	9	15,5%
Jubilado/a	3	5,2%

Experiencia con el QStream

En relación a la pregunta acerca de cuándo se inscribieron en el QStream, los datos revelaron que la mayoría se registró durante el primer mes (54,2%), seguidos de quienes lo hicieron durante el segundo mes (37,9%).

Resultados sobre utilidad y experiencia para la asignatura Psicología de las Diferencias Individuales a partir de las preguntas realizadas

¿En qué medida piensas que el Q-Stream, al enviar preguntas diarias, te ha sido útil para...?

Los resultados mostraron, fundamentalmente, por un lado, que la herramienta resultó muy útil a la gran mayoría de los estudiantes (el 72,4%) por la repetición de las preguntas, ayudándoles a consolidar lo aprendido. Estos resultados son congruentes con el efecto espaciado. En la misma línea, el QStream les fue muy o bastante útil (por encima del 74% de los estudiantes) para comprobar, repasar y profundizar lo aprendido, así como para motivarse a estudiar (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución porcentual de las utilidades del QStream

Utilidad para...	0	1	2	3	4	5
Aprovechar mejor el tiempo que he empleado en estudiar	0%	12,1%	10,3%	15,5%	29,3%	32,8%
No dejar para el final el estudio de la asignatura	0%	3,4%	13,8%	13,8%	31%	37,9%
Organizar mi tiempo de estudio de manera más eficaz	3,4%	5,2%	19%	22,4%	27,6%	22,4%
Motivarme al estudio	0%	0%	3,4%	12,1%	29,3%	55,2%
Interesarme más por la materia	0%	1,7%	12,1%	6,9%	36,2%	43,1%
Planificar mejor el estudio de la asignatura	1,7%	3,4%	19%	19%	37,9%	19%
Tener una información más precisa de cómo avanzaba en el estudio gracias al feedback	1,7%	1,7%	8,6%	13,8%	36,2%	37,9%
Ir mejor preparado/a al examen	0%	1,7%	5,2%	19%	25,9%	48,3%
Aprender mejor la asignatura, en su conjunto	0%	0%	10,3%	17,2%	27,6%	44,8%
Las preguntas me han servido para repasar y profundizar en lo aprendido	0%	1,7%	5,2%	19%	19%	55,2%
Las preguntas me han servido para comprobar mis conocimientos	0%	0%	3,4%	6,9%	32,8%	56,9%
Recibir la misma pregunta varias veces me ha resultado útil para consolidar lo aprendido	0%	0%	5,2%	5,2%	17,2%	72,4%

El resto de las cuestiones presentaron una mayor dispersión en las respuestas, aunque siempre en la dirección positiva.

La organización del tiempo y la planificación no parecieron valorarse como mejoras derivadas de la participación, siendo estos procesos muy centrales a la autorregulación del aprendizaje con los que los estudiantes a distancia, en general, y de la UNED, en particular, suelen tener problemas (Gonzalez-Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013; Sánchez-Elvira Paniagua, 2014; Sánchez-Elvira Paniagua y González-Brignardello, 2014). Cabe mencionar que una participante informó que no pudo realizar las actividades del QStream debido a que no había podido acceder; no obstante, dio respuesta a las preguntas del cuestionario contestando en todas las ocasiones con un 0.

Señala en qué medida cada uno de los ítems que figura a continuación refleja tu experiencia con la actividad del Q-Stream

Los estudiantes indicaron que les gustaría repetir la experiencia en otras asignaturas (un 82,8% totalmente) porque les había gustado mucho, en general, la encontraron muy interesante y consideraron que era una oportunidad para ellos. El 70,7% señaló que le había gustado mucho y al 63,8% la experiencia le pareció muy interesante (Tabla 4).

Tabla 4. Distribución porcentual de la experiencia del QStream

Experiencia con el QStream	0	1	2	3	4	5
Me ha gustado mucho trabajar con el QStream	0%	0%	3,4%	10,3%	15,5%	70,7%
He sentido que hacer esta actividad era una oportunidad	0%	0%	6,9%	12,1%	24,1%	56,9%
Cada día estaba esperando la llegada de las preguntas	6,9%	8,6%	6,9%	27,6%	27,6%	22,4%
Creo que soy bastante bueno/a en esta tarea	1,7%	6,9%	15,5%	39,7%	27,6%	8,6%
He encontrado esta actividad muy interesante	0%	0%	5,2%	3,4%	27,6%	63,8%
Me sentía tenso mientras hacía la actividad	37,9%	29,3%	17,2%	8,6%	3,4%	3,4%
Creo que lo he hecho bastante bien, en comparación con otros estudiantes	12,1%	12,1%	43,1%	24,1%	6,9%	1,7%
Ha sido divertido	0%	5,2%	6,9%	15,5%	31%	41,4%
Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en esta actividad	0%	3,4%	10,3%	25,9%	39,7%	20,7%
He sentido presión mientras hacía la tarea	41,4%	31%	15,5%	8,6%	3,4%	0%

Experiencia con el QStream	0	1	2	3	4	5
Después de haber trabajado en esta actividad durante un tiempo, me he sentido más competente para estudiar la asignatura	0%	6,9%	12,1%	22,4%	34,5%	24,1%
Creo que esta es una actividad importante para la asimilación de la asignatura	0%	3,4%	5,2%	8,6%	34,5%	48,3%
Creo que esta actividad ha mejorado mis hábitos de estudio	0%	10,3%	22,4%	27,6%	20,7%	19%
Me gustaría hacer esta actividad en otra asignatura	0%	0%	1,7%	1,7%	13,8%	82,8%
Recibir puntos me ha resultado estimulante	15,5%	8,6%	12,1%	19%	20,7%	24,1%
La posibilidad de compararme con las puntuaciones de otros compañeros me ha servido para superarme	34,5%	19%	12,1%	15,5%	8,6%	10,3%

No obstante, no parecieron sentirse tan seguros en relación a su competencia o a su rendimiento en la actividad, ni se sintieron demasiado satisfechos con su ejecución o mucho más competentes (menos del 24% en la puntuación más alta). En todo caso, no informaron haberse sentido tensos o nerviosos, en general.

Momento más habitual para contestar las preguntas

La mayoría de los participantes aprovecharon «tiempos muertos» para contestar las preguntas diarias (casi el 40%) o bien lo hicieron en el momento en que llegaban durante el día (22,4%). Por tanto, otra de las ventajas de esta aplicación es que permite sacar partido de estos tiempos muertos durante el día.

Otros aspectos de interés

La mayoría de los participantes consideró que el uso del QStream era muy fácil (un 77,6%). Por otro lado, en el conjunto del cuestionario se observó que la estrategia competitiva no motivó suficientemente a los estudiantes, por ejemplo, el hecho de sentirse estimulados por tener acceso a la información sobre el tablero de posiciones, si bien, más del 75% manifestó que les estimuló aprender mediante retos (un 50% mucho).

Percepción de preparación para el examen

El 72,4% de los estudiantes percibieron sentirse bastante preparados para realizar el examen, si bien un 27,6% indicó que únicamente «algo».

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este primer estudio de carácter exploratorio con la utilización del QStream, muestran que la herramienta permite ofrecer un apoyo estimulante, motivador y sistemático al aprendizaje diario y continuado de los estudiantes, ayudándoles a prevenir la procrastinación y a promover el engagement, factores decisivos para el rendimiento y el bienestar de los estudiantes, como ya se ha venido demostrando en investigaciones realizadas con los estudiantes nuevos de la UNED (González-Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2013).

La flexibilidad que otorga la aplicación, derivada de la posibilidad de ser utilizada mediante distintos dispositivos móviles es, además, un factor que ha estimulado su uso. Asimismo, la experiencia parece haber sido una fuente de satisfacción, en general, para los estudiantes.

Resumiendo, los principales resultados obtenidos

- Un elevado número de participantes finalizó el curso, es decir, respondió a todas las preguntas (84%). Incluso después de la finalización del curso, algunos de los participantes siguieron accediendo al mismo indicando que se sentían «enganchados».
- Los estudiantes afirman que «les ha sido de utilidad para aprovechar mejor el tiempo». La mayor parte informa que contestaba las preguntas en pequeños tiempos muertos, con lo que no les reducía tiempo de estudio.
- Les ha ayudado a mantener el ritmo de estudio reduciendo la procrastinación.
- Han visto incrementada su motivación por preparar la asignatura.
- Responder a las preguntas ha aumentado su interés por la asignatura.
- Ha sido una experiencia interesante, útil y divertida.
- Se sienten mejor preparados para afrontar la asignatura.
- Responder preguntas les ha ayudado a preparar la asignatura.
- Conocer su rendimiento en términos de puntos en comparación con otros estudiantes ha constituido para ellos un acicate para superarse.

Como conclusión general, consideramos que la utilización de QStream ha sido muy positiva y ha contribuido a lograr los dos objetivos previstos:

- Mejorar la gestión de tiempo y mantener un ritmo de estudio.
- Incrementar el interés y la motivación por la asignatura.

Queda pendiente hacer un análisis comparativo del rendimiento de los estudiantes a través de las calificaciones, con el fin de verificar la opinión sustentada por los estudiantes en el sentido de que QStream les ha ayudado a estar mejor preparados para superar la asignatura.

A fin de poder llevar a cabo un estudio de rendimiento más exhaustivo, sería necesario que el CTU de la UNED proporcionase listados en Excel con las calificaciones de los estudiantes.

A la vista de los resultados obtenidos, sería deseable que la UNED analizase la posibilidad de disponer de una herramienta propia con funcionalidades similares a QStream, ya que esta aplicación, que comenzó siendo de uso libre, es ahora una aplicación comercial, cuyas funcionalidades se han restringido para los usuarios libres.

BIBLIOGRAFÍA

- GIBBS, Y SIMPSON, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continua favorecedora del aprendizaje (Conditions under which assessment support students' learning)*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/13cuaderno.pdf>.
- GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO, M. P. y SÁNCHEZ-ELVIRA-PANIAGUA, A. (2013). «¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? [Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?]». *Acción Psicológica*, 10(1), 115-132.
<http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>.
- KERFOOT, B. P. (2014). «Spaced-out-learning». *Training Journal*. Recuperado de: <https://www.trainingjournal.com/articles/interview/spaced-out-learning>.
- KERFOOT, B. P. y BAKER, H.(2014). «An Online Spaced-Education game to teach and assess residents:A multi-institutional prospective trial». *American College of Surgeons*, pp. 367-373 doi:10.1016/j.jamcollsurg.2011.11.009
- KERFOOT, B. P., BAKER, H. PANGARO, L., AGARWAL, K., TAFFET, G., MECHABER, A. J. y ARMSTRONG, E. G. (2012). «An Online Spaced-Education Game to Teach and Assess Medical Students: A Multinstitutional Prospective Trial». *Academic Medicine*, 87, 10, 1443-1449. Recuperado de: <http://oea.sites.medinfo.ufl.edu/files/2010/10/An-Online-Spaced-Education-Game-to-Teach-and-Assess-Medical-Students.pdf>.

- SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. (2014). «¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: la experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados». En F. Ramos Prado y C. Rama (eds.) *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias*. UAP Virtual Educa. Lima: Fondo Editorial, pp.144-173.
- SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. (2016). *¿Cómo desarrollar un Sistema de Apoyo al Estudiante de calidad en entornos mediados por tecnología? Experiencias de la UNED de España*.
- M. CRUZ, M. y A. SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA (eds.) «Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación a distancia: experiencias internacionales». *AIESAD*. Santiago de los Caballeros: Ediciones UAPA. pp 195-264
- SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. y AMOR ANDRÉS, P. J. (2009). «Eficacia del trabajo colaborativo en línea y la realización de pruebas de autoevaluación sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la UNED». En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira (Coord.). *La UNED ante el EEES. Redes de Investigación en Innovación Docente 2006-2007* (pp. 263-284). Madrid, España: UNED.
- (2013). «Eficacia diferencial de diversas modalidades de actividades con evaluación continua sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología Diferencial de la UNED». En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua (Coords.), *Innovación en entornos de blended learning*, V. I. III Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED (pp. 209-231). Madrid, España: UNED.
- (2014). «Impacto positivo de la evaluación continua sobre el rendimiento académico de los estudiantes». En A. Sánchez-Elvira Paniagua y M. Santamaría Lancho (coord.). *Innovación en entornos de blended-learning*. V. II. Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED, pp. 169-186. ISBN978-84-697-1747-9.
- SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. y GONZÁLEZ BRIGNARDELLO, M. P. (2014). «Las Comunidades Virtuales de Acogida de la UNED: un espacio de investigación para el desarrollo de medidas de apoyo al estudiante nuevo». En A. Sánchez-Elvira Paniagua y M. Santamaría Lancho (coord.). *Innovación en entornos de blended-learning*. V. II. Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED, pp. 189-218. ISBN978-84-697-1747-9.
- SÁNCHEZ-ELVIRA, PANIAGUA, A., GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO, M. P., AMOR, P. J. y OLMEDO, M. (2011). «Eficacia diferencial de la evaluación continua a través de la elaboración de mapas conceptuales y la realización de exámenes en línea, sobre el rendimiento académico de estudiantes a distancia». En A. Sánchez-Elvira y M. Santamaría (Coords.), *Avances en la adaptación de la UNED al EEES*. II Redes de Investigación en Innovación Docente 2007-2008 (pp. 205-222). Madrid, España: UNED.
- SIMPSON, O. (2012, 3.^a ed.). *Supporting Students for Success in Online and Distance Learning*. London: Routledge

DIDACÓMIX. EL CÓMIX COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ORALES EN CURSOS DE L2 ON LINE

MARINA SANFILIPPO, PILAR RODRÍGUEZ ARANCÓN
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
msanfilippo@flog.uned.es



RESUMEN

La Red de Innovación Docente Didacomix centró su investigación en el uso del cómic como herramienta para mejorar, incentivar y motivar a los estudiantes de varias segundas lenguas impartidas en cuatro grados distintos dentro de la UNED. A pesar del alto porcentaje de abandono por parte de los alumnos, los resultados de satisfacción que se plasmaron en la encuesta final fueron altamente positivos. Los estudiantes encontraron las actividades útiles para el aprendizaje de la L2, sobre todo en algunos aspectos que no se practican a menudo de manera digital. Además, el proyecto proporcionó un valor añadido: el enriquecimiento de los profesores participantes como consecuencia del trabajo en colaboración con compañeros de otras especialidades de la Facultad.

PALABRAS CLAVE: cómic didáctico, gamificación, didáctica de L2, aprendizaje de idiomas online.

ABSTRACT

The Innovation Teaching Network Didacomix focused its research on the use of the comic as a tool to enhance, encourage and motivate students of various second languages taught as part of four different degrees within the UNED. Despite the high drop-out rate, the level of satisfaction with the project that the students demonstrated in the final survey was highly positive. The students found the activities useful for L2 learning, especially in some aspects that are not often practiced online. In addition, the project provided an added value: the enrichment of the participating teachers as a result of the work in collaboration with Faculty colleagues from other fields of knowledge.

KEYWORDS: didactic comic strip, gamification, L2 didactics, online language learning.

INTRODUCCIÓN

Didacómix es una Red de Innovación docente de la UNED de tipo transversal. Participaron en ella profesoras de francés, griego moderno, inglés, italiano, y vasco, implicando distintas asignaturas de L2 de planes de estudio de Grado de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Filosofía, Filología y Geografía e Historia.

La finalidad general del proyecto era la de investigar las posibilidades de nuevas herramientas didácticas que permitieran plantear, en los cursos virtuales de las distintas asignaturas, actividades destinadas al desarrollo de las competencias orales y pragmáticas de los estudiantes de L2, ya que en el ámbito digital escasean todavía los recursos de este tipo, sobre todo para las lenguas minoritarias.

Puesto que, por lo menos en este campo de aprendizaje, está demostrada la utilidad de crear escenarios lúdicos y utilizar estrategias de gamificación para activar la memoria a largo plazo (Cardona, 2003) y bajar el nivel de estrés durante el proceso de aprendizaje en estudiantes adultos (Begotti, 2007), se quiso investigar la utilidad del cómic didáctico, creando pequeñas tiras de viñetas que se pudieran insertar en la plataforma aLF de cada asignatura. Para ello, después de analizar varios programas como *CómicLab* o *Comiclifé*, se decidió utilizar el canadiense *Pixton*, que no da problemas en ningún navegador y que en su versión de pago permite, por un lado, crear escenarios y personajes con una estética divertida, pero acorde a un contexto de enseñanza universitaria, y, por otro, no solo dibujar viñetas y tiras, sino clonarlas para crear diálogos distintos según el idioma objeto de estudio en cada asignatura y además descargarlas de la red en formato PDF.

Los objetivos fijados fueron:

- 1) Analizar el potencial didáctico del cómic como recurso para el desarrollo de las destrezas comunicativas, la ampliación del léxico y la fijación de estructuras gramaticales en los primeros niveles (A1, A2 y B1) de una L2;
- 2) Estudiar el valor de recursos didácticos de tipo lúdico en el aprendizaje de una L2 en un contexto digital;
- 3) Valorar la eficacia de estrategias de gamificación para el mejor rendimiento y aprovechamiento de la plataforma educativa;
- 4) Observar las dinámicas y las sinergias que se generan entre áreas de conocimiento diferentes dentro del campo de la filología, cuando se trabaja en un proyecto común.

1. identificación personal;
2. descripción de personas;
3. medios de transporte;
4. vivienda;
5. ocio y tiempo libre;
6. hablar del tiempo atmosférico;
7. gustos en la alimentación;
8. en el mercado;
9. actividades diarias;
10. trabajos y lugares de trabajo.

La elaboración gráfica de los cómics se llevó a cabo de forma colectiva, sobre la base de reflexiones previas respecto al aprovechamiento de la naturaleza verboicónica propia del cómic. En cambio, la elaboración lingüística de cada viñeta se realizó de forma separada en cada asignatura, con el fin de conseguir una perfecta adaptación al nivel, las características y dificultades de aprendizaje de cada lengua. Se escogieron distintas tipologías y estéticas de cómics (solo dibujo, dibujo mezclado con fotos como en la figura 3) y de actividades para valorar cuáles podían dar mejores resultados. Las figuras 2, 3 y 4 son ejemplos de algunos de los cómics:



Figura 2



Figura 3

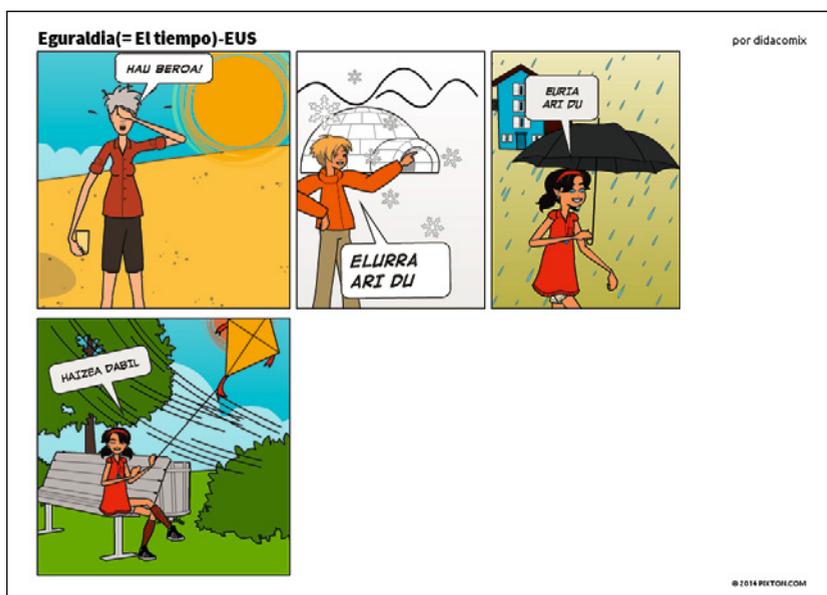


Figura 4

Las principales actividades diseñadas y propuestas fueron:

1. la lectura y comprensión de los 10 cómics;
2. actividades de reconstrucción/variación de los diálogos;
3. actividades de léxico;
4. actividades gramaticales;

5. pequeñas redacciones sobre los temas tratados (preferencias con respecto a comidas; actividades cotidianas, etc.);
6. actividades sobre aspectos pragmáticos de la lengua.

Destacamos que en muchas de estas actividades se apostó por la memorización de frases cortas con la finalidad de crear modelos a seguir, que puedan activarse en la memoria del estudiante cuando la situación lo requiera, ya que en los niveles A1 y A2 los alumnos todavía no disponen de una autonomía lingüística real.

Se utilizó un googleform para recoger adhesiones voluntarias y contamos inicialmente con 172 alumnos, de los que solo un 5,2% declaró estar interesado en materiales didácticos de tipo lúdico y quizá sea esta una de las razones fundamentales para que solo 65 personas de las que mandaron el formulario inicial realizaran todas las actividades propuestas y enviaran la encuesta final.

RESULTADOS PRINCIPALES

Para poder analizar los resultados se diseñó una encuesta final en *Google form*, que fue respondida por 65 personas. El 82% por ciento de los estudiantes calificaron la experiencia como «útil y entretenida». Si a este alto porcentaje de respuestas rotundamente positivas, y considerando que un material didáctico debe ser sobre todo útil, se suma el 14% de personas que consideraron que la actividad es «útil y monótona» llegamos a un 94% de respuestas positivas, que resulta sorprendente si se recuerda que en un principio solo el 5.2% de los participantes estaba interesado en materiales didácticos de tipo lúdico.

La mayoría de los estudiantes (el 75%) valoró por igual las viñetas dedicadas a estructuras gramaticales y las de ampliación de léxico, confirmando así las previsiones de las profesoras implicadas en Didacomix sobre la utilidad de los dos enfoques. En efecto, muchos estudiantes subrayaron que notaban que, gracias a las viñetas, habían aprendido y asimilado mejor tanto contenidos léxicos como estructuras gramaticales. En este sentido el equipo concluyó que el enfoque no modular de las viñetas constituía un punto fuerte y repre-

sentaba un recurso de apoyo de notable interés, sobre todo en el caso de alumnos dotados de memoria visual.

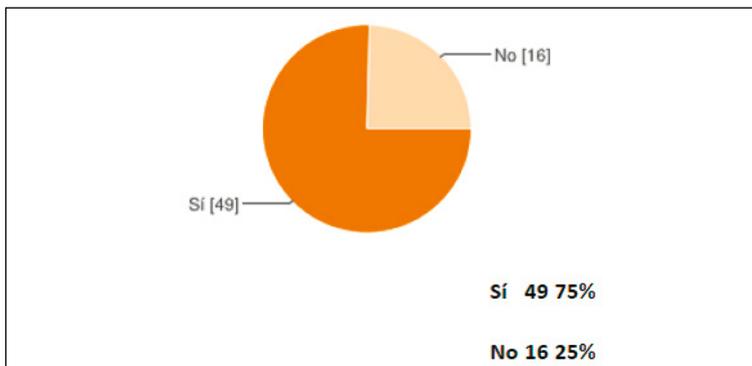


Figura 5. ¿Hay algo que hayas entendido gracias a este proyecto y que no habría comprendido solo con los demás materiales didácticos?

Como se puede ver en la figura 5, muchas respuestas pusieron de manifiesto la importancia de la parte gráfica para la asimilación del léxico y la adquisición de elementos gramaticales de distinta complejidad. Sin embargo, según las contestaciones recibidas, el punto más fuerte de esta herramienta consiste sin duda en la posibilidad de entender de cerca aspectos pragmáticos de la conversación. Hay que subrayar que se trata de una de las competencias más difíciles de desarrollar en contextos de e-learning puro (para varias de las asignaturas que han participado en la red, la mayoría de los Centros Asociados de la UNED no ofrecen tutorías presenciales), por lo que el poder contextualizar conversaciones representa el principal logro de esta Red de Innovación.

CONCLUSIONES

Consideramos que estos resultados, más que satisfactorios, demuestran que el cómic es un recurso didáctico para la enseñanza de una L2 que, presentando la lengua oral en un contexto, permite mostrar los aspectos más auténticos de este tipo de comunicación.

Lo más destacado es la percepción del 75% de los estudiantes de que, gracias a las actividades propuestas en la red, han aprendido algo que no habrían aprendido a través de otro tipo de material didáctico. Se trata de un dato extremadamente positivo que ha animado a los equipos docentes de todas las asignaturas implicadas en la Red a tomar la decisión de incluir la totalidad o parte de las tiras de viñetas creadas para el proyecto entre los materiales didácticos de su curso virtual para el año académico 2015-2016.

Además, las posibilidades de este recurso pueden potenciarse ulteriormente si, como se ha hecho en una Red posterior, se añade a las viñetas una parte de audio que permita trabajar aspectos de la comunicación oral vinculados a la prosodia, o si se investiga en el empleo didáctico de aplicaciones como *GoAnimate*.

Por último, la colaboración entre distintos equipos docentes ha conllevado la posibilidad de intercambiar ideas y prácticas didácticas, con el consiguiente enriquecimiento teórico y práctico.

BIBLIOGRAFÍA

- BEGOTTI, P. (2007). «La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri». *Studi di glottodidattica*, Università di Bari, vol. 1/2, 1-19 (<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/243/114>).
- CARDONA, M. (2003). «Il Lexical Approache i processi della memoria: alcune convergenze». En: R. Dolci, P. Celentin (a cura di), *La formazione del docente di italiano per stranieri*, vol. II, 87-100. Roma: Bonacci.
- FRANCOMACARO, M. R. (2010). «La vignetta umoristica nella didattica dell'italiano L2/LS». *Lingua Nostra e Oltre*, Università di Padova, vol. 4, 4-8.
- MIRAVALLS, L. (1999). «La utilización del cómic en la enseñanza». *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, Universidad de Huelva, vol. 13, 171-174.
- SANTALUCIA, D. (2013). «Didattica multicanale integrata: il fumetto parlante. Un'esperienza di scrittura creativa collaborativa in un corso di italiano L2». *Italiano LinguaDue*, Università degli Studi di Milano, vol. 1, 295-313.

WEBGRAFÍA

CómicLab. Obtenido de <http://www.webcomicbookcreator.com/>

CómicLife. Obtenido de <http://www.comiclfe.com/>

Pixton. Obtenido de <http://www.pixton.com/>

GoAnimate. Obtenido de https://goanimate4schools.com/public_index.

RENOVARSE O MORIR

MIRYAM DE LA CONCEPCIÓN GONZÁLEZ RABANAL

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

mgonzalez@cee.uned.es



RESUMEN

La Universidad debe adaptarse al nuevo entorno (VUCA) y a los competidores que le han surgido en el ámbito educativo. Por eso, se precisa reflexionar sobre las debilidades y fortalezas de su modelo educativo y sobre las amenazas y oportunidades que le ofrece el nuevo entorno. En la ponencia se tratará de realizar un análisis DAFO de estas cuestiones. Para ello, es necesario tener en cuenta los retos derivados de los procesos de innovación y las características de la generación Y o de los millennials, pero se debe pensar ya en la generación Z o de los postmillennials. Esto significa que es necesario cambiar la estrategia de la Universidad, saber que ésta ya no disfruta del monopolio de la educación y que el rol de los profesores debe adaptarse a los perfiles de los nuevos alumnos de la era digital. Todo ello sin olvidar que los conocimientos quedan obsoletos con gran rapidez y que hay que preparar a los alumnos para afrontar un mundo laboral prácticamente desconocido.

PALABRAS CLAVE: entorno VUCA, globalización y enseñanza universitaria, análisis DAFO, retos de la Universidad, generación Y, generación Z.

ABSTRACT

The University must adapt to the new environment (VUCA) and competitors who have raised in the field of education. Therefore it is necessary to reflect on the strengths and weaknesses of its educational model and the threats and opportunities offered by the new environment. The paper will attempt to perform a SWOT analysis of these issues. To achieve this goal, it is necessary bear in mind the challenges derived from the processes of innovation and the characteristics of the generation Y, or of the millennials, but also the Z one, also called postmillennials. This means that it is necessary to change the strategy of the University, to know that University does not have the monopoly of the education and that the role of the teachers must adapt to the profiles of the new students of the digital age. All this without forgetting that the knowledge remains obsolete with great rapidity and that it is necessary to prepare the students to confronting a practically unknown labor market.

KEYWORDS: VUCA environment, globalization and University teaching, SWOT analysis, challenges of the University, millennials, postmillennials.

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que el entorno del conocimiento ha cambiado de forma drástica en los últimos años y que en este cambio han tenido un gran protagonismo las TIC. Ante esta realidad, la Universidad debe no sólo permanecer alerta, sino anticiparse para poder competir con éxito en el mercado educativo. Un mercado en el que ha perdido el monopolio de la formación, un mercado en el que el perfil de los demandantes ha cambiado de forma significativa y un mercado en el que el producto debe tener la versatilidad suficiente para adaptarse con rapidez a los cambios en los gustos de sus potenciales consumidores. En este proceso, la Universidad cuenta con un elemento de indudable interés que es el capital humano, es decir, los profesores, pero que —como todo capital humano— para seguir siendo productivo requiere de una formación y un reciclaje continuos. Ya no basta con estar al día de los contenidos de las correspondientes disciplinas, sino que es necesario disponer de las herramientas necesarias (y de un nivel de manejo de las mismas) que permitan adaptarse con flexibilidad y rapidez a los nuevos canales de comunicación con los que están familiarizados los llamados nativos digitales, los miembros de la generación Y e, incluso, prever que —en breve— los docentes deberemos ser capaces de instruir y formar en competencias a los miembros de la generación Z.

No tiene sentido evaluar de conocimientos cuya obsolescencia es rápida, ni formar a los alumnos en contenidos que, probablemente, cuando acaben sus titulaciones nada o casi nada tendrán que ver con lo que el mundo laboral les demandará. Dar la espalda a esta realidad es una «frivolidad» y para afrontar con relativo éxito este reto, la Universidad debe hacer un ejercicio de reflexión profundo de a dónde quiere llegar y a dónde debe dirigir sus esfuerzos e inversiones.

Por ello, entiendo que se precisa, como en el cuento, «afilarse antes de ponerse a cortar árboles», no ir en una carrera desenfrenada guiada por el criterio del... «y yo más». Se trata, en mi opinión, de saber si más es más o más es mejor, o menos, es más.

Este enfoque comporta un cambio de paradigma en el que, más que la calidad de la enseñanza, se persiga la calidad del aprendizaje y para ello es preciso concitar la colaboración de muchos más actores que los que tradicionalmente adoptan las decisiones en el ámbito académico.

La presencia del mundo empresarial me parece fundamental, así como la comunicación fluida y directa con el ámbito laboral, en la idea de que en el seno de la Universidad es trascendental implantar buenas prácticas capaces de ver que la misma pasará a ser «un nodo de un entramado mucho más complejo de redes en el que el alumno se mueve con unas coordenadas mucho más amplias y flexibles que le permiten adquirir conocimiento y destrezas versátiles y actualizadas».

METODOLOGÍA

El proceso de preparación de esta aportación se ha guiado por la lectura de numerosas aportaciones doctrinales, pero también por la puesta en valor de la experiencia adquirida durante más de 25 años en la docencia universitaria, tanto en la Universidad presencial, como en la UNED.

Mi participación en diferentes proyectos de innovación, mi experiencia docente y mi contribución en el diseño y la elaboración de materiales didácticos en distintos soportes, me han permitido constatar, no sólo que los cambios en el entorno universitario han sido notables, sino que —en algunas ocasiones— la falta de visión estratégica del modelo que se desea puede llevar a un esfuerzo mal optimizado y a caminos sin retorno, provocando el desaliento y el desconcierto de docentes y alumnos. Por ello, creo que es importante reflexionar con serenidad, pero también sin apatía, ante el reto que el entorno VUCA que estamos viviendo ofrece a la Universidad, cuna del saber y del conocimiento.

CONCLUSIONES

El resultado de estas reflexiones se concreta en la elaboración de un análisis DAFO que permita visualizar estrategias y concretar líneas de actuación en relación a la sostenibilidad de la institución universitaria, con el fin de poder afrontar con éxito los siguientes retos:

- Delimitar claramente su «línea de negocio».
- Perseguir la calidad del aprendizaje más que la calidad de la enseñanza.
- Concitar la presencia empresarial para configurar las enseñanzas.
- Diseñar un plan de formación para los docentes.

- Diseñar un plan de comunicación para trasladar a la comunidad la estrategia de la institución.
- Establecer proyectos curriculares en los que las TIC sean recursos de aprendizaje y estén más vinculadas con el mundo laboral y el entorno social.
- Generar cambios organizacionales y en la propia cultura organizacional para favorecer el trabajo colaborativo.
- Rediseñar el reparto de carga docente-administrativa entre PDI y PAS.
- Crear equipos de trabajo integrados (docentes, informáticos, PAS).
- Prever recursos organizativos y económicos para que el profesor se centre en los temas docentes, liberándole de burocracia.
- Integrar y coordinar procesos.
- Agilizar los procedimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED GÓMEZ, J. I. y CRUZ DÍAZ, M. R. (2010). «Las TICs como estrategia para la innovación educativa de la Universidad de Huelva». En Roig Vila, R. y Fioruci, M. (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, Alcoy-Roma: Marfil-TRE Univesita degli studi, pp. 31-40.
- DOMINGO COSCOLLOLA, M. y FUENTES AGUSTÓ, M. (2010). «Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso». *Revista de Medios y Educación* n.º 36, enero 2010, pp. 171-180.
- FULLAN, M. (2002). «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2), pp. 1-14.
- LLEDÓ CARRERES, A., LORENZO LLEDÓ, G. (2010). «Una perspectiva pedagógica en la inclusión de las TIC en la docencia universitaria». En Roig Vila, R. y Fioruci, M. (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, Alcoy-Roma: Marfil-TRE Univesita degli studi, pp. 247-260.
- SALINAS, J (2004). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*. Vol. 1. Número. 1, septiembre-noviembre, pp. 1-16.
- SALINAS, J. (2009). «Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario. Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje». *II Congreso Internacional de Educación a Distancia*, Lima, Perú.

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA INTERACTIVA SOBRE LA HISTORIA GEOLÓGICA IBÉRICA

DOLORES GARCÍA DEL AMO, LORETO ANTÓN LÓPEZ y MANUEL GARCÍA RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

dgarcia@ccia.uned.es



RESUMEN

Se presenta una guía interactiva sobre la Historia Geológica Ibérica, que incorpora y traslada desde el lenguaje científico al divulgativo las últimas investigaciones sobre paleogeografía ibérica, compilando, animando y explicando secuencialmente las imágenes e ideas esenciales desde una perspectiva espacial y temporal. El proyecto se ha desarrollado para llegar a la máxima audiencia posible de estudiantes, y cubrir la necesaria formación geológica básica visual que requieren las asignaturas pertenecientes a las Ciencias de la Tierra. Esto es especialmente relevante si se trata de estudiantes, como en el caso de la UNED, que soportan sobre el trabajo autónomo e individual gran parte de la adquisición de sus conocimientos.

PALABRAS CLAVE: guía interactiva, Historia geológica ibérica.

ABSTRACT

An Interactive Guide on the Geological Iberian History is presented. That incorporates and moves from the scientific language to divulging the latest research on Iberian paleogeography, compiling, encouraging and explaining sequentially the images and essential ideas from a spatial and temporal perspective. The project has been developed to reach the widest possible audience of students, and cover the necessary visual basic geological formation that requires subjects belonging to the Earth Sciences. This is especially relevant when it comes to students, as in UNED, whose acquisition of knowledge is essentially based on their autonomous and individual work.

KEYWORDS: interactive guide, Geological Iberian history.

INTRODUCCIÓN

El estudiante de Ciencias Ambientales debe estar familiarizado con la interpretación de las representaciones geológicas; ello implica la necesaria adquisición de visión espacio-temporal, es decir, de la habilidad de visualizar e interpretar la evolución dinámica de los diferentes continentes a través de la historia geológica de la Tierra, así como de las relaciones espacio-temporales entre ellos.

Para ello, tras el estudio de los conceptos y principios geológicos básicos sobre la dinámica global de la Tierra, contenidos en los programas de las correspondientes asignaturas básicas, debemos ofrecer al estudiante de la UNED una herramienta que le ayude a trasladar estos principios básicos de la Tectónica de Placas a la evolución de la historia geológica de la Tierra, enfocándolo a la historia geológica concreta de la Península Ibérica.

Así, el objetivo general de este proyecto es desarrollar un material que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas Geología I, Geología II, Recursos geológicos y Riesgos geológicos del Grado en Ciencias ambientales, además de la asignatura Geología del Grado en Química, cursadas bajo la metodología de enseñanza a distancia característica de nuestra universidad.

Progresar en la investigación didáctica y mejorar la actividad docente contribuirá a conseguir una mejor formación del estudiante de Ciencias Ambientales de la UNED. La incorporación a los cursos virtuales de las correspondientes asignaturas de este nuevo material didáctico va a permitir, además, el diseño de actividades de aprendizaje que favorezcan la evaluación continua de los estudiantes.

Tras la consecución de esta visión global de la historia geológica, sería muy recomendable aportar al estudiante la visión real de la situación geológica actual de las grandes estructuras geológicas de la Península Ibérica mediante itinerarios de campo, que se han dejarán introducidos en esta herramienta.

METODOLOGÍA

El proyecto se ha desarrollado siguiendo estas fases:

1. Revisión de las obras globales sobre la historia geológica de España.
2. Detección de los principales eventos geológicos básicos que permitan la correcta visualización e interpretación de la historia geológica de Iberia.

3. Elaboración de un guion sobre los principales eventos geológicos significativos con descripción e imágenes de estos eventos.
4. Diseño de la estructura de la herramienta de manera que permita visualizar gradualmente los procesos geológicos acontecidos, desde diferentes rutas de entrada: **Menú superior:** con las entradas «Contenidos, Escala cronoestratigráfica, Glosario, Bibliografía y Mapa geológico de la Península Ibérica», que permanece visible desde cualquier pantalla de la navegación por contenidos, con el objeto de permitir continuas consultas.

Índice de contenidos (imágenes principales): Al acceder a las dos primeras entradas principales (Breve historia geológica de la Tierra e Historia geológica ibérica), y sus menús subsidiarios, se ofrece una escala temporal que permite reproducir las secuencias animadas de evolución paleogeográfica, tanto en movimiento continuo como en imagen estática a una edad determinada. Desde la tercera entrada principal, Principales unidades geológicas de la Península Ibérica, se ofrece la ruta inversa, es decir, desde el mapa general con la configuración actual de la península ibérica puede seleccionarse cada una de las grandes unidades geológicas y navegar por menús de textos explicativos con imágenes y enlaces a la historia geológica correspondiente. La cuarta entrada principal permite enlazar con los Contextos geológicos relevantes, Lugares de Interés Geológico y Geoparques.

Ayuda paralela de texto/imágenes: Paralelamente al menú y submenú del Índice de contenidos principal, se abre en ventanas paralelas a la de las imágenes un menú de ayuda que permite leer y visualizar las explicaciones de los procesos geológicos que se están mostrando en la secuencia principal de imágenes.

5. Redacción de las explicaciones guiadas que expongan con sencillez y claridad los procesos geológicos visualizados en cada momento temporal de la historia geológica.
6. Elaboración técnica del proyecto. Diseño y tratamiento de figuras-diagramas-mapas-modelos interactivos y dinámicos que permitan visualizar dinámicamente cada uno de los principales eventos geológicos: Esta parte del trabajo se ha realizado por el personal de la Unidad de Gestión y desarrollo de Contenidos Digitales del CTU de la UNED partiendo de una memoria inicial aceptada por ambas partes: equipo docente - CINDETEC. Ha consistido en la edición y creación de contenidos enriquecidos: animaciones,

ediciones de texto e imágenes: y, por la unidad de Diseño del CTU, el retoque de imágenes y la creación de mapa base. El contenido dinámico obtenido se ha empaquetado en el denominado eContent de la UNED siendo el resultado final en HTML5, accesible AAA y compatible con los navegadores más actuales en dispositivos de sobremesa y móviles.

7. Presentación del trabajo a los profesores de los equipos docentes y a los profesores tutores de las diferentes asignaturas involucradas.
8. Difusión del trabajo de forma visual e interactiva (cursos virtuales, otros dispositivos electrónicos...).

RESULTADOS PRINCIPALES

Material didáctico electrónico denominado: «Guía Interactiva sobre la Historia Geológica Ibérica» a publicar en los cursos virtuales de la asignatura para el curso 2016/17, y en formato de libro electrónico de la editorial UNED.

Formato de las animaciones con escala temporal y de los menús de ayuda

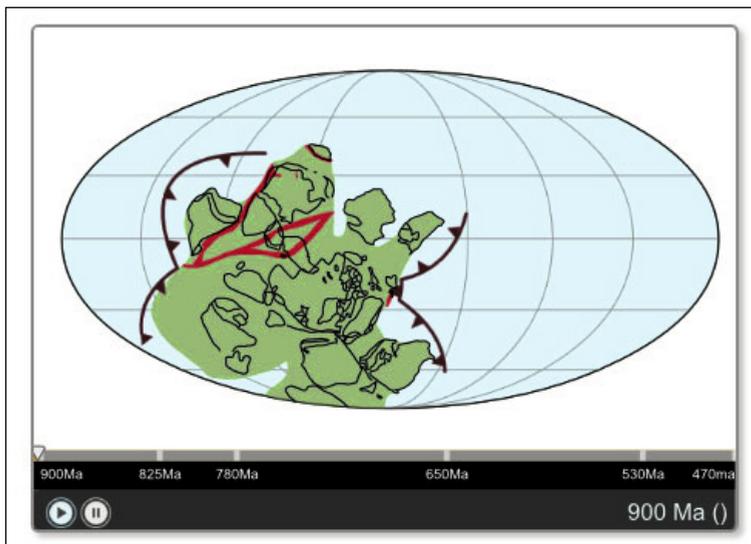


Figura 1

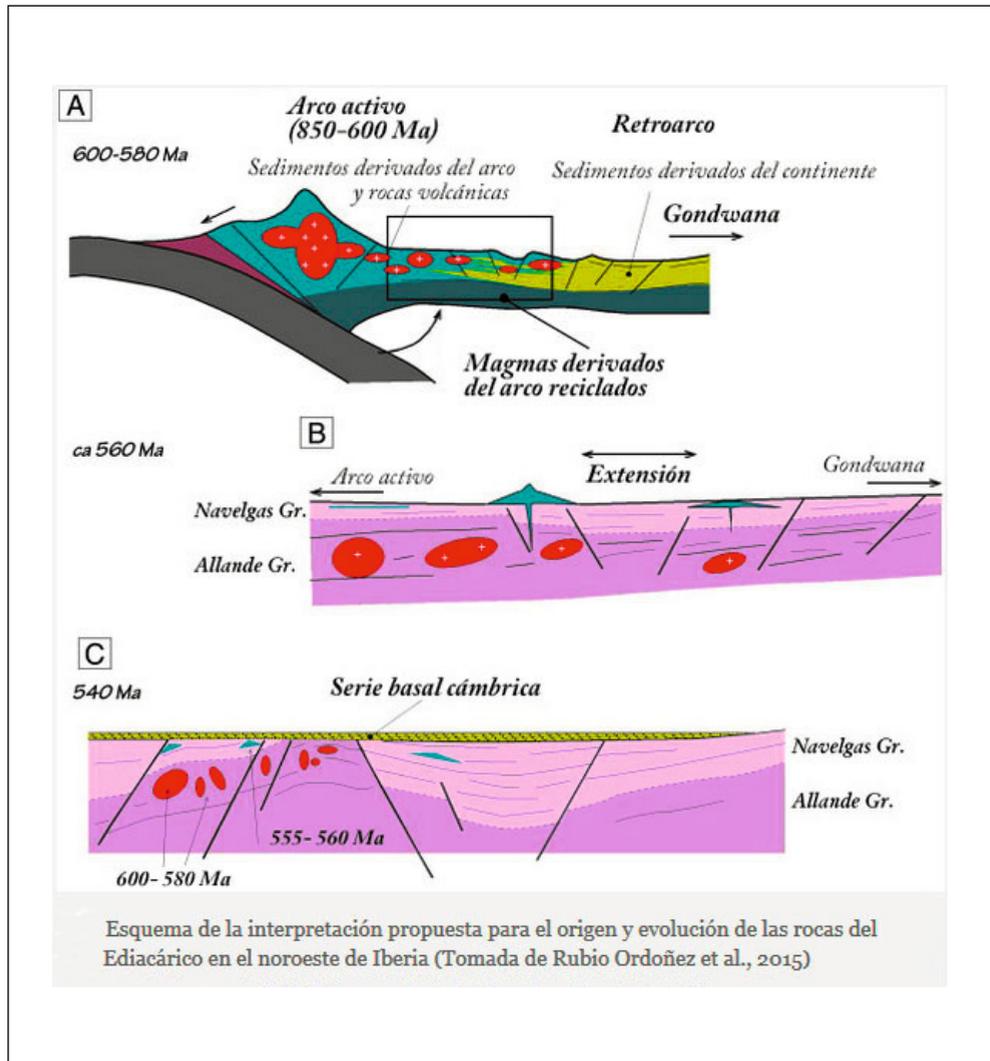


Figura 4

Fracturación de Pangea

La Cordillera Pirenaica

Estructuras de la Cordillera Pirenaica

Evolución geodinámica



MAPA GEOLOGICO DE LA CORDILLERA PIRENAICA. En este tipo de mapas se representa la distribución cartográfica de los principales grupos litológicos, atendiendo a su edad, junto con la traza en superficie de las principales estructuras tectónicas —en trazo grueso: fallas y cabalgamientos—. Desde el punto de vista geológico, los Pirineos no se restringen al istmo entre España y Francia, sino que se extienden por el noreste hacia el Languedoc, y por el oeste a lo largo de la cornisa cantábrica hasta el norte de Galicia, tanto en tierra firme como en el margen continental. Las investigaciones de geología marina han revelado la existencia de importantes cabalgamientos y pliegues sumergidos bajo el mar Cantábrico. En líneas discontinuas se indica la ubicación de los perfiles de sísmica de reflexión profunda que se han realizado para investigar la estructura cortical de la cadena (programas ECORS, ESCI e IAM). (Tomado de *Tetxell, A., 2000*)

El inicio de la convergencia entre la placa Ibérica y la Europea fue, al menos durante un breve tiempo, contemporáneo a la expansión oceánica del golfo. Cuando se inició la compresión, la cesión de la corteza y las primeras deformaciones se produjeron en la zona de mayor debilidad, es decir, en el eje del antiguo

Alpes, el Himalaya e Indonesia. Los Pirineos y los Alpes son el resultado de la colisión de pequeñas placas (Ibérica y Adriática) con Europa, cuya máxima compresión se produjo durante el Oligoceno y el Mioceno.

Figura 5

CONCLUSIONES

El material generado en el desarrollo de este proyecto suministra al estudiante una herramienta que facilita:

- La adquisición de la visión espacio-temporal de la geología, es decir, la habilidad de visualizar e interpretar la evolución dinámica de los diferentes continentes a través de la dimensión tiempo, así como de las relaciones espacio-temporales entre ellos, mediante la visualización e interpretación de la evolución dinámica de la historia geológica, en referencia al tiempo de evolución del planeta.
- El traslado de los principios básicos teóricos de la Tectónica de Placas a la evolución real de la Tierra, y la verificación de la interpretación geológica del registro rocoso como una magnífica herramienta para entender mejor nuestro complicado planeta Tierra.
- El conocimiento básico global de la historia geológica del planeta y lo que en ella representa la magnitud de los procesos geológicos.
- El conocimiento básico de la historia geológica de la Península Ibérica y lo que en ella representa la magnitud de los procesos geológicos.
- La información básica para la realización de itinerarios de campo que les permita reconocer las grandes estructuras geológicas de la Península Ibérica y los lugares de interés geológico recomendados. Asimismo, el diseño de este material básico dota al equipo docente de una herramienta básica que le permite:
- El progreso en la innovación didáctica y la mejora la actividad docente, lo que contribuirá a conseguir una mejor formación del estudiante.
- El diseño de actividades que contribuyan a reforzar la evaluación continua de los estudiantes y favorezcan su proceso de aprendizaje.
- La utilización de este soporte geológico básico como referencia para el desarrollo de materiales más avanzados: origen de yacimientos minerales españoles, potencialidad de riesgos geológicos en España, etc. dado que la estructura y el formato establecidos permiten incorporar nuevos contenidos.

DISEÑO DE PRÁCTICAS VIRTUALES EN BIOLOGÍA. APROXIMACIÓN MEDIANTE DISECCIONES A LA FISIOLÓGÍA ANIMAL

IVÁN NARVÁEZ PADILLA, FERNANDO ESCASO SANTOS, ÓSCAR HERERO FELIPE, JOSÉ MANUEL PÉREZ MARTÍN,
M.^ª DEL ROSARIO PLANELLÓ CARRO y MÓNICA AQUILINO ÁMEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

inarvaez@ccia.uned.es



RESUMEN

El trabajo práctico en ciencias experimentales resulta imprescindible para aplicar el conocimiento teórico que adquiere el estudiante a lo largo de sus estudios. Sin embargo, la enseñanza a distancia plantea algunas limitaciones a la hora de proponer actividades prácticas que complementen a la programación teórica. La Biología II del Grado de Ciencias Ambientales de la UNED es una asignatura cuatrimestral de primer curso que consta de seis créditos ECTS. Un 10-15% del programa está destinado a actividades prácticas obligatorias, divididas en una sesión presencial en laboratorio y ejercicios prácticos. La sesión presencial acerca al estudiante a la manipulación animal mediante disecciones, ofreciendo una visión integrada del funcionamiento de un organismo, pero existen procesos biológicos variados que precisarían de más tiempo para ser observados. Por ello, el desarrollo de alternativas virtuales ayuda a superar estas limitaciones, aumentando la visión del estudiante sobre conceptos fisiológicos, adaptativos y de biodiversidad, y descargando además a los Centros Asociados de requerimientos extra económicos y de espacio. Este soporte práctico virtual permite homogeneizar las prácticas a desarrollar por los estudiantes (independientemente de su localización geográfica), mejorar la coordinación entre Equipo Docente y tutores, así como aumentar la calidad de la formación práctica que reciben los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: prácticas virtuales, disección animal, anatomía, fisiología comparada, vertebrados.

ABSTRACT

Practical work in experimental sciences is essential to apply the theoretical knowledge acquired by the student throughout their studies. However, the distance learning has some limitations when it is necessary to carry out practical activities that complement the theoretical programming. Biology II (Degree in Environmental Science, UNED) is a four-month course consisting of six ECTS

credits. A 10-15% of the program is intended for compulsory practical activities, divided into a face-to-face session in the laboratory and practical exercises. The face-to-face session brings students to animal handling by dissections, offering an integrated vision of the functioning of a body, but there are several biological processes that would require more time to be observed. Therefore, the development of virtual alternatives helps to overcome these limitations, increasing the knowledge of the students about adaptive physiological concepts and biodiversity. In addition, Associated Centres can get rid of extra expenses or space requirements. This virtual practical support allows us to standardize practices for the students (regardless of their geographical location), to improve coordination among teachers and tutors, as well as to increase the quality of the practical training received by the students.

KEYWORDS: virtual practices, animal dissection, anatomy, comparative physiology, vertebrates.

INTRODUCCIÓN

En el estudio de cualquier ciencia experimental resulta imprescindible el desarrollo de trabajos prácticos que permitan al estudiante aplicar los conocimientos teóricos que ha ido adquiriendo a lo largo de su formación. Sin embargo, la enseñanza a distancia plantea algunos inconvenientes y limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de proponer las diferentes actividades prácticas que complementen la programación teórica.

La Biología II del Grado de Ciencias Ambientales de la UNED es una asignatura cuatrimestral de primer curso que consta de seis créditos ECTS, 150 horas de trabajo, de las cuales entre el 10-15% están encaminadas a actividades prácticas obligatorias. Este requisito podría cumplirse con 20 horas de trabajo en laboratorio, pero la disponibilidad de tiempo del estudiante es limitada y se reduce aún más debido a que muchas otras asignaturas de primer curso incluyen prácticas presenciales. Por ello, el Equipo Docente ha dividido las actividades prácticas en dos módulos: sesiones presenciales en laboratorio y ejercicios prácticos.

El primero de los módulos, la sesión presencial, de 4 horas de duración, permite a los estudiantes acercarse a la manipulación animal mediante disecciones, ofreciendo una visión integrada del funcionamiento de un organismo. No obstante, los procesos biológicos son muy variados y algunos de ellos pre-

cisarían de días o incluso semanas para poder ser observados. La imposibilidad de ampliar estas sesiones prácticas hace que no se les pueda sacar el máximo partido, obteniéndose una visión parcial de dichos procesos.

Para superar en parte estas limitaciones, el desarrollo de alternativas virtuales permite aumentar el conocimiento del estudiante sobre conceptos fisiológicos, adaptativos y de biodiversidad, al mismo tiempo que descarga a los Centros Asociados de requerimientos extra de espacio y económicos.

El diseño y desarrollo de un soporte práctico virtual, que permita acceder a disecciones comentadas, cuestiones de evaluación, información ampliada, etcétera, hace posible la unificación del contenido práctico de la asignatura, una mayor coordinación entre Equipo Docente y tutores, así como la mejora en la formación práctica de los estudiantes de Biología II.

METODOLOGÍA

Como experiencia piloto, se ha diseñado una plataforma virtual en la que se ha estructurado adecuadamente el soporte gráfico propio de las disecciones de uno de los organismos que se sugieren para la práctica presencial de la asignatura Biología II. El organismo escogido es la trucha arcoiris (*Oncorhynchus mykiss*), un pez teleosteo del grupo de los vertebrados. Los ejemplares diseccionados fueron adquiridos en una pescadería. Aunque en esta especie los sexos no están bien diferenciados, para especies futuras se intentará conseguir individuos de ambos sexos, en la medida de lo posible. La disección de cada ejemplar fue un trabajo conjunto de todos los miembros que componen el equipo de la Red de Innovación, llevando a cabo un reportaje fotográfico de todo el proceso, incluyendo detalles de cada una de las estructuras y órganos de interés.

Como complemento a esta parte gráfica, se han elaborado una serie de materiales educativos de apoyo que permiten al estudiante profundizar en la anatomía, fisiología y diversidad de este grupo de organismos. Los nuevos contenidos se presentan en fichas, las cuales muestran de forma clara, concisa y muy visual, la fisionomía de los peces dentro de un contexto evolutivo/adaptativo, amén de explicar el funcionamiento de las estructuras que pueden observarse durante el desarrollo del proceso de disección. Por último, el ma-

terial complementario aporta información relevante sobre las adaptaciones evolutivas de algunos sistemas fisiológicos en estos organismos.

En cuanto a la página web, se ha seleccionado Wordpress como plataforma de gestión de contenidos (CMS), por tratarse de un software libre, ampliamente distribuido, muy versátil y con gran capacidad para amoldarse a las necesidades de diseño y funcionalidad de este proyecto. Se han empleado los lenguajes de programación HTML y PHP para modificar el código fuente según los requerimientos del equipo docente. Asimismo, se ha creado una base de MySQL específica para la web del proyecto, conectada con el gestor de contenidos y a través de la cual se podrán realizar las consultas.

RESULTADOS PRINCIPALES

A través de la web del proyecto el estudiante tiene a su disposición una plataforma virtual con diferentes procesos de disección animal registrados en video o en fotografía, los cuales van acompañados de comentarios y esquemas de apoyo para ayudar a su comprensión, así como de numerosos enlaces a recursos externos que permitan ampliar el conocimiento sobre conceptos específicos.

En primer lugar, aparece una introducción teórica al taxón, en la que se explica de manera detallada cuáles son las novedades evolutivas y las características más relevantes típicas del grupo al que pertenece el organismo de estudio. A continuación, con respecto a la anatomía externa de cada animal, se han elaborado unas fichas con información sobre las estructuras externas más importantes en cada uno de los organismos diseccionados. Esta información aparece de forma interactiva cuando el estudiante selecciona una estructura concreta sobre la imagen. Con respecto a la anatomía interna del animal, se han elaborado unas fichas con información sobre cada uno de los órganos internos que se observan a lo largo de la disección de cada organismo. Esta información recoge aspectos sobre la morfología de cada órgano, la relación con uno o varios sistemas fisiológicos y el funcionamiento del mismo. Al igual que en el caso de la anatomía externa, en el caso de la interna la información adicional se proporciona cuando el estudiante selecciona un órgano o una estructura concretos sobre la imagen. Además, el estudiante puede acce-

der a información sobre aspectos importantes acerca de estrategias adaptativas de cada grupo en relación a procesos fisiológicos concretos.

Las distintas disecciones que se vayan llevando a cabo se mostrarán en la página paso a paso, separando cada uno de los grupos seleccionados y diferenciando, cuando sea posible, la hembra y el macho para cada grupo, de forma que el estudiante sepa en cada momento en qué actividad se encuentra y qué ejemplar está visualizando.

Finalmente, el estudiante debe contestar una serie de cuestiones relacionadas con todo el material proporcionado, empleando para ello información bibliográfica adicional y recursos externos disponibles en Internet, así como los conocimientos que haya adquirido en la parte teórica de la asignatura. Esto permitirá la evaluación final del estudiante respecto a estas actividades prácticas.

Hay que destacar que este proyecto comienza con el diseño y puesta en marcha de una metodología innovadora para acercar las prácticas a los estudiantes. Si bien este primer curso finalmente se ha seleccionado un único organismo, nuestra idea es seguir completando la web con un mayor número de disecciones, de forma que amplíe la diversidad de taxones (invertebrados y vertebrados) que se muestran a los estudiantes, acercándoles información práctica que de otra forma sería muy complejo articular, debido a las diferentes casuísticas e infraestructuras de los Centros Asociados.

CONCLUSIONES

Con el desarrollo de esta plataforma virtual se pretende que la participación del estudiante en la práctica sea activa, ya que se ofrece la posibilidad de ir seleccionando información en cada momento, permitiendo la identificación de estructuras de la anatomía del animal y accediendo a información relevante sobre ellas y los procesos fisiológicos en los que participan.

Además de la parte experimental, el estudiante tendrá acceso a una serie de cuestiones en las que se cubrirán tanto aspectos sobre anatomía externa, anatomía interna y fisiología como sobre determinadas estrategias adaptativas de estos organismos y otros similares, que les han permitido adaptarse al ambiente en el que se han desarrollado. Para elaborar sus respuestas, será neces-

rio que el alumno haya seguido la disección y sus explicaciones, y que use además la información disponible en la bibliografía e internet.

Con la puesta en funcionamiento de este tipo de iniciativas, se puede minimizar el coste económico, temporal y físico de las prácticas presenciales, así como el número de ejemplares animales utilizados en las disecciones.

De igual forma, la grabación de disecciones permite ampliar el número de especies animales que pueden ser observadas por el estudiante, que se ven reducidas en las prácticas presenciales debido a su disponibilidad y que pueden variar entre distintos centros asociados.

En resumen, el diseño de este soporte práctico virtual permitirá la homogeneización de las prácticas presenciales, poniendo a disposición de todos los estudiantes la misma información independientemente de los recursos del Centro al que pertenezcan.

LOS MINILIBROS ELECTRÓNICOS MODULARES: ELEMENTO BASAL DE LA DIGITALIZACIÓN

EMILIO LETÓN, DICTINO CHAOS, SEBASTIÁN R. GÓMEZ, COVADONGA

RODRIGO, MACARENA ROMO y ELISA M. MOLANES-LÓPEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

emilio.leton@dia.uned.es



RESUMEN

Un elemento clave en la docencia actual es el material audiovisual (ver, entre otros, Griffin et al., 2009; Kay, 2012; Luzón y Letón, 2015). Sin embargo, conviene no abusar de este tipo de material y es aconsejable complementarlo con otro tipo de material (Cabero, 2006; Cabero y Gisbert, 2005). En este trabajo, se presenta el desarrollo del nuevo concepto de innovación docente denominado «Minilibros electrónicos modulares», haciendo especial énfasis en que pueden constituir un elemento basal en la digitalización de la docencia. En este sentido, se han definido cinco objetivos para llevar a cabo esta tarea y se han realizado distintas actividades que han superado con creces los objetivos planteados. De todas las actividades realizadas se ha constatado que la de mayor proyección es el curso «Diseño y producción de mini-libros electrónicos modulares» en colaboración con el IUED. La forma de realizar la ponencia será a través del concepto «Flipping the congress». Para su aprovechamiento es aconsejable ver previamente el minivideo «MEM: base digital», junto con sus transparencias minimalistas, que se recomienda imprimir y rellenar mientras se ve el mini-vídeo

PALABRAS CLAVE: digitalización, MDM, MEM, minilibros, minivideos, MOOC.

ABSTRACT

A key element in the current teaching is the audiovisual material (see, among others, Griffin et al, 2009; Kay, 2012; Luzón and Letón, 2015). However, there should not be an excessive use of this material and it is advisable to supplement it with other type of material (Cabero, 2006; Cabero y Gisbert, 2005). In this work, we show the development of a new innovative teaching concept called «Modular electronic mini-books», with special emphasis on the idea that they can be a basal element in the digitization of teaching. In this sense, we have defined five objectives to accomplish this task and we have carried out various activities that have far exceeded the objectives considered. Of all the activities carried out it has been

found that the one with the higher projection is the course «Design and production of modular electronic mini-books» in collaboration with the IUED. The way of doing the talk will be through the concept of «Flipping the congress». It is advisable to watch, previously to the talk, the mini-video «MEM: digital base», along with its minimalist transparencies, that it is recommended to print and fill in while watching the mini-video.

KEYWORDS: digitalization, MTM, MEM, mini-books, mini-videos, MOOC.

INTRODUCCIÓN

Los minilibros electrónicos modulares (MEM) combinan distintas metodologías: material audiovisual, texto y preguntas de autoevaluación. Están definidos a través de su extensión (30–40 páginas), metodología (combinación de varios recursos educativos), filosofía (interactividad), formato (libro digital) y reutilización (modularidad) (Letón *et al.*, 2015a, Letón *et al.*, 2015b). Conviene señalar que el material audiovisual recomendado en un MEM es el mini-vídeo docente modular (MDM) cuyas características están descritas en Letón y Molanes-López, (2014). El propósito de este trabajo es conseguir avanzar en la idea de cómo los MEM pueden ser el elemento basal de la digitalización. Para ello en la Sección 2 se presenta una metodología basada en objetivos. En la Sección 3 se muestran los resultados que se han obtenido de las actividades puestas en marcha para alcanzar dichos objetivos. Por último, en la Sección 4 se comentan las conclusiones más relevantes y el trabajo futuro que se está llevando a cabo.

METODOLOGÍA

En relación al concepto de cómo llegar a asumir que los MEM pueden constituir un elemento basal en la digitalización de la docencia, se propusieron 5 objetivos:

- Producir un MEM.
- Grabar 4 MDM para futuros MEM.
- Diseñar y organizar un curso sobre MEM.

- Difundir en un congreso el concepto MEM.
- Promocionar a través de un vídeo el concepto MEM.

1. **Producir un MEM**

Se trataba de producir un MEM que sirviera de ejemplo. El tema elegido fue explicar los conceptos básicos de un MDM, es decir, hacer un mini-libro sobre mini-vídeos.

2. **Grabar 4 MDM para futuros MEM**

Dado que el material audiovisual que se propone para un MEM es el MDM, es necesario tener preparados varios MDM para producir futuros MEM.

3. **Diseñar y organizar un curso sobre MEM**

La mejor forma de aprender es enseñando, por eso se propuso el diseño y organización de un curso en colaboración con el IUED para poner a punto este concepto en un contexto real de crítica constructiva, en el que se propusiera al MEM como elemento basal de la digitalización.

4. **Difundir en un congreso el concepto MEM**

La difusión es una parte muy importante a la hora de extender un nuevo concepto. Se eligió la modalidad de congreso científico.

5. **Promocionar a través de un vídeo el concepto MEM**

Muy ligada a la difusión científica está la promoción con carácter divulgativo. Se eligió la modalidad de vídeo promocional.

RESULTADOS PRINCIPALES

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en relación a los objetivos planteados que han sido ampliamente superados.

3.1 **Producir un MEM**

En relación a este objetivo se ha publicado un MEM en Editorial UNED (en formato iBook y ePub) y se ha terminado otro que ya cuenta con la aprobación para ser publicado por parte del consejo Editorial UNED:

- Conceptos básicos de un minivideo docente modular (Letón y Molanes-López, 2015).
- Primeros pasos para diseñar un MOOC (Letón y Molanes-López, pendiente de publicación).

Asimismo ya se han puesto en marcha los siguientes MEM: JavaScript: primeros pasos, HTML: primeros pasos, CSS: primeros pasos y LaTeX: primeros pasos.

3.2 **Grabar 4 MDM para futuros MEM**

En relación a este objetivo se han grabado 6 MDM:

- HTML: ejemplo básico (prototipo). E. Letón, C. Rodrigo. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/25849> - CSS: ejemplo básico (prototipo). E. Letón, C. Rodrigo. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/26132>
- JS: ejemplo básico (prototipo). E. Letón, D. Chaos. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/25848> - JS: formularios (prototipo). E. Letón, D. Chaos. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/26133>
- MEM: motivación. E. Letón. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21403>
- MEM: características. E. Letón. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/37370>

3.3 **Diseñar y organizar un curso sobre MEM**

En relación a este objetivo se diseñó y se organizó un curso en colaboración con el IUED y un seminario en la Semana de la Ciencia.

- Diseño y producción de mini-libros electrónicos modulares. E. Letón, D. Chaos, C. Rodrigo y M. Á. Rubio.

Se hicieron dos convocatorias en el IUED (7-mayo-2015 y 18-junio-2015). Hubo también una versión piloto para la Editorial UNED (sobre ejemplos básicos de HTML, JS, MATHML, CSS, SVG, LyX, e-Pub) y para el CINDETEC (con sesión de ejemplos básicos de LyX).

— Minilibros electrónicos modulares: un paso adelante. E. Letón.

3.4 Difundir en un congreso el concepto MEM

En relación a este objetivo se ha difundido el concepto MEM en dos congresos:

- I Jornada de Innovación y Tecnologías Educativas de la ETSI de Informática de la UNED (Letón *et al.*, 2015a).
- XX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento (Letón *et al.*, 2015b).

3.5 Promocionar a través de un vídeo el concepto MEM

En relación a este objetivo se ha hecho promoción diversa:

- Vídeo Promocional «Primer minilibro electrónico modular publicado en la Editorial UNED». E. Letón, E. M. Molanes-López y M. Romo. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/39141>
- Portal web «Mini-libros electrónicos modulares». E. Letón. Esta web durante el año de la Red recibió más de 3.200 visitas.
- Páginas web institucionales. Ha habido anuncios periódicos en la web principal de la UNED y en la web de la ESTI de Informática.
- Twitter @emilioleton. La actividad de Twitter en el año de la Red fue de 432 tweets, 196.566 impresiones, 8.529 visitas de perfil, 102 menciones y 75 nuevos seguidores. Además se puso en marcha un proyecto piloto de microcurso que duró una semana con 4 MDM: «HTML: ejemplo básico», «CSS: ejemplo básico», «JS: ejemplo básico» y «JS: formularios».
- Registro de marcas: a través de la OTRI se han registrado las marcas «Minilibros electrónicos», «Electronic mini-books», «Minilibros electrónicos modulares», «Modular electronic minibooks» y «MEM».

CONCLUSIONES

En el estudio de Arjona y Galmés (2013) se señala que, en un número significativo de universidades españolas, sus servicios audiovisuales ya están empezando a evolucionar, de forma natural, hacia un mayor nivel de implantación de funcionalidades interactivas y unidireccionales, que se imbrican y solapan con los tradicionales sistemas de publicación. En este sentido, los MEM como elemento basal de la digitalización pueden ayudar a realizar ese camino de forma ordenada y gradual. Para ello es clave la formación. En este sentido se ha diseñado un curso cuyo objetivo es diseñar y producir MEM. Este curso ha sido recibido con gran interés en la UNED (ya que hubo que planificar dos ediciones del mismo curso en un periodo muy corto, escasamente un mes) y por ello ya se está diseñando una nueva versión formativa tipo curso masivo online y en abierto (MOOC) para dar mayor alcance y difusión al proyecto y otro más específico en formato Curso de Verano. Asimismo, el concepto MEM va a formar parte de la asignatura «Generación de material digital para la enseñanza» en el nuevo Máster de Ingeniería Informática. Además, los MEM van a ser el pilar de un nuevo servicio de coaching que se ha denominado «Coaching en digitalización» y que se canalizará a través de la OTRI. La información siempre actualizada sobre los MEM se puede encontrar en @emilioleton.

BIBLIOGRAFÍA

- ARJONA, J. B. Y GALMÉS, M. (2013). «Los servicios audiovisuales por Internet de las universidades españolas: Estudio de las dimensiones unidireccionales e interactivas.» *Historia y Comunicación Social*, pp. 18, 471-480. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43981>.
- CABERO, J. (2006). *Bases pedagógicas del e-learning. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (6).
- CABRERO, J. Y GISBERT, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. MAD; Sevilla.
- GRIFFIN, D. K., MITCHELL, D., & THOMPSON, S. J. (2009). «Podcasting by synchronising PowerPoint and voice: What are the pedagogical benefits?» *Computers & Education*, 53 (2), pp. 532-539.
- KAY, R. H. (2012). «Exploring the use of video podcasts in education: a comprehensive review of the literature». *Computers in Human Behavior*, 28 (3), pp. 820-831.

- LETÓN, E., AND MOLANES-LÓPEZ, E. M. (2014). *Two New Concepts in Video Podcasts: Minimalist Slides and Modular Teaching Mini-videos*, *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education*, pp. 292-297. Disponible en: http://www.ia.uned.es/minivideos/publicaciones/2014_el_em_CSEDU_CD_ROM.pdf.
- LETÓN, E. and MOLANES-LÓPEZ, E. M. (2015). *Conceptos básicos de un minivideo docente modular*, editorial UNED. ISBN: 978-84-362-5700-7 (i-Book); ISBN: 978-84-362-5706-9 (ePub). Disponibles en: <https://itunes.apple.com/es/book/conceptos-basicos-mini-video/id968007742?mt=11> <http://www.e-uned.es/product/product.php?prdctID=560>.
- LETÓN, E., CHAOS, D., GÓMEZ, S. R., RODRIGO, C. y RUBIO, M. Á. (2015a). *Minilibros electrónicos modulares: un camino ordenado hacia la digitalización de la universidad*, *I Jornada de Innovación y Tecnologías Educativas de la ETSI de Informática de la UNED*.
- LETÓN, E., CHAOS, D., RODRIGO, C. y RUBIO, M. Á. (2015b). *Realización de minilibros electrónicos modulares*. XX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento.
- LUZÓN, J. M. y LETÓN, E. (2015). «Use of animated text to improve the learning of basic mathematics». *Computers & Education*, 88, 119–128.
- Web MDM: Disponible en <http://www.ia.uned.es/minivideos> Web MEM.

HERRAMIENTAS WEB2.0 Y PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE GRADO EN LA UNED

JAVIER PACHECO-MANGAS y ARANTXA HERNÁNDEZ ECHEGARAY

Centro Asociado de Córdoba. UNED.

frapacheco@cordoba.uned.es



RESUMEN

Las prácticas externas suponen el principal acercamiento a la realidad profesional durante el periodo de formación, circunstancia que cobra especial relevancia en el Trabajo Social, por cuanto va precipitar el acercamiento del alumnado a las problemáticas en las que van a desarrollar su actividad en el futuro. La presente comunicación propone una estrategia para desarrollar la virtualización de la formación práctica centrada en el uso de herramientas web 2.0 y en el contexto del Grado en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Con un planteamiento de semipresencialidad que se apoya en una extensa red territorial de Centros Asociados, las prácticas curriculares se realizan en la UNED siguiendo un planteamiento propio de la educación presencial tradicional, que dificulta la adquisición de competencias tecnológicas en determinados sectores, como el de los Servicios Sociales, donde las herramientas web 2.0 no han encajado suficientemente.

PALABRAS CLAVE: Web 2.0, b-learning, virtualización, prácticas.

ABSTRACT

External practices represent the main wing professional reality approach during the training period, a fact which is especially important in social work, because will precipitate the approach of students to the problems in which they will develop their activity in the future. This communication proposes a strategy to develop virtualization practical training focused on the use of web 2.0 tools and in the context of the Degree in Social Work at the National University of Distance Education (UNED). With an approach of blended learning that relies on an extensive regional network of associated centers, curriculum practices are performed in our institution following its own approach to traditional classroom education, which hinders the acquisition of technological skills in certain sectors, such as the Social services, where web 2.0 tools have not conceded enough.

KEYWORDS: Web 2.0, b-learning, virtualization, practices.

INTRODUCCIÓN

El nacimiento de la web 2.0 que algunos autores sitúan en 2004, ha permitido revolucionar la forma de acceso a internet y el control y autonomía de los usuarios sobre la información y los contenidos. De esta forma, a través del uso de herramientas web 2.0 existe una interacción total entre los usuarios, que pasan a ser generadores de contenido, favoreciéndose una bidireccionalidad que hasta esa fecha no existía en Internet. El planteamiento de este trabajo se centra en dos cuestiones principales de gran importancia para la profesión del Trabajo Social:

- Por un lado, mejorar la formación práctica de los futuros profesionales incorporando estas herramientas en su programa de prácticas externas, de manera que al finalizar la etapa académica, tengan las competencias necesarias para introducirlas en su trabajo diario.
- Por otro, se trata de «dar la vuelta» a la formación práctica del Grado, introduciendo elementos del aprendizaje por la experiencia que puede favorecer también el reciclaje de los profesionales actuales. Así mismo el modelo pedagógico de la UNED invita a la incorporación de herramientas web 2.0 de fácil alcance y uso cotidiano de manera que se pueda generar un espacio colaborativo propio de un programa b-learning, sin que se dé lugar a discriminaciones por cuestiones de acceso tecnológico.

Estas herramientas, van a facilitar el desarrollo de las competencias específicas de la titulación entre las que se encuentran:

- Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.
- Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.
- Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.
- Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y mo-

delos de Trabajo Social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.

- Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados. La recesión y la reforma local han vuelto a situar en la agenda a los Servicios Sociales Comunitarios, aunque en un sentido muy negativo. Los discursos políticos orientados a la equiparación entre los sistemas que actualmente se desarrollan y los que se pretenden poner en marcha, ponen de manifiesto el intento de limitar los objetivos y actuaciones de los servicios sociales comunitarios, a tareas únicamente de información y orientación de carácter residual.

Objetivo

La presente propuesta tiene por objetivo principal llevar a cabo una virtualización completa de la asignatura «Prácticas Externas» del Grado en Trabajo Social de la UNED, que hasta ahora se estaba haciendo de manera parcial. Lo significativo de la experiencia es la incorporación de un uso intensivo de herramientas web 2.0 que complementa el entorno virtual de aprendizaje ya existente en el Plan de Estudios y la metodología propia de la UNED. El planteamiento consiste en ofrecer un programa b-learning, que aúne la formación en determinadas herramientas necesarias para la práctica profesional diaria que no están contempladas en el Plan de Estudios, con su ejecución haciendo uso de las herramientas que disponemos en el web 2.0. De esta forma conseguimos un programa basado en la formación a través de la experiencia, a la vez que es posible desarrollar una experiencia de trabajo en red virtual con un objetivo prefijado: elaborar un diagnóstico social de las zonas objeto de intervención.

METODOLOGÍA

Los participantes en la experiencia formativa serán los alumnos y alumnas de la asignatura, el profesor tutor responsable de su coordinación y los profesionales colaboradores externos (Trabajadores Sociales de Zona) que desarrollan su trabajo en 15 Centros de Servicios Sociales Comunitarios de la pro-

vincia de Málaga. La combinación de este modelo, unido a un modelo b-learning y un programa formativo que ponga en práctica competencias transversales del grado pueden permitir que al finalizar la formación los estudiantes hayan podido desarrollar habilidades muy importantes para su vida personal y profesional, como el trabajo en red y el uso intensivo de las TIC (Castells, 2001), en especial de las herramientas web 2.0, así como ser capaces de solucionar problemas eficazmente (Bartolomé, 2004; Martín-Laborda, 2005).

El planteamiento es centrarse en aquellos aspectos relacionados con el uso de herramientas web 2.0 en el curso virtual. En primer lugar el planteamiento cambia radicalmente la concepción del modelo de prácticas externas que se tenían. Si bien no puede considerarse unas prácticas virtuales, a través de entorno virtual de aprendizaje y de las herramientas web 2.0 se consigue una adquisición de conocimientos guiada, pero a la vez autónoma, que permite cumplir un objetivo de trabajo, a la vez que genera nuevo conocimiento que puede estar disponible de forma pública. La formación se articulará en torno a tres elementos principales:

- La Plataforma Alf, mediante la creación de un curso virtual en el que estarán presentes los profesionales colaboradores y los alumnos, junto al profesor tutor.
- Las sesiones presenciales, de dos tipos y con una frecuencia en semanas alternas.
- El uso de las herramientas Web 2.0, procurando un carácter abierto de su uso, pero orientado principalmente al desarrollo de la tarea y no sólo como herramientas de comunicación interna. Entre estas destacan, el diseño de encuestas a través de Limesurve y, el uso de Facebook y Twitter, la puesta en marcha de un blog, el uso de la herramienta de curación de contenidos Scoop.it y la elaboración colaborativa de una wiki.

RESULTADOS PRINCIPALES

Aunque no se refiere estrictamente a los resultados, es importante destacar el contenido específico sobre el que gira la propuesta. Para llevar a cabo la acción formativa en el marco de las prácticas externas se va a realizar una formación en herramientas del diagnóstico social siguiendo una metodología

blended-learning que virtualiza la propuesta de análisis estratégico de Guerras y Navas (2007). Aunque ésta se centra en el ámbito empresarial, es fácil su adaptación a otros entornos de provisión de bienes y servicios no necesariamente mercantiles, pues realiza mediciones sobre el entorno general y el específico con las que elaborar análisis complejos para la toma de decisiones.

Su utilización en el ámbito de los Servicios Sociales Comunitarios nos va a permitir tener una herramienta sobre la que basar un diagnóstico social que recoja las necesidades del conjunto de la población. La propuesta, dada la cantidad de variables y los diferentes ámbitos que refleja, permite una incorporación muy sencilla de herramientas web2.0 para su desarrollo.

De forma muy breve, puesto que no es parte esencial de este trabajo, se muestran las variables que se tienen en cuenta en el estudio:

Variable 1: Análisis del entorno general:

Nivel de incertidumbre del entorno: Mediante el uso de los siguientes indicadores (Mintzberg, 1984; Bueno, 1996):

- Grado de Estabilidad.
- Grado de Complejidad.
- Grado de Diversificación.
- Grado de Hostilidad.

Perfil estratégico del entorno: Las dimensiones o factores claves del entorno, pueden suponer la parte más importante del análisis del medio ambiente sociocultural que no se rodea. Aunque no existe un consenso científico entre los diferentes autores, a la hora de abordar este tema, seguiremos el siguiente esquema, en base a las cuatro siguientes variables: socio-cultural, económica, tecnológica y político-legal (Bueno, 1996). Así mismo, puesto que se trata de valorar de forma subjetiva, como percibimos dichas dimensiones dentro de la Institución, utilizaremos una escala del 1 al 5, siguiendo el esquema de una Escala de tipo Likert.

Variable 2: Análisis del entorno específico. El entorno específico en el que se desarrolla nuestra intervención, es la «industria o sector industrial», entiendo este como el conjunto de empresas que desarrollan una misma actividad económica y venden un producto bien definido o una línea de productos afines (Bueno y Morcillo, 1994:125). Para analizar nuestra «industria», podemos utilizar el Modelo de Porter (1982), conocido como «modelo de las

cinco fuerzas», donde el nivel de competencia siempre viene determinado por la acción de estas cinco fuerzas competitivas básicas. Éstas serían:

1. Intensidad de la competencia.
2. Competidores potenciales.
3. Productos sustitutivos.
4. Poder negociador de los clientes.
5. Poder negociador de los proveedores.

CONCLUSIONES

La experiencia mostrada intenta introducir el uso de herramientas web 2.0 en la programación formativa de la signatura de Prácticas Externas del Grado en Trabajo Social de la UNED. La experiencia constata que, a diferencia de la metodología imperante en la universidad, se trata de una asignatura casi sin virtualizar y donde se echan en falta la incorporación, no solo de un entorno virtual de aprendizaje con un mayor uso, sino también la utilización de otras herramientas que de uso común y que permiten un aprendizaje basado en la realidad y en la autonomía. El planteamiento también responde a la necesidad de aprovechar la formación de los futuros profesionales para inculcarlas destrezas y competencias necesarias para hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en un sector, el de los Servicios Sociales, que se ha caracterizado tradicionalmente por un déficit importante en este sentido. Se trata de una propuesta desde el uso de las herramientas más simples y de más fácil acceso, de manera que resulten comprensibles y asumibles para los profesionales y los alumnos. Quizá, más que haber buscado herramientas que se amolden totalmente a determinados modelos pedagógicos, se ha optado por aquellos que todos usamos frecuentemente, intentando darle una intencionalidad didáctica, para el desarrollo de las competencias profesionales asociadas al grado.

En ocasiones, nos centramos en herramientas complejas que requieren de una curva de aprendizaje considerable, cuando lo importante es el uso que se pueda hacer y su aplicación a nuestros objetivos. Así mismo responde a una serie de cuestiones que a lo largo del tiempo han planteado profesionales co-

laboradores y alumnado (y que es aplicable a otras universidades presenciales) y es la carencia de un programa formativo dentro de las prácticas que optara por un modelo b-learning real y evitara el aprendizaje imitativo que se da durante la estancia en los centros. Los periodos, las diferencias de carga de trabajo, las dificultades burocráticas, las diferencias personales en el abordaje, etc., hacen que la experiencia de prácticas no sea homogénea y se produzca una doble frustración: el profesional porque se ve incapaz de mostrar su realidad y en ocasiones le entorpecen los alumnos; el alumno porque se siente incómodo y perdido en la acogida en un lugar, que únicamente ha imaginado a través de los manuales de los tres primeros cursos del Grado. Por último, la utilidad social del programa formativo, que centrándose en herramientas web accesibles es capaz de generar conocimiento, redes y debate, a la vez que una vez finalizado los resultados obtenidos quedan disponibles para la comunidad como herramienta para la participación y el desarrollo comunitario, objetivos principales del Trabajo Social.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, A. (2004). «Blended Learning. Conceptos Básicos.» *Pixelbit* n.º 23, abril. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit>.
- BUENO, E. y MORCILLO, P. (1994). *Fundamentos de Economía y organización industrial*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENO, E. (1996). *Dirección Estratégica de la Empresa. Metodología, Técnicas y Casos*. Madrid: Pirámide.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. Vol. 1 la sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- GUERRAS, L. A. y NAVAS, J. E. (2007). *La Dirección Estratégica de la Empresa, Teoría y aplicaciones*. Madrid: Thompson-Cívitas.
- MARTÍN-LABORDA, R.(Dir.) (2003) *Cuadernos / Sociedad de la Información*. Madrid: Fundación Auna.
- MINTZBERG, H. (1984). «Power and Organization Life Cycles». *The Academy of Management Review*, 9 (2), 207-224.
- PORTER, M. (1982). *Estrategia Competitiva*. México: CECS

EL ITU HACIA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: PARTIENDO CON VENTAJA

MARINA ESTELA CHRABALOWSKI Y ELEONORA VALDIVIESO

Universidad Nacional de Cuyo

marinacapita@gmail.com



RESUMEN

Se presenta una propuesta de formación y selección de profesores incluida en el proyecto de implementación en modalidad a distancia de la primera carrera de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO). Se trata de la Tecnicatura Universitaria en Logística y Transporte del Instituto Tecnológico Universitario (ITU) en la provincia de Mendoza, Argentina. La formación se basa en, cuatro ventajas evidentes que nos permiten iniciar el proyecto desde un escalón privilegiado. Las condiciones laborales de los profesores del ITU están muy lejos de ser la de los espacios universitarios europeos. Especialmente, en nuestras carreras orientadas a la formación laboral, los docentes desarrollan sus actividades profesionales fuera de la institución. Por lo tanto, el tiempo dedicado a la investigación, y/o actualización sobre estrategias de enseñanza es muy escaso. Esto nos obliga a diseñar un plan de formación adaptado a estas limitaciones. La problemática de la motivación, resistencia e identificación con la modalidad de educación a distancia del profesorado ha sido un elemento clave al momento de pensar una propuesta de selección. Nuestra investigación encontró una gran variedad de diagnósticos y sugerencias, pero no experiencias exitosas que la superaran. Es por ello que diseñamos una alternativa propia.

PALABRAS CLAVE: educación a distancia, estrategias enseñanza y aprendizaje, ITU, UNCUYO.

ABSTRACT

A proposal for the training and selection of teachers included in the implementation in distance modality project of the first career of the National University of Cuyo (UNCUYO) is presented. It is the University Technician in Logistics and Transport of the Institute of Technology University (ITU) in the province of Mendoza, Argentina. The training is based on four distinct advantages that allow us to start the project from a privileged step. Working conditions of teachers in the ITU are far from the European university spaces. Especially in our job oriented careers, teachers develop their professional activities outside the institution. Therefore, the time spent

on research, and / or updating teaching strategies is very limited. This requires us to design a training plan tailored to these limitations. The teachers' problem with motivation, resistance and identification with the modality of distance education has been a key element when thinking about a proposal for their selection. Our research found a variety of diagnoses and suggestions, but no successful experiences that overcome. That is why we design our own alternative.

KEYWORDS: distance education, teaching and learning strategies, ITU. UNCUYO.

INTRODUCCIÓN

Una de las profesoras del ITU, tras su visita al IUED de la UNED en febrero de 2016, se dispuso a trabajar sobre el proyecto de implementación en modalidad a distancia de las primeras carreras de pregrado de la UNCUYO.

Reflexionó, trató de organizar toda la información obtenida de su estadía y se sintió abrumada. Había estado en una institución que cuenta con más de cuarenta años de experiencia en la modalidad a distancia, ha pasado desde la formación a través de correspondencia, televisión hasta internet en la actualidad y más allá de esas «tecnologías», la pedagogía siempre ha estado presente.

Esa es la dirección que el ITU ha decidido a tomar en el diseño de su propio plan de inclusión de la modalidad a distancia.

El proyecto que queremos llevar a cabo comienza con grandes ventajas y estas se han tomado en cuenta para el diseño de la propuesta de formación y selección de profesores. Las más importantes son las siguientes:

1. A nivel global, la formación de pregrados, grados y posgrados en la modalidad a distancia lleva un tiempo considerable de investigación y desarrollo. Esto permite contar en la actualidad con bibliografía, experiencias, y estadísticas que sirven para seleccionar las mejores estrategias de trabajo.
2. La relación de colaboración entre la UNED y la UNCUYO hasta el momento y la futura, a través de un Convenio con la UNED, en principio con el IUED y con otras unidades académicas en el futuro.
3. El ITU posee una experiencia exitosa en formación a distancia en TIC de docentes de nivel medio que servirá de punto de partida para el diseño de la capacitación a profesores y tutores.

4. El ITU es la única unidad académica, dentro del ámbito de la Universidad, que aplica la formación por competencias a todas las carreras desde hace años. El trabajo de formación docente continua y desarrollo de los programas de enseñanza-aprendizaje, permite contar con un plantel de profesores con experiencia en la planificación de actividades para este tipo de formación.

METODOLOGÍA

Formación de profesores

Con la base del Programa del curso de actualización y perfeccionamiento docente: «TIC aplicadas a estrategias de enseñanza» (Chrabalowski, 2013) denominado INSITU del año 2006, se diseñó una propuesta moderna y compacta para asistir a los profesores en el diseño y/o adaptación de los materiales de cada espacio curricular para la nueva modalidad.

El programa de formación, para profesores de un nivel superior, con funciones docentes diferentes y las limitaciones mencionadas en el resumen, propone acompañar en el proceso completo del diseño de materiales de cada espacio curricular. Es decir, esta capacitación terminará cuando los profesores hayan completado el diseño de sus materiales.

En virtud de la brevedad estipulada para esta presentación, a continuación, detallaremos solo los objetivos y la propuesta modular de la capacitación.

Objetivo principal

Elaborar los materiales de cada espacio curricular de la Tecnicatura en Logística y Transporte para su implementación en la modalidad a distancia.

Objetivos específicos

1. Optimizar la enseñanza favoreciendo procesos reflexivos y actuaciones estratégicas que permitan promover en los estudiantes aprendizajes significativos independientemente de la modalidad.

- Elaborar alternativas pedagógicas superadoras, creativas, críticas e innovadoras, con el apoyo de las TIC.
 - Seleccionar críticamente información proveniente de Internet que aporte significativamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Iniciarse en la investigación – acción a través de la inclusión de las TIC en los documentos esenciales de sus respectivos espacios curriculares en modalidad a distancia.
2. Incentivar el uso de las TIC como herramientas para satisfacer necesidades y expectativas específicas de los docentes
- Incorporar conocimientos tecnológicos básicos
 - Generar con esos conocimientos contenidos aptos para la enseñanza
3. Asistir en el desarrollo de, por lo menos, los siguientes materiales de cada espacio curricular:
- Guía Didáctica
 - Unidad Didáctica
 - Guías para Tutores
 - Evaluaciones continuas
 - Modelo de evaluación final

MÓDULOS

Módulo 1: Sociedad, educación y nuevas tecnologías

Módulo 2: Educación a Distancia

Módulo 3: El proceso de enseñanza – aprendizaje desde una perspectiva cognitiva

Módulo 4: TIC para el diseño de materiales didácticos

Módulo 5: El docente como generador de estrategias

Selección

Conscientes de la resistencia a los cambios que experimentan nuestros profesores, por razones que no ahondaremos en este trabajo, se ha propuesto a las autoridades de ITU, realizar una convocatoria amplia a docentes inter-

nos y externos de los espacios curriculares de la carrera para su formación gratuita, sin que ello garantice el ingreso directo a la institución.

Siguiendo la línea del Proyecto INSITU, el curso debería aprobarse con la totalidad de los materiales diseñados, los que servirían de insumo para la selección del profesor de cada asignatura.

Aquí es donde queremos aprovechar la vasta experiencia del IUED. Esperamos avanzar en un convenio donde, en principio, evalúen los materiales producidos durante la capacitación por los profesores aspirantes a ocupar una plaza y elaboren un orden de mérito y/o recomendaciones técnicas. De esta forma, podríamos llevar a cabo un proceso de selección totalmente transparente y objetivo, basado en la calidad de sus materiales.

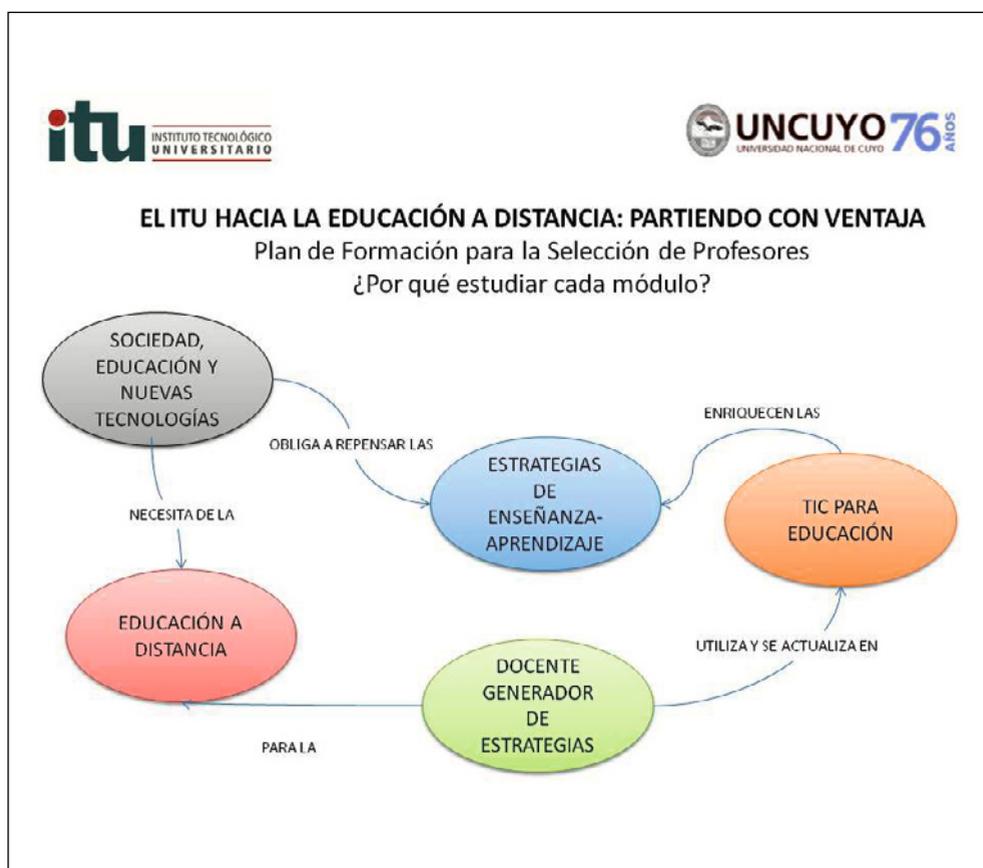


Figura 1. Plan de formación para la selección de profesores.

RESULTADOS PRINCIPALES

En cuanto a los resultados, en este trabajo, solo podemos plantear los resultados esperados de nuestro proyecto, específicamente de la formación y selección de profesores.

Esperamos al final de la capacitación contar con al menos dos profesores de cada uno de los 27 espacios curriculares con los que cuenta la Tecnicatura de Logística y Transporte para poder realizar una evaluación de los materiales y elaborar un orden de mérito que aporte la información necesaria para tomar las decisiones en la selección del cuerpo docente a incorporar.

CONCLUSIONES

Hemos presentado sintéticamente nuestro proyecto de formación y selección del profesorado para el lanzamiento de la Tecnicatura Universitaria en Logística y Transporte a distancia, primera carrera de la Universidad Nacional de Cuyo que adoptará esta modalidad y se espera sirva de modelo para expandir la experiencia al resto de las carreras.

Explicamos cómo aprovecharemos las cuatro ventajas (globales y locales) para el desarrollo de nuestro proyecto y en que nos diferenciaremos en los procesos de formación y selección de profesores de otros proyectos.

Más allá de participación concreta señalada en el proceso de selección de profesores, se espera que la participación del IUED de la UNED en cada etapa de nuestro proyecto se haga realidad a través de convenios específicos.

BIBLIOGRAFÍA

CHRABALOWSKI, M., ROXANA, M. (2013). Perfeccionamiento docente a distancia en el marco de Proyectos de Mejoramiento de la Escuela Media. En VI Seminario Internacional de Educación a Distancia. La educación en tiempos de convergencia tecnológica. Mendoza, Argentina. Recuperado a partir de http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t38.pdf.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS EN CURSOS MASIVOS DE GRADO

MIRIAM GARCÍA BLANCO, MARTA RUIZ CORBELLA y LORENZO GARCÍA ARETIO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

mgblanco@edu.uned.es



RESUMEN

En la asignatura de Teoría de la Educación (TED), de los Grados en Educación Social y en Pedagogía, el Equipo Docente (ED) tiene la constante preocupación de mejorar cada curso la asignatura. Nuestra principal intención es enriquecer los procesos y recursos de la misma, pasando por el análisis y evaluación de la participación de los estudiantes en los foros, la elaboración de guías docentes abreviadas, videoclases..., que faciliten el acceso a la información y al contenido de la asignatura. Una vez diseñados e implantados los distintos recursos didácticos y tecnológicos y las herramientas en el aula virtual, el siguiente paso es conocer la valoración de los estudiantes y profesores-tutores sobre la utilidad, practicidad y eficacia de los mismos. A partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios diseñados ad hoc y las encuestas de calidad de la universidad, observamos que los recursos facilitados en el curso virtual de esta asignatura son valorados de manera positiva en las tres dimensiones analizadas: practicidad (Guías de TED, versión breve y ampliada, pruebas de autoevaluación, documentos y recursos audiovisuales y el foro de consultas generales), eficacia y utilización (pruebas de autoevaluación, actividades de evaluación continua, documentos y recursos audiovisuales).

PALABRAS CLAVE: educación virtual, recursos didácticos, recursos tecnológicos, cursos masivos.

ABSTRACT

In the subject of Theory of Education (TED), Social Education and Pedagogy Degree, the Team Teaching has the constant concern to improve each course this subject. Our main intention is to enrich the processes and resources of it, through analysis and evaluation of student participation in forums, the elaboration of shortened teaching guides, videoclases..., to facilitate access to information and content of this subject. Once designed and implemented different educational and technological resources and tools in the virtual classroom, the next step is to know the assessment of students and tutors about the usefulness, practicality and

effectiveness thereof. Based on the results of the questionnaires designed ad hoc and quality surveys of the university, we note that the resources provided in the virtual course of this subject are valued positively in the three dimensions analyzed: practicality (Guides TED, short and extended version, self-assessment tests, educational resources and forum), effectiveness and use (self-assessment tests, continuous assessment activities, educational resources).

KEYWORDS: online courses, educational resources, educational technology.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las siete convocatorias de Redes de Innovación Docente desarrolladas en nuestra universidad el ED de TED ha realizado un importante esfuerzo por incorporar diferentes metodologías, recursos didácticos y tecnológicos en la implantación y desarrollo de las asignaturas de nuestras titulaciones en la adaptación al EEES y a la educación en línea y a distancia. Todos ellos han favorecido propuestas innovadoras que están mejorando, sin duda, la calidad de nuestra docencia. Por otro lado, nuestra universidad ha desarrollado un escenario tecnológico que ha supuesto un empuje sin precedentes, con la intención de facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en las tecnologías de la información y la comunicación más actuales e innovadoras.

Ahora bien, consideramos que es necesario, para valorar la eficacia de todas estas propuestas y para la implantación con garantía de éxito de las mismas, evaluar la pertinencia, la funcionalidad y el resultado práctico de los diferentes recursos, didácticos y tecnológicos, en asignaturas de primer curso de Grado con una matrícula masiva.

Nuestra intención es conocer y valorar si los recursos y herramientas empleados en nuestra docencia son prácticos, eficaces y funcionales para la formación de nuestros estudiantes, y si éstos los utilizan a lo largo del curso. Pretendemos valorar cómo estamos adoptando las diferentes tecnologías y recursos en asignaturas con matrícula masiva, dirigido a estudiantes que se enfrentan, por primera vez, a unos estudios universitarios en línea y a distancia. Por ello, proponemos conocer la percepción que los estudiantes y sus profesores-tutores tienen de los diferentes recursos didácticos y tecnológicos que estamos proponiendo en el aula virtual de TED, asignatura de primer curso con una media de matrícula en los últimos cursos de 3.500 estudiantes,

aunque este dato ha ido disminuyendo desde hace dos cursos. A partir de los resultados obtenidos, pretendemos determinar cuáles son los recursos más idóneos para este tipo de estudiantes. Además, nos ayudará a centrar nuestro esfuerzo en la mejora de esos recursos, que son el apoyo clave para alcanzar los objetivos de este primer año de una titulación universitaria en un escenario virtual. A continuación, se concretan los objetivos generales y específicos de este proyecto de innovación docente.

En cuanto a los objetivos generales se pretende:

1. Detectar cuáles son los recursos, didácticos y tecnológicos, más eficaces para los estudiantes de primer curso de Grado, en una asignatura con matrícula masiva.
2. Conocer el nivel de practicidad y utilización (funcionalidad) de cada uno de estos recursos para los estudiantes.

Para alcanzar estos objetivos generales, deberemos lograr los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los recursos didácticos y tecnológicos que se están utilizando en el aula virtual de la asignatura motivo de estudio.
2. Determinar el nivel de uso y manejo de los diferentes recursos por parte de los estudiantes.
3. Conocer la percepción de los estudiantes y de los profesores-tutores sobre la utilidad de los recursos propuestos para el trabajo y estudio. Analizar, a través de los instrumentos que facilita el aula virtual en aLF, las estadísticas de uso de cada recurso.

METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos planteados anteriormente, en un primer paso, se procedió a la identificación de los distintos recursos didácticos y tecnológicos que se utilizan en el espacio virtual de aLF de la asignatura y su evolución desde el curso 2009-10 de la asignatura en los Grados en Educación Social y desde el curso 2010-11 en Pedagogía. A su vez, se tuvieron en cuenta las valoraciones que realizan los estudiantes de la asignatura, datos recogidos de las encuestas de calidad y satisfacción que la universidad realiza de manera periódica.

dica en cada curso. Algunos de los ítems de esa encuesta nos sirvieron de referencia para el diseño de los instrumentos, dos cuestionarios elaborados *ad hoc* que nos permitieran conocer la practicidad, eficacia y utilización de los recursos didácticos y tecnológicos facilitados en el aula virtual de TED, uno dirigido a los estudiantes y otro a los profesores-tutores de la asignatura. Ambos se diseñaron en la aplicación de *Google docs*.

Nuestra primera intención era obtener la mayor participación posible por parte de los estudiantes y de los profesores-tutores, por lo que se les solicitó su apoyo y colaboración a través de todos los medios disponibles: foros del curso virtual (consultas generales, coordinación tutorial...), correo electrónico, tablón de noticias, mensajes desde la plataforma, etc. También se enviaron recordatorios antes y después del período de exámenes, ya que consideramos que realizar esta consulta meses antes no hubiera sido lo más adecuado. Resultaba necesario que los estudiantes y profesores-tutores se familiarizaran y emplearan los recursos didácticos y tecnológicos facilitados en el curso virtual de la asignatura, para que así pudieran realizar una valoración más adecuada de los mismos.

A pesar de los numerosos llamamientos para lograr la mayor participación posible tanto de los estudiantes como de los profesores-tutores, se ha obtenido una participación muy escasa, aun destacándoles siempre la importancia de su colaboración en este proyecto, ya que la información que nos facilitan a través de estos cuestionarios es esencial para la mejora e innovación de nuestra asignatura.

En total, se recibieron 29 respuestas de los estudiantes y 5 de los profesores-tutores a los cuestionarios específicamente elaborados para este proyecto de innovación. En consecuencia, los resultados obtenidos sólo sirven para facilitar una aproximación al tema y sirven apenas para conocer la percepción sobre las cuestiones tratadas en los cuestionarios. A estos datos hemos de añadirles las valoraciones obtenidas a través de las encuestas de calidad de la universidad, donde se obtuvieron respuestas de 108 estudiantes y de 17 profesores-tutores, representación algo mayor que la realizada a nuestros cuestionarios, pero, aún así, no significativa en relación a la población total de nuestra asignatura, compuesta por unos 3.000 estudiantes y 79 profesores-tutores en el curso 2014-2015.

RESULTADOS PRINCIPALES

En el cuestionario de la universidad la valoración global de los estudiantes a la asignatura es altamente positiva y por encima de la media en ambos Grados (8,06 en Educación Social y 7,77 en Pedagogía). En cuanto a los recursos, las mejores valoraciones las reciben la guía de estudio y el aula virtual. Y los valores más bajos se centran en la participación en el curso virtual, lo que justificaría el bajo número de respuestas al cuestionario propuesto, y en las actividades de autoevaluación.

Por su parte, los profesores-tutores realizan una altísima valoración de la asignatura y del aula virtual (9,63), los foros (9,63) y la importancia de la participación (9,32). Percepción que contrasta con la de los estudiantes, como acabamos de mencionar.

Los cuestionarios diseñados *ad hoc* se centraron en los recursos didácticos y tecnológicos facilitados en el aula virtual en función de su practicidad, eficacia y utilización. En concreto: aula virtual; foros de contenidos, de consultas generales, de estudiantes y del Centro Asociado; Guías de estudio (versión breve y ampliada); documentos complementarios; recursos audiovisuales; pruebas de autoevaluación; actividades de evaluación continua; glosario; preguntas frecuentes y calendario. Estos fueron valorados por los estudiantes con puntuaciones intermedias o altas, destacándose los siguientes aspectos: el aula virtual de TED la consideran práctica y eficaz, sin embargo, en cuanto a su utilización las valoraciones se dispersan entre nada utilizado y muy utilizado. Apreciación que coincide con la realizada en las encuestas de la universidad sobre la participación en el curso virtual, valorado como el ítem más bajo.

En cuanto a los Foros, los estudiantes consideran que el más práctico y eficaz es el de consultas generales y el menos el del Centro Asociado. En cuanto a su utilización la tendencia es similar, pero con valoraciones más bajas y similares en los cuatro foros, siendo, de nuevo, el de consultas generales el más utilizado. Las guías de estudio de la asignatura son valoradas muy positivamente, la versión extensa es la más valorada en cuanto a practicidad, eficacia y utilidad. Este dato también se relaciona con la alta puntuación que los estudiantes han realizado en las encuestas de calidad de la universidad a este recurso. Los documentos complementarios y los recursos audiovisuales (enlaces web, programas de radio, etc.) facilitados por el ED, también son muy utilizados por los estudiantes y los consideran muy eficaces y muy prácticos.

En cuanto a las pruebas de autoevaluación y a las actividades de evaluación continua, ambos recursos son valorados con puntuaciones medias-altas, siendo más prácticas, eficaces y más utilizadas las pruebas de autoevaluación, ya que se trata de pruebas similares a las realizadas en los exámenes presenciales. El glosario y las preguntas frecuentes son considerados recursos bastante prácticos y eficaces, aunque los utilizan en menor medida. Sin embargo, el calendario es un recurso que los estudiantes consideran práctico y eficaz y lo utilizan habitualmente. Las respuestas de los profesores-tutores no se tienen en cuenta por tratarse de un número muy reducido (sólo 5).

CONCLUSIONES

A partir de los objetivos generales de este proyecto de innovación docente y teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de los cuestionarios diseñados ad hoc y las encuestas de calidad de la universidad, concluimos que los recursos didácticos y tecnológicos disponibles en el curso virtual de la asignatura Teoría de la Educación son valorados de manera positiva en las tres dimensiones analizadas: practicidad, eficacia y utilización, lo que implica continuar incorporando todos ellos, mejorando el contenido y prestaciones de cada uno de ellos. Resulta significativo que no haya ninguno que deba ser eliminado.

Los recursos valorados como más prácticos son las Guías de la asignatura (versiones extensa y breve), las pruebas de autoevaluación, los documentos y recursos audiovisuales y el foro de consultas generales. Los recursos valorados como más eficaces, y que son también más utilizados, por encima de los foros, son las pruebas de autoevaluación, las actividades de evaluación continua, los documentos y recursos audiovisuales.

Especial mención requieren los foros, ya que el de estudiantes y el de consultas generales son considerados bastante eficaces, siendo más utilizado el de estudiantes. Resulta llamativo cómo el foro de consultas generales es considerado el más práctico y eficaz, pero no el más utilizado (incluso por debajo de los foros de contenido), ya que es el que más intervenciones tiene.

En relación a la escasa participación de los estudiantes de asignaturas masivas en el aula virtual, queremos destacar la práctica que están llevando a cabo en los últimos cursos, donde se está redirigiendo esa participación a re-

cursos externos de la Web 2.0, principalmente Redes Sociales, como, por ejemplo, Facebook, donde intercambian todo tipo de documentación, exámenes anteriores, apuntes, etc.

Ante todos los datos y resultados expuestos, se mantiene el interrogante de cómo tratándose de una asignatura con matrícula masiva, con valoraciones tan positivas de los recursos facilitados en el aula virtual, éstos son utilizados por una minoría, bien porque no acceden a la plataforma, bien porque buscan ayuda y recursos en otros espacios, bien porque se sienten más cómodos en otros interfaces o en otros escenarios. Asimismo, resulta muy llamativo que ni estudiantes ni profesores-tutores —estos en menor medida— se involucren de forma activa en este tipo de consultas.

ENTORNO DE APRENDIZAJE MIXTO EN LA ASIGNATURA DE ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

MAGALY QUIÑONES NEGRETE y ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

magaly1968@hotmail.com



RESUMEN

En este artículo describimos los avances de la investigación que estamos realizando en el marco del doctorado en educación con la UNED, y que tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de: Estrategias de Promoción de la Salud de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Además, se recoge la experiencia docente que estamos teniendo con el uso de la plataforma Moodle como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. Entre los resultados más relevantes tenemos: cambios que aportan a una mejor organización de los contenidos temáticos del curso por semanas, el uso de la plataforma Moodle en el proceso de enseñanza aprendizaje permite que los estudiantes y docente interactúen en otro espacio fuera del salón de clases, es decir, a través del foro, el chat y la mensajería interna. Los estudiantes pueden trabajar de manera colaborativa y autónoma, ya que en la cabecera de la plataforma se coloca el silabo y en cada semana se cuelgan etiquetas que describen orientaciones para el desarrollo de las actividades programadas.

PALABRAS CLAVE: blended learning, aprendizaje mixto, TIC, b-learning, promoción de salud.

ABSTRACT

In this article we describe the progress of the research we are doing under the doctorate in education with the Open University, which aims to study the process of learning of the subject: Strategies for Health Promotion at the Catholic University Angels of Chimbote. In addition, teaching experience we are having with the use of the Moodle platform to support the teaching-learning process is collected. Among the most important results are: changes that contribute to a better organization of the thematic content of the course for weeks, using the Moodle platform in the process of learning allows students and teachers interact in another space outside the classroom, ie via the forum, chat and internal mail. Students can work collaboratively and autonomously, as at the head of the

syllabus platform is placed and each week labels describing guidelines for the development of the activities planned are hung.

KEYWORDS: blended learning, blended learning, ICT, b-learning, health promotion.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la sociedad está cambiando rápidamente, y lo hace de la mano del desarrollo tecnológico y del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El vocablo TIC reconoce la diversidad de las tecnologías avanzadas para la gestión y comunicación de la información, por lo que incorpora a aquellos medios tecnológicos, informáticos y de telecomunicaciones orientados a favorecer los procesos de información y comunicación (Brazuelo, 2011).

El empleo de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido motivo de polémica, porque, «las TIC están produciendo una revolución en las formas de producción y circulación del conocimiento, cambios en los modelos de pensamiento, en la estructura del conocimiento, en los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Casas, 1999, 17). Asimismo, Villa y Poblete (2007), afirman que:

Cada vez resulta más difícil ser un buen estudiante o un buen profesional sino se dispone de un cierto nivel de dominio de las competencias en TIC. Las limitaciones para utilizar la Computadora Personal como herramienta de trabajo pueden interferir sobre el desempeño de la tarea académica o profesional (p. 167).

Es por ello, que se hace importante desarrollar las competencias en el manejo de las TIC en los estudiantes de las carreras de educación, porque les permitirá mantenerse actualizados y se podrán adaptar a los nuevos procesos educativos.

La promoción de estilos de vida saludable es un área muy importante de la educación en salud porque se basa en el desarrollo de comportamientos, hábitos, prácticas, actitudes y competencias de autocuidado de la salud; y donde las TIC juegan un papel fundamental ya que tienen un alto poder de conectividad y un enorme potencial para almacenar, organizar y distribuir información.

Los estilos de vida de cada persona se establecen en la infancia, al interior de la familia y se comienzan a moldear desde entonces de acuerdo a los comportamientos familiares y las influencias directas de las costumbres y actitudes del grupo social al que se pertenece, es en la adolescencia en donde el sujeto comienza a ejercer su autodeterminación, configurando su estilo de vida (Adriana, 2015).

El impacto de los medios didácticos utilizados mediante el uso de las TIC puede considerarse como recursos de información, recursos de colaboración y recursos de aprendizaje, que logran desarrollar en el estudiante las habilidades para el aprendizaje autónomo, trabajo cooperativo, manejo y uso de las TIC.

En este contexto estamos desarrollando una investigación que implica una innovación educativa en el que pretendemos fomentar el uso de la plataforma Moodle como una herramienta que ayuda a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y generar espacios de b-learning, siguiendo la idea de Aiello.

Pero muchos creen que el uso de las TIC debe alinearse y combinarse para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea una transformación crítica de los estudiantes. Esto significa desarrollar las habilidades críticas de los estudiantes, habilidades de pensar y actuar (Aiello, M., & Willem, C., s.f).

Para llevar a cabo este estudio, se ha diseñado la asignatura de estrategias de promoción en salud, en la plataforma Moodle.

Moodle se ha mostrado un contexto adecuado para organizar esta experiencia de innovación docente. Nos ha permitido colgar documentos y realizar foros, tener información sobre el acceso de los alumnos a los foros y a la plataforma. Además, creo que ha sido un contexto no solo tecnológico sino psicológico de encuentro, una simulación de lo que puede ser un espacio de colaboración profesional, experiencia a la que queríamos llevar a nuestros alumnos (Correa, 2005).

METODOLOGÍA

El estudio que se describe en este artículo forma parte de una investigación que estamos realizando en el marco del doctorado en educación con la UNED, dirigido a determinar la relación que existe entre el modelo de estrategias didácticas mediada por un entorno de aprendizaje virtual y las competencias aprendizaje autónomo, cooperativo y uso de las TIC de las asignaturas de Información, Educación y Comunicación en Salud y Estrategias de

Promoción de la Salud, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, para lo cual se diseñó una plataforma de enseñanza virtual en un modelo blended learning con estudiantes de Ciencias de la Educación.

El diseño de la investigación consta de tres fases: inicial, en la que se sondea el nivel de conocimiento tecnológico de uso de las TIC por parte de docentes y estudiantes de la carrera de Educación, con un método descriptivo exploratorio. La fase de diseño con el método descriptivo y revisión documental, donde se diseñan las estrategias para trabajar en la plataforma moodle y en las clases presenciales; y la fase de desarrollo con un enfoque pre-experimental con diseño de pre test y post test con dos grupos experimentales (Baptista, Hernández y Fernández., 2008); donde se determinará la relación entre el modelo de estrategias didácticas mediada por un entorno de aprendizaje virtual y las competencias aprendizaje autónomo, cooperativo y uso de las TIC.

La población está compuesta por estudiantes del octavo ciclo de Educación según los criterios de inclusión y exclusión. Los grupos se formarán de forma no aleatoria, ya que se utilizará un muestreo accidental o causal, dado que en el contexto educativo que es un escenario natural los grupos se encuentran ya conformados.

Los instrumentos que se utilizarán son el cuestionario CONAPRE de Martínez-Fernández, (2004). El Cuestionario «Competencias básicas digitales 2.0 de los estudiantes universitarios» COBADI aplicado por Veytia (2015).

RESULTADOS PRINCIPALES

En el semestre 2016-1 se ha diseñado un curso en la plataforma Moodle, lo que ha permitido la utilización de un recurso de internet en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de estrategias de promoción de la salud para estudiantes del octavo ciclo de la carrera de educación a nivel de pregrado

Baumgartner (2005) refiere que Moodle es un CMS que posibilita cinco tipos de gestión de contenidos y tres tipos de modelos de e-enseñanza asociados como enseñanza I (transmitir conocimientos), Enseñanza II (adquirir, compilar y acumular conocimientos) y enseñanza III (desarrollar, inventar y crear conocimientos); es decir, es una herramienta que favorece un amplio abanico de posibilidades de comunicación didáctica y está basado en el cons-

tructivismo social de Vigotsky (en el principio de que el aprendizaje es especialmente efectivo cuando se realiza compartiéndolo con otros). Además, la gestión de contenidos de aprendizaje se realiza desde la impartición de cursos hasta el trabajo en grupo y la colaboración en proyectos. Tomando en cuenta la interactividad como criterio decisivo y considerando tanto el tipo como la cantidad de interacciones didácticas diferencia tres modelos educativos.

El uso de la plataforma Moodle en el desarrollo de nuestra asignatura ha permitido:

- La gestión de foros, participación y gestión de documentos.
- La organización por temas y dentro de temas la posibilidad de agrupar los archivos en directorios que ha permitido secuenciar los temas según extensión y alcance muy variado; lo que ha permitido la organización y comunicación de los contenidos de la asignatura.
- La posibilidad de subir y organizar archivos de vídeos que facilitan su uso entre los estudiantes las veces que lo requieran.
- La estructura de la plataforma permite la suficiente identidad, autonomía y la transferencia de información de gran utilizada para lograr los aprendizajes de nuestros estudiantes.



Figura 1. Portada del curso de estrategias de promoción en salud.

La asignatura de estrategias de promoción de la salud, pertenece al tipo de estudio específico (E), es de naturaleza obligatoria —teórico/práctica— práctica con trabajo autónomo, que busca desarrollar en el estudiante la capacidad de implementar y mantener entornos que refuercen la salud de quienes aprenden, enseñan y trabajan en la institución educativa; la finalidad es que el estudiante tome conciencia de la necesidad de implementar una estrategia de promoción de salud.

La estrategia escuelas promotoras de salud para crear las condiciones favorables para que futuras generaciones adquieran el conocimiento y las destrezas que les permitan cuidar y mejorar su salud, la de sus familias y comunidades, a través de la aplicación de los principios de la promoción de la salud en los espacios donde las personas aprenden, disfrutan, conviven y trabajan (OPS, s.f).

- En la plataforma Moodle, los estudiantes han generado foros de debate para tratar temas de responsabilidad social, como es la pobreza que es uno de los determinantes sociales de la salud, mostrando una capacidad de análisis de la realidad de su entorno más próximo.
- Asimismo, han colgado los trabajos individuales y grupales asignados, los mismos que son revisados y retroalimentados por este espacio por la docente, dejando de lado la entrega física de las tareas y ahorrando tinta y papel.
- También, se han creado cuestionarios con preguntas de opción múltiple, verdadero–falso y preguntas abiertas, que han permitido evaluar algunos elementos conceptuales de la asignatura, en tiempo real donde todos los estudiantes desde sus casas o el centro de cómputo podían desarrollarlas.



Figura 2. Foro de debate.

CONCLUSIONES

En el primer avance que se tiene de esta investigación, se puede destacar que:

- El uso de la plataforma de aprendizaje Moodle, ha permitido organizar y gestionar los temas de la asignatura de estrategias de promoción de la salud.
- Los materiales didácticos diseñados (archivos de texto, videos, actividades, foros, cuestionarios, glosarios) se han podido organizar de acuerdo a las actividades planificadas y las competencias a alcanzar por unidades de aprendizaje.
- El registro de las calificaciones del curso, ya que se pudo elaborar el libro de calificaciones, donde se registraban las calificaciones obtenidas por el estudiante durante el desarrollo de las actividades de la asignatura, tanto en el campus virtual como en el aula presencial.
- La gestión de los trabajos grupales, ya que se podían agrupar a los estudiantes por grupos, y generar espacios personalizados para que cada grupo pueda interactuar en el desarrollo de las actividades propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- AIELLO, M., & WILLEM, C. (s.f). *El Blended Learning como práctica Transformadora* (dirección web con fecha 28 de diciembre del 2015).
- BAPTISTA LUCIO, P. HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ COLLADO, C . (2008). *Metodología de la Investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- BAUMGARTNER, P. (2005). *Cómo elegir una herramienta de gestión de contenido en función de un modelo de aprendizaje*. [Http://www.elearningeuropa.info].
- BRAZUELO, F. G. (2011). *Mobile Learning: los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: MAD Eduforma.
- CORREA GOROSPE, J. M. (2005). «La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 37-48.
- MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, España. Organización Panamericana de la salud (s.f) acerca de las escuelas promotoras de salud (dirección web sin fecha). Recuperado

de: http://www.paho.org/saludyescuelas/index.php?option=com_k2&view=tem&id=98:about-health-promoting-schools&Itemid=179&lang=es.

VEYTIA BUCHELI, M. G. (2015). *Propuesta para evaluar las Competencias Digitales en los estudiantes de Posgrado que utilizan la plataforma Moodle*.

VILLA, A., y POBLETE, M. (2007). «Aprendizaje Basado en Competencias». En A. Villa, & M. Poblete, *Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (p. 167). Bilbao: Ediciones mensajeros S. A. U.

PRÁCTICAS PROFESIONALES: EL SEGUIMIENTO TUTORIAL APOYADO EN TECNOLOGÍAS

MARCELA PAZ GONZÁLEZ BRIGNARDELLO, LAURA MÉNDEZ ZABALLOS y MARÍA ÁNGELES LÓPEZ GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

mpgonzalez@psi.uned.es



RESUMEN

El seguimiento y tutorización de las prácticas profesionales, es un elemento clave, sensible y complejo, dado el carácter altamente individualizado de la experiencia de aprendizaje que la asignatura de Prácticas Externas de Psicología ofrece. Sabiendo que entre los objetivos de la tutorización, se encuentra la promoción del entendimiento del estudiante sobre sí mismo, sus dificultades, fortalezas y capacidades frente a la experiencia de contacto con el ámbito laboral, hemos desarrollado una serie de estrategias de seguimiento online que permita dos grandes objetivos: recoger información de diferentes períodos durante las prácticas en el centro colaborador y promover en el estudiante una reflexión sobre su experiencia diaria de contacto con la psicología aplicada. En esta presentación describimos el set de formularios de seguimiento online implementados a nivel de tutoría -en el centro asociado de Madrid- y sintetizamos parte de la información que más de un centenar de estudiantes registró durante su período de prácticas profesionales presenciales.

PALABRAS CLAVE: Practicum, tutorización online, prácticas profesionales.

ABSTRACT

The monitoring and mentoring of professional practices, is a key, sensitive and complex element, given the highly individualized nature of the learning experience that the subject of Prácticas Externas offers. knowing that you one of the objectives of mentoring is to promote the knowledge and reflection of the student about itself, his difficulties, strengths and capabilities in front of the experience of contact with the workplace, we have developed a series of strategies of online tracking that allows us to achieve two main objectives: to collect information from different periods during practice time at the prácticum center and promote student reflection on their daily experiences of contact with applied psychology.

KEYWORDS: Practicum, online tutoring, professional practices.

INTRODUCCIÓN

La facultad de psicología ofrece al estudiante la posibilidad de realizar la asignatura de prácticas externas en tres modalidades: dos profesionales (presencial y virtual) y una de investigación. Las prácticas profesionales presenciales consisten en la asistencia a centros colaboradores —durante 180 o 225 horas— con los que la UNED ha firmado convenios de cooperación formativa, junto con la realización de cuatro seminarios virtuales obligatorios, distribuidos a lo largo del año, y dirigidos por el equipo docente de la asignatura.

En esta modalidad el estudiante cuenta con tres figuras de referencia: tutor-centro-colaborador, tutor-centro-asociado y profesor-sede-central, cada uno con responsabilidades bien definidas.

El seguimiento de las actividades que cada estudiante realiza en su centro colaborador es responsabilidad del tutor del centro asociado. Esta tarea puede ser difícil de realizar dada la gran diversidad de plazas de prácticas, el carácter individualizado y particular de la experiencia formativa de cada estudiante, y en muchos casos, el gran número de estudiantes a supervisar.

Desde la tutoría de Prácticas externas de Psicología, en el centro asociado de Madrid, hemos elaborado diferentes estrategias tutoriales basadas en TICs: por una parte, la implementación de una página web con el objetivo de facilitar la información referente a procedimientos y documentación en una asignatura que tiene una alta carga de gestión y coordinación, informar acerca de los diferentes eventos de la tutoría; y por otra parte, un set de formularios online que permiten al tutor estar informado acerca de las actividades que cada estudiante en prácticas realiza en el centro adscrito. Por otra parte, y de cara al estudiante, la cumplimentación de estos formularios promueve la reflexión sobre dichas actividades, obligando a analizar el modo de afrontar cada etapa del prácticum identificando capacidades y debilidades, competencias implicadas, en las actividades desarrolladas.

En esta presentación describimos la implementación de los formularios online y sintetizamos la información recogida de más de un centenar de estudiantes, a través de dichos registros.

METODOLOGÍA

Este estudio es de carácter descriptivo de la recogida de información durante tres períodos en el desarrollo de las prácticas: previo a la asistencia al centro, durante la asistencia, y al haber finalizado el período de prácticas.

En las tutorías presenciales, al comienzo del curso, se comunicó a los estudiantes los procedimientos básicos y obligatorios de la asignatura (sede central), así como los eventos y procedimientos de tutoría.

Después de un período de solicitud y de selección, y durante el mes de octubre, se adscribió a los estudiantes a una plaza de prácticas. En ese momento, se les informó acerca los recursos virtuales de la tutoría: foro de debate en el curso en aLF, tutorías monográficas, página web (donde estarán informados de los procedimientos, del calendario tutorial, entre otras informaciones), seguimiento online, y diferentes medios de comunicación que se establecerían durante el año. Entre los procedimientos obligatorios: la cumplimentación de los formularios de tutoría.

Estos formularios tuvieron un doble propósito: por una parte, informar al tutor del centro asociado acerca de las expectativas, creencias, motivaciones, actividades, dificultades y fortalezas, entre otras muchas cuestiones; y por otra, promover en el estudiante la reflexión focalizada sobre aspectos relacionados con la experiencia de prácticas. De ese modo, se añadió a la vivencia una tarea permanente de reflexión y autoobservación que iba dirigida al autoconocimiento del estudiante. Los formularios fueron los siguientes:

- a. Inicio, que entrega información de tipo administrativo (fecha de inicio de actividad).
- b. Período previo, que pretende indagar el estado en el que se encuentran a la hora de afrontar la asistencia al centro.
 - a) Serie de preguntas ad hoc (Méndez y González-Brignardello, cuestionario experimental. (s.f). Competencias transversales.
 - b) Autoeficacia percibida (Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). Adaptación española de Sanjuan, Pérez y Bermúdez (2000). Se presentó en un rango de respuesta de 1 a 5, en formato Likert.

- c) Estado de ánimo - Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Positive and Negative Affect Schedule, Watson, Clark, y Tellegen, 1988; versión española Sandín y Chorot, 1999). Formato Likert de 5 puntos.
- c. Período de asistencia al centro, que pretende recoger información acerca de las actividades que el estudiante realiza en el centro.
- a) Serie de preguntas ad hoc, formato abierto y escala Likert-7 puntos. (Méndez y González-Brignardello, cuestionario experimental. (s.f.), dificultades, fortalezas, asignaturas relacionadas, percepción de preparación, satisfacción, competencias, etc.
 - b) Estado de ánimo - Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS)
- d. Período final de prácticas, que recoge información acerca del momento
- a) Serie de preguntas *ad hoc*, formato abierto y escala Likert-7 puntos (Méndez y González-Brignardello, cuestionario experimental, s.f.), percepción de preparación, creencias iniciales/finales, integración en equipo, etc.
 - b) Estado de ánimo - Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS).

Al momento de realizar este informe, la actividad de los centros de prácticas y, por tanto, de nuestros estudiantes, aún no ha finalizado necesariamente. Por ese motivo, queda pendiente el análisis de todos los registros. Por otra parte, en este informe se presenta una síntesis de los datos cuantitativos recogidos, quedando por analizar información cualitativa recogida en los mismos formularios.

RESULTADOS PRINCIPALES

a. Período previo a la asistencia al centro colaborador.

Respondieron 114 estudiantes (76,3% mujeres y 23,7% hombres) que se distribuyeron en cuanto a itinerario de la siguiente manera: el 69,3% realizó prácticas en un centro adscrito al itinerario de psicología clínica (79 plazas), el 12,3% al itinerario de psicología educativa (14 plazas), el 17,5% (20 plazas)

fueron del itinerario del trabajo y las organizaciones y el 0,9%, es decir, solo una plaza, se definió como mixta o de otra categoría.

En relación a las competencias transversales autorreferidas, más del 75% de los estudiantes estuvieron de acuerdo o completamente de acuerdo con sentirse capaces en relación a las competencias transversales indagadas (aprendizaje autónomo, conocimiento de principios éticos, competencias tecnológicas, sociales, comunicación oral, trabajo colaborativo, comunicación escrita, resolución de problemas, adaptación al cambio. Por debajo del 75% se encontró el manejo de las fuentes éticas (64%) o de un segundo idioma (37%). Es importante resaltar que en la competencia que más estudiantes se sintieron capaces y competentes fue en el aprendizaje autónomo (91%).

En relación a la autoeficacia percibida, se obtuvo una media= 39,4; $ds=4,84$ (mín= 27 y máx= 50), mientras afectividad positiva fue de media= 41,36 y $ds=5,65$ (mín= 18 y máx= 50) y afectividad negativa media=14,52 y $ds=4,21$ (mín= 10 y máx= 28).

b. Período de seguimiento de actividades

Durante el período de seguimiento se realizaron dos registros: a las 80 horas de asistencia al centro y a las 150 horas. De tal modo que 86 estudiantes respondieron a este formulario de seguimiento, de los cuales 69 eran mujeres (80,2%) y 17 hombres (19,8%).

En cuanto a la distribución por itinerarios, la mayor parte de los estudiantes asistió a una plaza del itinerario de clínica: 55 (64%), 14 estudiantes de educativa (16,3%), 16 a trabajo y organizaciones (18,6%) y 1 estudiantes (1,2%) refirió estar en una plaza de itinerario mixto.

Hasta la fecha, habían respondido a ambos cuestionarios de seguimiento un total de 43 estudiantes (50%), mientras que solo a uno de los cuestionarios habían respondido los otros 43 estudiantes (50%). De esos, 77 estudiantes respondieron al cuestionario de las primeras 80 horas, y 52 al cuestionario de 150 horas.

La satisfacción media referida fue de 8,87 ($ds=,99$; mín=6 y máx=10), mientras la afectividad positiva media fue de 40,95 ($ds=6,27$; mín=19 y máx=50) y la negativa fue de 14,21 ($ds=3,55$; mín=10 y máx=27).

El 65% de los estudiantes (28) participaron en alguna actividad de formación, el 58% (25) participó en alguna actividad multiprofesional y un 67% (29) había estado en contacto directo con usuarios del servicio.

c. Período de finalización de prácticas.

Hasta la fecha de recogida de información, habían cumplimentado el formulario final un total de 27 estudiantes: 22 mujeres (81,5%) y 5 hombres (18,5%). Se distribuyeron en itinerarios del siguiente modo: clínica 11 estudiantes (40,7%), 8 en educativa (29,6%), 7 en trabajo y organización (25,9%), y 1 en itinerario mixto (3,7%).

En cuanto a la afectividad, los estudiantes presentaron una media en afectividad positiva igual a 41,89 ($ds=7,38$; mín=22 y máx=50) y de afectividad negativa igual a 13,52 ($ds=3,20$; mín=10 y máx=22).

El resto de la información de este formulario debe ser analizada cualitativamente, y será informada posteriormente.

CONCLUSIÓN

Este trabajo descriptivo nos permite afirmar que la realización de la actividad tutorial de prácticas profesionales requiere conocer información diversa acerca de cada estudiante. La diversidad de las plazas, en cuanto a fechas de inicio, carga lectiva semanal, tipo de actividades, etc. hacen que el seguimiento sea una tarea ardua. Pero además, la vivencia de prácticas para cada estudiante requiere y moviliza recursos diferentes, no solo competencias específicas, sino también estrategias personales que tienen influencia sobre su estado anímico y sobre su propia auto-percepción.

La implementación de las estrategias de recogida de información nos ha permitido tener un primer acercamiento a estas diferentes realidades y nos lleva a concluir que:

- a. la incorporación de estrategias basadas en tecnología permite recoger en diferentes períodos de prácticas información relevante acerca de cada estudiante;
- b. la tasa de respuesta de los estudiantes es buena, sin embargo, ha de mejorar la adherencia, posiblemente, otorgando feedback a cada formulario, más

allá de la utilidad que estos les prestan de cara a la memoria y a su propio conocimiento;

- c. nos ha permitido recoger información útil para ser procesada tanto a nivel individual como colectivo, permitiéndonos focalizar sobre mejoras futuras de este set de instrumentos;
- d. el grado de satisfacción medio de los estudiantes con las actividades llevadas a cabo en los centros es alto, como su estado de ánimo positivo, quedando por informar el análisis pormenorizado de los casos que se encuentran en el segmento inferior de satisfacción general con la plaza y el centro;
- e. la información cualitativa, que aún está pendiente de analizarse, nos cumplimentará el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje/adquisición de habilidades/desarrollo de competencias que el período de prácticas genera en los estudiantes.

A partir de esta experiencia, podemos afirmar que la tutorización de prácticas se presta para un desarrollo basado en metodología mixta, blended-learning, y nos abre líneas futuras de investigación sobre aspectos tan relevantes como la influencia de la selección/opción personal sobre variables de integración y adaptación, o como se percibe el proceso de adquisición de competencias, entre otros aspectos; a la vez, que aporta contenidos de trabajo a la tutoría presencial.

EVALUACIÓN DE TRABAJO FIN DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

MARÍA PILAR MUNUERA GÓMEZ y CARMEN ALEMÁN BRACHO

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

pmunuera@trs.ucm.es



RESUMEN

Se presenta una propuesta de evaluación como estrategia válida que permite la realización, seguimiento y participación activa de los estudiantes en la realización de su proyecto final de carrera o Trabajo Fin de Grado (TFG). Este diseño aglutina el análisis y reflexión de la experiencia realizada en este tema por diferentes universidades internacionales y nacionales en distintos foros y jornadas científicas de innovación docente. Los estudiantes deben ser autónomos en la realización de su trabajo y tienen la dificultad de no contar con estructuras o procesos ordenados que le guíen en ello. Estas circunstancias nos han llevado a la configuración de un protocolo o proceso ordenado de pautas que los estudiantes deben cumplir de forma rigurosa. Este protocolo permite la redacción y adecuada elaboración de un trabajo académico, por el establecimiento de los requisitos y controles de calidad existentes. Se ha revisado la literatura científica sobre protocolos de evaluación utilizados del Trabajo Fin de Grado en diferentes universidades del área social y jurídica.

PALABRAS CLAVE: proceso de evaluación, protocolo, participación, rúbrica, contrato académico, software.

ABSTRACT

An approach of assessment is introduced herein as a valid strategy that helps the execution, monitoring and active participation of the students with the implementation of their end-of-degree project («TFG» in its Spanish acronym, derived from «Trabajo Fin de Grado»). Such design brings together the analysis and reflection derived from the experience developed in this matter by different international and national universities in diverse forums and scientific sessions regarding teaching innovation. Students shall be aware of the difficulty when it comes to the accomplishment of their project and unfortunately they face the hassle of not having organized structures or processes available to guide them with it. The aforementioned circumstances have led us to the setting up of a protocol or structured process composed of patterns that students shall comply with in a rigorous way. This protocol allows the composition and adequate elaboration of

an academic work, through the establishment of requisites and quality controls. Finally, scientific literature is reviewed herein regarding the assessment protocols used with end-of-degree projects within different universities covering social and legal area.

KEYWORDS: assessment process, protocol, participation, flourish, academic contract, software.

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Grado (TFG), es el trabajo académico que culmina el aprendizaje de las competencias contenidas en el título del Grado cursado, en nuestro caso sobre Trabajo Social. Este proceso de enseñanza «no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora» (Villa y Poblete, 2007: 41). El estudiante al terminar sus estudios debe ser capaz de realizar dicha actividad, integrando la teoría aprendida con la práctica profesional que realizan los trabajadores sociales, la cual está dirigida, fundamentalmente a la resolución de situaciones sociales problemáticas, y la sistematización de las mismas para la consolidación del marco teórico de intervención profesional (Ramos, et al, 2010). Se piensa que la ciencia es un producto humano que se encuentra condicionado a una situación histórica y a un tipo determinado de sociedad. Su misión es la de aportar al hombre un conocimiento de la realidad social para transformarla y de esta forma dar respuesta a sus necesidades (Vélez y Dávila, 1984).

La actividad teórica y la actividad práctica son complementarias, de ellas proceden los dos polos unitarios del conocimiento científico. Orden que nosotros traducimos en comprensión y explicación de dicha realidad (Vázquez, 2013: 57). Autores como Prince (2004), León *et al.* (2009), Holbert y Karady (2009), Felder y Brent (2009), señalan la importancia de conseguir la participación activa del alumno en el proceso formativo, y donde el estudiante debe ser consciente del aprendizaje adquirido (Munuera y Navarro, 2015).

Los estándares europeos de garantía de calidad (ENQA, 2005) adoptados por las universidades españolas establecen que los estudiantes deben ser infor-

mados con la correspondiente claridad y transparencia sobre los métodos de evaluación que se utilizan para valorar su rendimiento. Estos criterios deben ser desarrollados de forma coherente con la adquisición de las competencias correspondientes competencias del perfil de formación que están fijadas en la guía de la asignatura del Trabajo Fin de Grado. Para ello nos proponemos los siguientes objetivos:

Analizar la documentación científica existente para establecer un adecuado protocolo de evaluación del Trabajo Fin de Grado.

Establecer estrategias que refuercen la elaboración del Trabajo Fin de Grado al estudiante.

METODOLOGÍA

Se ha efectuado una revisión de la literatura sobre los procesos utilizados en la evaluación de los TFG en diferentes universidades internacionales¹ y nacionales² en ciencias sociales, que han contado con la opinión de los estudiantes que cursan esta asignatura, con el fin de mejorar el déficit existente.

En estas universidades se siguen una serie de fases que ayudan a ordenar el proceso de elaboración. En cada una de las fases se establece una evaluación específica que ayuda a pasar a la siguiente etapa. Las principales fases y tareas realizadas en cada de ellas es el siguiente:

Fase 1. Elección del Tema. El estudiante tiene que presentar un informe al tutor o responsable del TFG que justifique la elección realizada, relacionado con la relevancia científica del tema (a través de la utilización de una revisión bibliográfica), la relación del tema con las asignaturas de grado cursadas y la formulación de preguntas de investigación, palabras claves, objetivos fijados, etc.

¹ Entre las que se encuentran: Magdeburg-Stendal Universität (Alemania), Technische Universität Dresden (Alemania), Rheinisch-Westfälische Hochschule Aachen (Alemania), Universidad de Limerick (Irlanda), School of Engineering (Reino Unido), Kirchliche Pädagogische Hochschule in Wien (Austria), Universidad de Palermo (Argentina), etc.

² Ver Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, disponible en:

file:///C:/Users/P%20Munuera/Downloads/doc_30156918_1.pdf, pp. 66 y siguientes.

Fase 2. Programación. En este momento se envía una propuesta del índice de contenidos del TFG, con un compromiso de entrega del trabajo académico estableciendo su correspondiente cronograma. Se incorpora la metodología que se va a utilizar con una segunda revisión bibliográfica donde se está profundizando.

Fase 3. Consolidación. En este punto se concreta el marco teórico que fundamenta el TFG, y se entrega los primeros resultados de la investigación de campo si ha sido posible realizarlo con las primeras aproximaciones de resultados, con la aproximación a las conclusiones y establecimiento de posibles líneas de trabajo o prospectivas de futuro. Las tareas realizadas hasta este momento son:

- Presentación de la primera redacción del TFG
- Elaboración de un informe del progreso alcanzado en esta fase de desarrollo del TFG
- Revisión y correcciones pertinentes marcadas por el tutor
- Realización de un informe de progreso de la fase de revisión del TFG

Fase 4. Entrega y presentación definitiva por parte del estudiante a su tutor.

Fase 5. Evaluación, recomendaciones y orientaciones del profesor, en esta etapa tiene lugar la presentación ante un aforo que evalúa la calidad del TFG, a través de:

- Presentación delante de los compañeros y compañeras
- Expertos en el área de conocimiento que seleccionan a los estudiantes con los mejores proyectos.

La evaluación de trabajos académicos requiere la participación activa de sus protagonistas a partir de metodologías innovadoras. Diseñar el «Trabajo Fin de Grado» por parte del estudiante implica no solo la consideración del producto final, sino tener en cuenta el proceso de construcción y saberes implicados a fin de que sea un desarrollo global (García-San Pedro *et al.*, 2010). Se debe disponer de documentos de apoyo y organización con el fin de transmitir el espíritu y utilidad de la evaluación de los procedimientos y propagar la «mentalidad evaluadora» basada en la evidencia científica.

RESULTADOS PRINCIPALES

Por ello, además del seguimiento de estas fases se deben utilizar estrategias u orientaciones que refuerzan este proceso por su utilidad en la realización de un buen trabajo académico. Entre ellas se encuentran:

1. Página web que contenga la información sobre las líneas de investigación de los profesores del centro.
2. El Contrato Académico. Como vehículo para conseguir el respeto a las normas y al cuidado de la autoría del TFG. Es utilizado en determinadas universidades para potenciar la honestidad académica o ética científica en los estudiantes. Esta medida resulta muy útil para evitar el plagio.
3. Guía explicativa de los requisitos que debe tener un trabajo académico, con sus correspondientes normas de elaboración (Estructura, extensión, etc.).
4. Referencias bibliográficas, APA, Vancouver, Chicago, etc. según proceda, ilustrado con ejemplos orientativos.
5. Fuentes de Búsqueda³ o Bases de datos más adecuadas o relacionadas con el tema de investigación. Estos protocolos de búsqueda bibliográfica ayudan a definir los principales riesgos y beneficios en la utilización de fuentes científicas.
6. La rúbrica como estructura y guía en la elaboración y evaluación. La rúbrica guía al estudiante. Véase el siguiente ejemplo

³ 1. Bases de datos de las instituciones que ofrecen información científica:

- Estadísticas: Instituto Nacional de Estadística (INE), Memorias o estudios de diversas instituciones bancarias, ONG, etc.

- Servicios Sociales: SEISS, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (MSERSO), Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Comunidad de Madrid, Ayuntamiento, etc.

- Mayores: Observatorio de Geriatria (SEGG), etc.

- Familia: Instituto de Política Familiar, etc.

- Discapacidad: Observatorio Estatal de la discapacidad, Red Española de Información y Documentación sobre Discapacidad (REDID), Comité Español de Representantes de personas con Discapacidad (CERMI), Organización Nacional de Ciegos (ONCE), etc.

- Consejo General de Trabajo Social, Federación Internacional de Trabajo Social (FITS), etc.

2. Bases de datos de Instituciones internacionales:

- Consejo de Europa.

- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO), etc.

- Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Internacional del Trabajo (OIT), etc.

- Consejo Internacional de Bienestar Social (CIBS), etc.

3. Otras fuentes de información vinculadas a revistas científicas.

TRABAJO FINAL DE GRADO: PILAR MUNUERA

Criterios de evaluación del Trabajo Final de Grado de la profesora para evaluar el trabajo presentado:

Se evalúa tanto la forma como el contenido como se puede apreciar en la siguiente tabla:

	0	3	5	7
Portada	Faltan los autores o el título.	No se presentan todos los datos para una identificación correcta	Autores - Título - Institución - Identificación asignatura - Falta presentación	Autores - Título - Institución - Identificación asignatura - Presentación correcta - Extensión adecuada
Índice	No hay índice	- Hay índice pero no se corresponde con el trabajo	El índice es adecuado en su mayor parte, existiendo tan sólo algún error formal de numeración	El índice es adecuado en cuanto al trabajo y numeración.
Estructura del trabajo	La estructura del trabajo no es coherente, faltando la numeración correcta de los epígrafes.	La estructura del trabajo es escasa, faltando la mayoría de aspectos mínimos. No se establece de manera completa la numeración de los epígrafes.	La estructura del trabajo es coherente aunque falta algún aspecto mínimo. Numeración de epígrafes correcta.	La estructura del trabajo es coherente, incluyendo todos los aspectos mínimos. Numeración de epígrafes correcta.
Presentación	Sin normas formales - Distinto formatos - No clara, atractiva, original - No numeración de páginas	Presentación formal - Formato homogéneo - No clara, atractiva, original - Correcta numeración de páginas	Presentación formal - Formato homogéneo - No Clara, atractiva, original - Correcta numeración de páginas - Encabezado y pie	Presentación formal - Formato homogéneo - Clara, atractiva, original - Correcta numeración de páginas - Encabezado y pie

Figura 1. Rúbrica TFG.

7. Software de control texto original o copiado. TURNITIN⁴. El uso de herramientas informáticas está creciendo en estos últimos años. El software de control del plagio entre los que se encuentra Turnitin es capaces de sostener gran cantidad de cursos de manera eficaz⁵.

⁴ <http://turnitin.com/es/>

⁵ En el mercado existen diferentes programa en abierto que son una alternativa a los programas de pago como el turnitin, PAIRwise, EVE2 o Wydropbox.

Entre los programas libres se encuentran:

- Viper (explorador Anti-Plagio para Windox.
- AntiPlagiarist
- The Plagiarism Checker.



Figura 2. Acceso a Turnitin⁶.

Es un programa que con una clara vocación formativa pretende cambiar la cultura del plagio por la del aprendizaje. Dado que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han favorecido que estudiantes de todos los niveles, busquen formas fáciles de realizar sus trabajos copiando información de la web sin referenciar adecuadamente las fuentes, o tratando de hacer pasar como propias obras o materiales de otros autores (Soto, 2012: 2). No siempre es fácil identificar un plagio, y este software facilita esta labor, al acumular la información de todos los trabajos chequeados por él, permitiendo al centro una gran labor de control. Aunque muchas veces detecte citas sin referenciar o frases de uso común que encajan con texto publicados almacenados en las bases de datos y pueda emitir un informe equivoco ⁷.

Estos programas permiten búsquedas a través de Google de grandes bloques de texto, lo cual es más eficaz que cortar y pegar oración tras oración. Se acercan a las prestaciones de turnitin pero no son tan eficaces.

⁶ <http://turnitin.com/es/>

⁷ Palabras de D. José María Marbán Prieto disponibles en <http://turnitin.com/es/>

turnitin

Lo que hacemos Recursos Historias de éxito Eventos Contacto Comercial

Lo que hacemos

Turnitin es un sencillo software basado en la web que permite poner notas con mayor rapidez, simplifica las evaluaciones por pares y ofrece comentarios detallados a los alumnos. Nuestra innovadora solución:

- Revisa al instante el contenido de los trabajos de los alumnos para detectar cualquier plagio utilizando la mayor base de datos comparativa del mundo.
- Ayuda a mejorar el aprendizaje y la interacción de los alumnos con comentarios más detallados.
- Ahorra tiempo a los profesores gracias a sus notas personalizables para arrastrar y soltar, comentarios de voz y matrices de evaluación.
- Motiva a los estudiantes a aprender de los unos de los otros y desarrollar aptitudes de análisis crítico.

turnitin 46% SIMILAR FUERA DE LINEA

Resume del Partido

1	en wikipedia.org	Internet Source	19%
2	animals at angelfish.com	Internet Source	15%
3	www.angelfish.com	Internet Source	12%

turnitin 32% 87 SIMILAR FUERA DE LINEA

Plagiarism Check

Selecciona el texto y haga clic en el botón Plagiarism para realizar el escaneo asociado con un experimento.

Ask, Common, Impresora, Citación Necesada, Title

Figura 3. Turnitin⁸.

8. Repositorio institucional de la biblioteca de la universidad. Bases de datos donde se puedan archivar y publicar los TFG de mayor calidad. Este hecho puede realizarse como premio a los mejores trabajos realizados por los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los protocolos de evaluación para el Trabajo Fin de Grado pueden ser considerados como herramientas válidas a la hora de sistematizar y guiar su realización.

Para el buen desarrollo de las evaluaciones se necesitan establecer métodos de trabajo adecuados y explícitos al igual que ocurre en otras disciplinas.

Es necesario tener conocimientos básicos de procedimientos y metodologías que faciliten este proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a estudiantes como a profesores.

⁸ <http://turnitin.com/es/>

Los temas abordados en esta propuesta tienen relación directa con la actividad de evaluación: búsquedas de información, evaluación de la evidencia científica, revisiones sistemáticas de la literatura y evaluación de las competencias marcadas en el título de grado cursado por el estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- ALUJA, T. «La minería de datos, entre la estadística y la inteligencia artificial». *QÜESTIÓ*, vol. 25, 3, 200, pp. 479-498.
- GARCÍA-SANPEDRO, M.^a J. (2013). *Evaluar la integración de las competencias en la universidad*. Ed. Mensajero. Bilbao (España).
- MUNUERA, M. P. y NAVARRO, E. (2015). Innovación en la Evaluación de Competencias Transversales. El Instrumento PIAESCE. *Opción*, Año 31, n.º Especial 1, pp. 510 – 528.
- LENGERMANN, P. M. y NIEBRUGGE-BRANTLEY, J. (1998). *The women Founders. Sociology and Social Theory, 1830-1930*. Boston: McGrawHill.
- MATEO, J. (coord.). 2009. *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- MOSQUERA, C. (2006). «Conocimiento científico y saberes de acción en trabajo social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. Una lectura desde los países de América del Norte». *Trabajo Social*, Vol.8, pp.131-142. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Trabajo Social.
- RAMOS, C., et al. (2010). «La práctica en la evaluación por competencias en Trabajo Social. Análisis, reflexión y propuestas de mejora». En Tortosa, M. T. y Pellín, N. (coord.)(2010). *La comunidad universitaria: tarea investigadora ante la práctica docente*. Alicante: Universidad de Alicante.
- SOTO, A. (2012). «El plagio y su impacto a nivel académico y profesional». *E-Ciencias de la Información*, Vol. 2, n.º 1, pp. 1-14.
- VÁZQUEZ, O. (Coord.) (Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación) (2005). *Libro Blanco de la Titulación de Trabajo Social*. Madrid: ANECA.
- VÁZQUEZ, O. (2013). «Investigar para fortalecer la dimensión política del trabajo social. De la sistematización de la practica a la investigación». En Olalde, A. J. y López, I. (coord.). *Investigando y Trabajo Social. Dialogando desde la intervención*. Álava: Universidad del País Vasco.

- VÉLEZ, I. y DAVILA R. (1984). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación Superior y Desarrollo*, 3(1), pp. 48-54.
- VALLS, N. et al. (2007). *Aprenentatges en l'àmbit associatiu de l'educació en el lleure*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS FORMATIVAS
CON COLECTIVOS ESPECÍFICOS

Coordinadora

MARÍA CRISTINA SÁNCHEZ FIGUEROA
*(Dpto. de Economía Aplicada y Estadística.
Facultad de CC. EE. y EE. UNED)*



Coordinadora

ESTHER ASEDEGBEGA NIETO
*(Dpto. de Química Inorgánica y Química Técnica.
Facultad de Ciencias. UNED)*



ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SUS PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

SUSANA MARÍA GARCÍA VARGAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED)

sgarciav@hotmail.es



RESUMEN

La investigación se centra en conocer los principales problemas a los que se enfrenta el profesorado de los niveles previos a la Universidad en el ejercicio de su labor docente en el aula y en el centro. Para la consecución de este objetivo hemos basado el estudio en diferentes regiones españolas, haciendo hincapié en los problemas a los que se enfrentan tanto los docentes experimentados como los noveles en los procesos educativos y las posibles medidas para evitar o disminuirlos, pudiendo comparar entre diferentes niveles educativos. Al mismo tiempo se ha valorado las diferentes estrategias para ayudar los docentes principiantes en la mejora de su desempeño docente.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje, profesor novel, mentoría, centros educativos.

ABSTRACT

The research focuses on knowing the main problems teachers of pre-university in the exercise of their teaching in the classroom and in the center is facing levels. To achieve this goal we have based the study in different Spanish regions, emphasizing the problems that both experienced teachers and novices in education and possible measures face to avoid or reduce them and can compare between different levels education. At the same time, it praised the different strategies to help beginning teachers in improving their teaching performance.

KEYWORDS: learning styles, novice teacher, mentoring, schools.

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos están experimentando cambios significativos, por lo que la labor docente se va haciendo cada vez más compleja en los centros escolares, dando lugar a la aparición de nuevos problemas que hacen que los

docentes necesiten replantearse su trabajo, teniendo en cuenta las nuevas estructuras y funciones, así como el clima y cultura de la institución en el que desempeñan su labor.

En los últimos años han sido muchas los estudios realizados sobre la problemática del profesorado y de manera especial en el de los profesores noveles o principiantes, lo cual es comprensible si tenemos en cuenta la importancia que tiene para el futuro sistema educativo, ya que las primeras experiencias docentes marcan el futuro de su desempeño profesional, consolidándose por tanto la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que van a utilizar en el desarrollo de su profesión.

El análisis de la complejidad de la tarea docente es algo imprescindible para su comprensión y regulación en todas sus dimensiones, y no debe identificarse únicamente por la metodología didácticas que utiliza, ya que el contexto de aplicación determina la efectividad del método, así como las características personales del docente, los conocimientos, las diferentes interpretaciones, la experiencia profesional entre otros.

De manera general son muchas las variables que influyen en la determinación de la forma de actuación de los docentes (Moral, 2011).

Se requiere, por tanto el desarrollo de procesos de inducción y socialización, a través de un programa sistemático de apoyo a los profesores, para inducirlos en la profesión y acompañarlos a abordar los problemas, reforzándose en ellos, procurando que sean cada vez más autónomos y marquen su propia línea de enseñanza.

Objetivos

El objetivo que se pretende con este estudio es conocer los principales problemas a los que se enfrenta el profesorado de los niveles previos a la Universidad en el ejercicio de su labor docente en el aula y en el centro. Para la consecución de este objetivo se propone los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los diferentes problemas que se les plantean en su labor docente tanto a los docentes con experiencia como a los docentes noveles en diferentes regiones españolas.

- Estudiar como incide en la calidad de los procesos educativos los problemas a los que se enfrentan tanto los docentes experimentados como los noveles.
- Establecer un estudio comparativo entre las diferentes instituciones educativas de esta investigación.

METODOLOGÍA

El estudio lo centramos en varias instituciones educativas no universitarias específicamente en Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) así como en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachiller tanto en instituciones educativas públicas como privadas distribuidas en diferentes áreas geográficas de España, Comunidad de Madrid, Comunidad de Castilla y la Mancha y Comunidad de Ceuta y Melilla.

Tabla 1. Población en estudio

ÁREA GEOGRÁFICA	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ETAPA EDUCATIVA	RÉGIMEN EDUCATIVO
Madrid	Centro A	EI/EP	Público
	Centro B	EI/EP	Público
	Centro C	ESO/Bach	Privado
Toledo (Yuncos)	Centro D	EI/EP	Público
Ceuta	Centro E	ESO/Bach	Público

La metodología a utilizar en este estudio contempla el paradigma cuantitativo. Se ha tratado de llevar a cabo de forma participativa, activa, didáctica, flexible, orientada al grupo, a sus intereses y a la mejora de la realidad con respecto al desarrollo profesional docente y de la educación en general. El diseño muestral que se utiliza en el presente estudio está basado en el proce-

dimiento de la encuesta. Para ello se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario que atendía a cinco dimensiones definidas según el siguiente modelo y realizado por José Cardona Andújar:

- D1. Valora cómo afectan los problemas al desempeño profesional docente.
- D2. Valora los posibles rasgos de un docente principiante.
- D3. Valora las estrategias necesarias para ayudar al docente principiante a mejorar sus conocimientos.
- D4. Valora las posibles medidas para evitar o disminuir los problemas del docente principiante.
- D5. Valora las posibles medidas para evitar o disminuir los problemas del docente con experiencia.

La elección de la muestra del profesorado se llevó a cabo mediante un muestreo intencional por conveniencia según la actitud positiva a participar y las posibilidades de obtener resultados lo suficientemente significativos para obtener resultados fiables y válidos para nuestro estudio, consiguiendo por tanto poder abarcar un amplio abanico de posibilidades, tanto en áreas geográficas como en el estudio de diferentes etapas formativas en las instituciones educativas y en su carácter privado o público. La totalidad de los docentes estudiados es de 179 con una significación del 99%.

Tabla 2. Datos de la muestra en estudio

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Nº DE LA MUESTRA DE DOCENTES	% DE MUJERES	% DE HOMBRES	MEDIA DE EDAD (en años)	MEDIA DE EXPERIENCIA DOCENTE (en años)	% DE DOCENTES NOVELES
Centro A	27	67	33	44	17	18
Centro B	27	60	40	44	21	15
Centro C	32	75	25	39	14	19
Centro D	30	90	10	38	13	10
Centro E	63	70	30	40	12	5
Total	179	72	28	41	15	8

RESULTADOS PRINCIPALES

Los resultados evidencian los objetivos previstos y se estructuran atendiendo a las dimensiones de estudio y a los niveles educativos de los centros. La D1 hace referencia a los problemas que los docentes presentan en el desempeño de su función, observando que dependen de la variable tiempo para todos los docentes, además de considerar otros aspectos; problemas de infraestructura, de recursos, de metodología didáctica y socioeducativa. Existen diferencias entre los diferentes niveles educativos sobre el grado de preocupación de las relaciones socioeducativas, y estas afectan más a los docentes de ESO y Bachillerato.

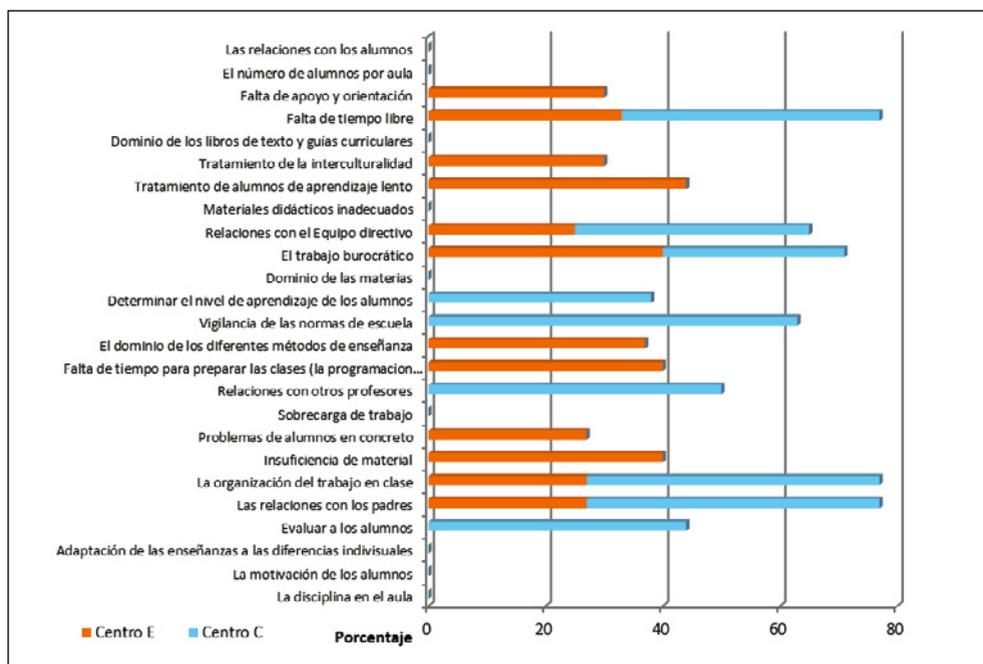


Figura 1. Los problemas que más afectan a los docentes de ESO y Bachillerato. D1.

Sobre el análisis comparativo realizado en esta dimensión con respecto a cómo afectan los problemas entre los docentes noveles y los más expertos, podemos decir que en general los problemas que afectan a docentes de IE y EP expertos son los mismos que a los docentes noveles del mismo nivel educativo, pero en un porcentaje más alto. Aunque cabe destacar que existen problemas que afectan de manera exclusiva a los docentes expertos de EI y EP, como es el caso de los recursos educativos. A los docentes noveles les afec-

ta los problemas como el dominio de los libros de texto y guías curriculares, la vigilancia de las normas de la escuela, y coinciden con los docentes de ESO y Bachilleratos en la influencia que tienen los problemas de relaciones socio-educativas entre los agentes educativos.

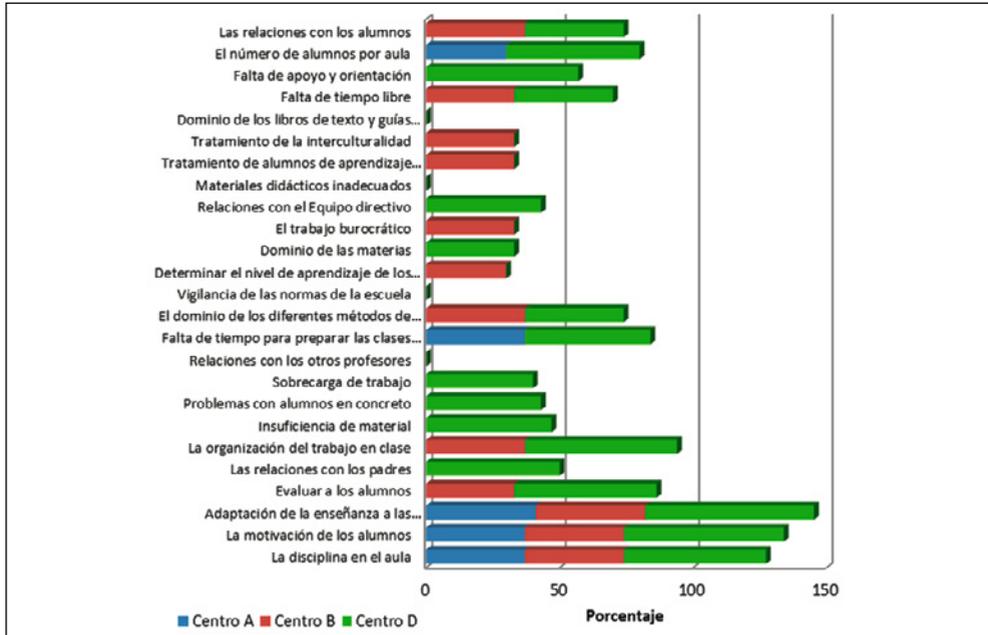


Figura 2. Los problemas que más afectan a los docentes de EI y EP.

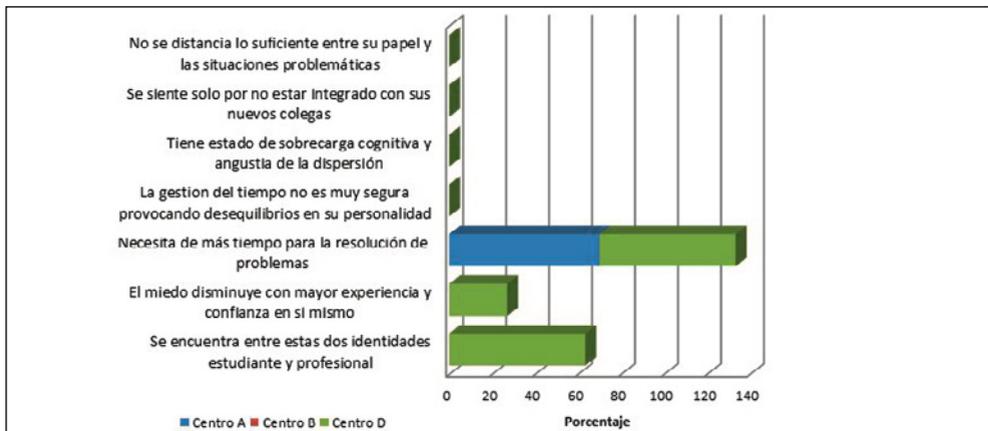


Figura 3. Los rasgos del profesorado principiantes considerados muy importantes por los docentes de EI y EP. D1.

Los resultados analizados de la D2 sobre las opiniones de los docentes acerca de los rasgos que presentan los docentes noveles en el inicio de su actividad docente, los docentes de los diversos centros coinciden en la importancia de tener en cuenta la necesidad de los docentes noveles, de emplear más tiempo para la resolución de sus problemas y consideran previsible el miedo al principio del ejercicio docente, que disminuye a medida que van adquiriendo mayor experiencia y confianza en ellos mismos. Exponen que es debido a encontrarse entre dos identidades (estudiante y profesional).



Figura 4. Los rasgos del profesorado principiantes considerados poco importantes por los docentes de EI y EP D2.

En el caso de los docentes de ESO y Bachillerato, observan una importancia relativa el estado de sobrecarga cognitiva y angustia, que da lugar a la dispersión de los docentes noveles, sin embargo los docentes de EI y EP lo consideran poco importante.

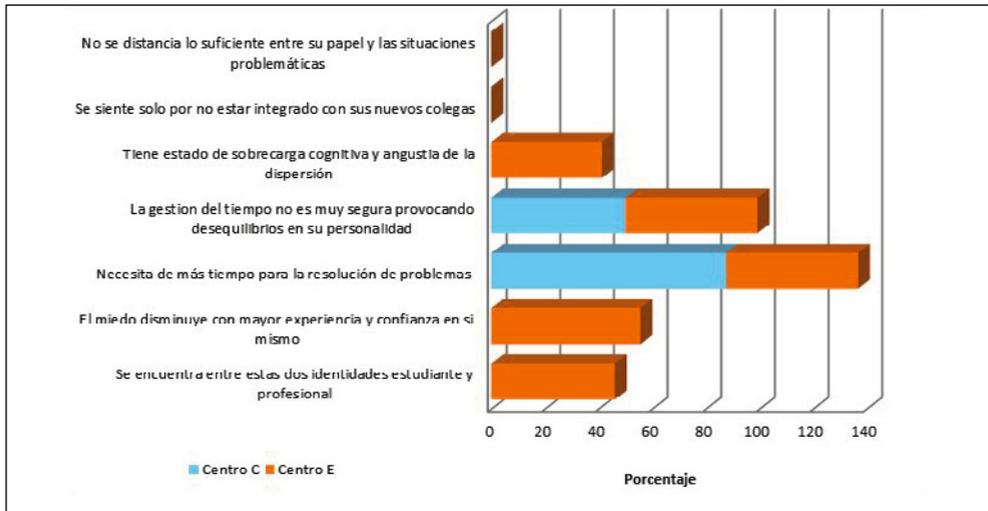


Figura 5. Los rasgos del profesorado principiante considerados muy importantes por los docentes de ESO y Bachillerato. D2.

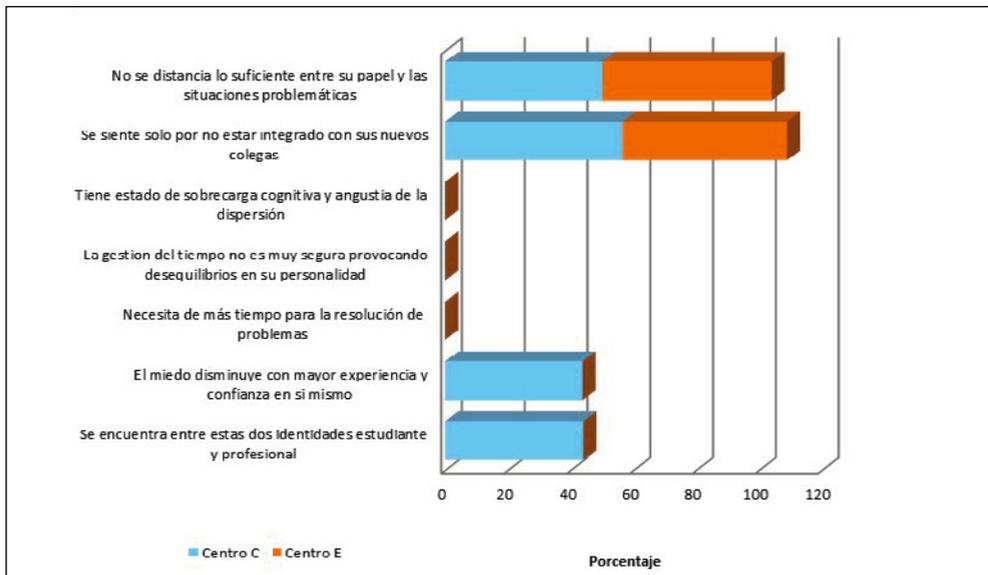


Figura 6. Los rasgos del profesorado principiante considerados poco importantes por los docentes de ESO y Bachillerato. D2.

Los resultados obtenidos en la D3 sobre cuáles son las estrategias necesarias para ayudar a los docentes noveles en su ejercicio docente, podemos resaltar que los docentes destacaban la importancia de todas ellas, a excepción de

las estrategias, «llevar a cabo observaciones por supervisores, compañeros o grupos, y/o grabación en vídeo de los profesores principiantes en las clases», «desarrollar reuniones y visitas previas al colegio» y «el desarrollar seminarios sobre currículum y enseñanza eficaz», siendo esta última no necesaria en los niveles de ESO y Bachillerato.

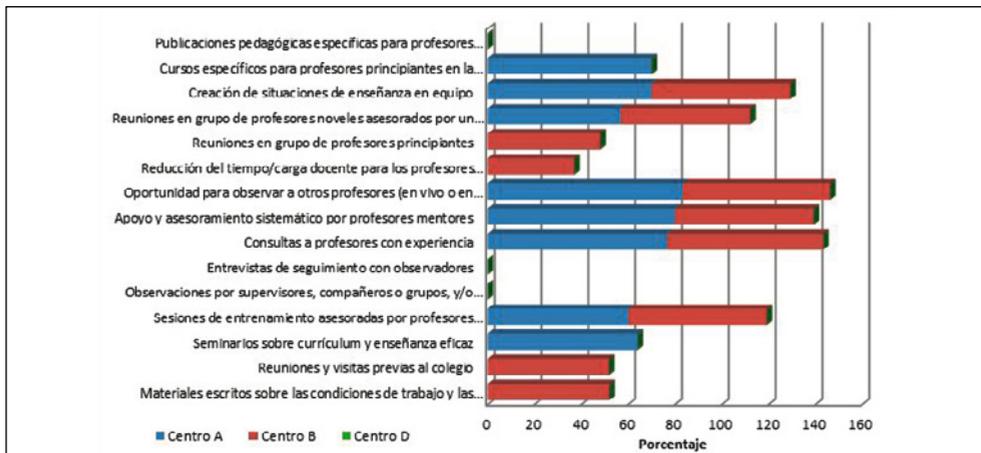


Figura 7. Valoración de las estrategias necesarias para ayudar al profesorado principiante como muy importantes según los docentes de EI y EP. D3.

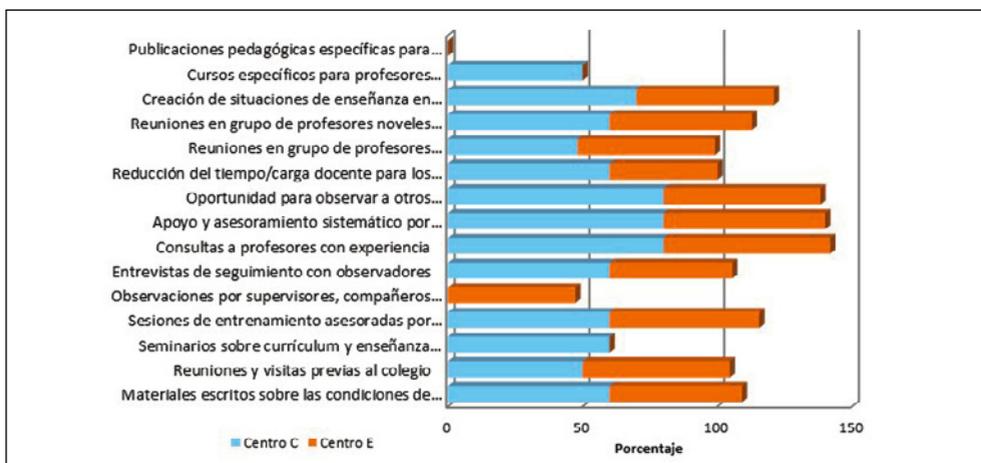


Figura 8. Valoración de las estrategias necesarias para ayudar al profesorado principiante como muy importantes según los docentes de ESO y Bachillerato. D3.

La D4 y D5 trata de conocer cuáles son las medidas para evitar o disminuir los problemas que se les presenta a los docentes noveles según las

opiniones de los docentes expertos. En general establecen que todas las medidas mostradas son importantes a excepción de elevar y mejorar la teoría en la formación inicial principalmente por los docentes de ESO y Bachillerato.

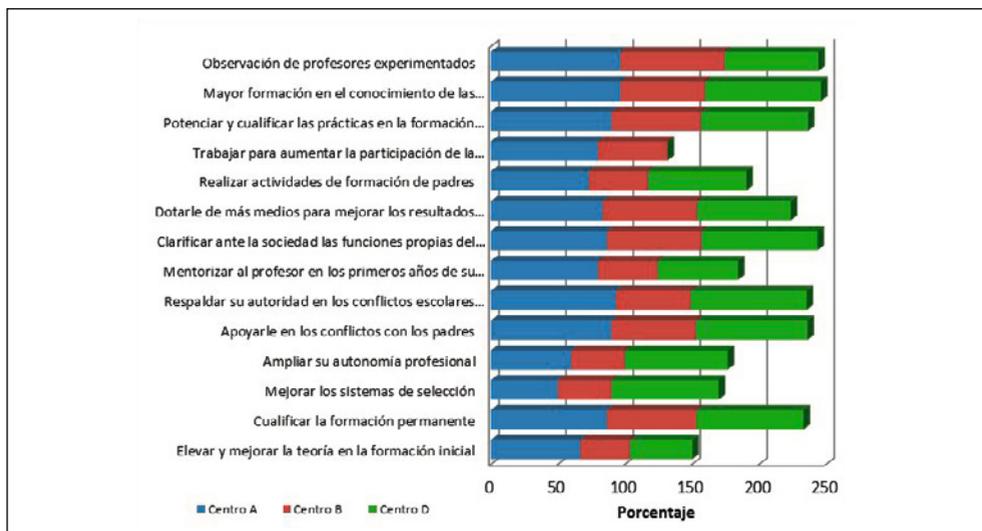


Figura 9. Valoración de muy importante las siguientes medidas para evitar o disminuir los problemas al profesorado principiante según los docentes de EI y EP. D4.

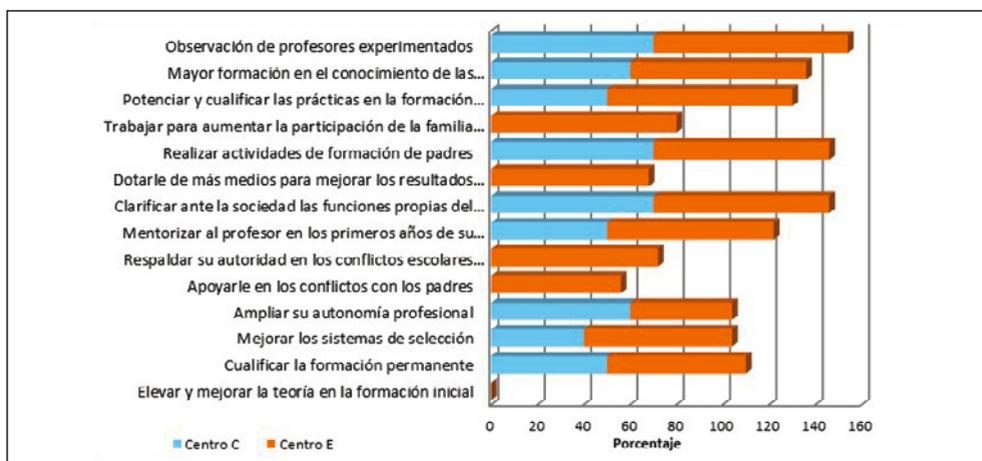


Figura 10. Valoración de muy importante las siguientes medidas para evitar o disminuir los problemas al profesorado principiante según los docentes de ESO y Bachillerato. D4.

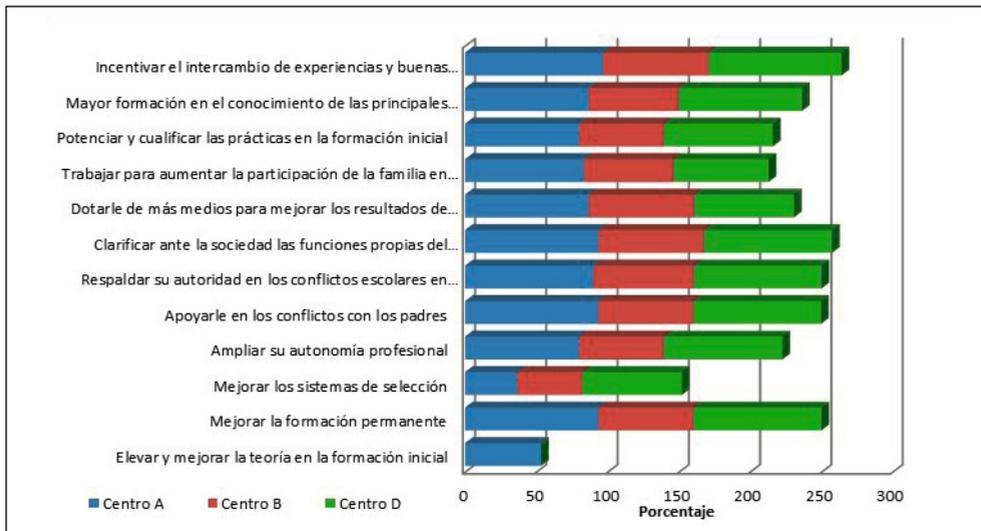


Figura 11. Valoración de muy importante las siguientes medidas para evitar o disminuir los problemas al profesorado experimentado según los docentes de EI y EP. D5.

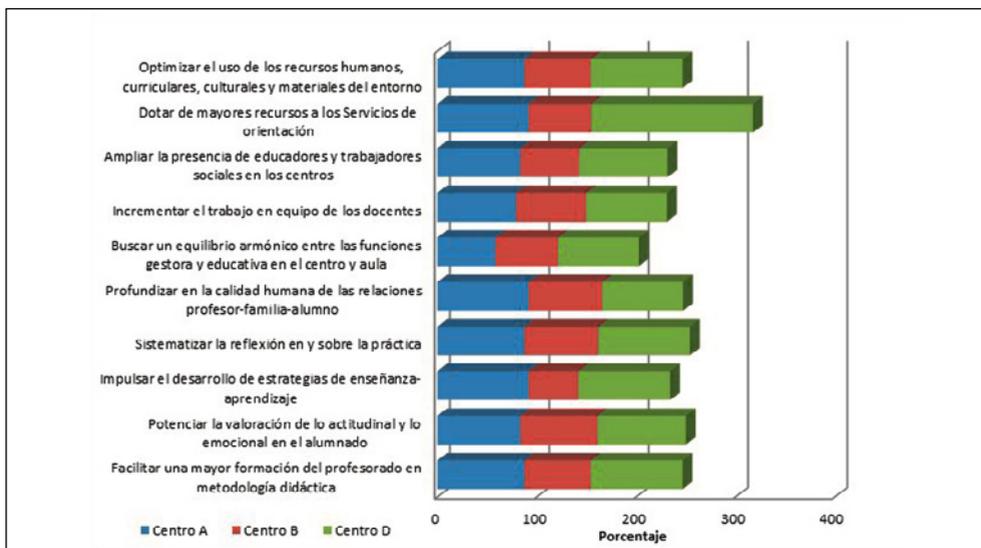


Figura 12. Valoración de muy importante las siguientes medidas para evitar o disminuir los problemas al profesorado experimentado según los docentes de ESO y Bachillerato. D5.

Podemos añadir que los datos en la D6 sobre cuáles serían las mejoras en el desempeño de la función docente muestran que todas son consideradas

muy importantes para el desempeño de la función docente, exceptuando «facilitar una mayor formación del profesorado en metodología didáctica» por los docentes de ESO y Bachillerato.

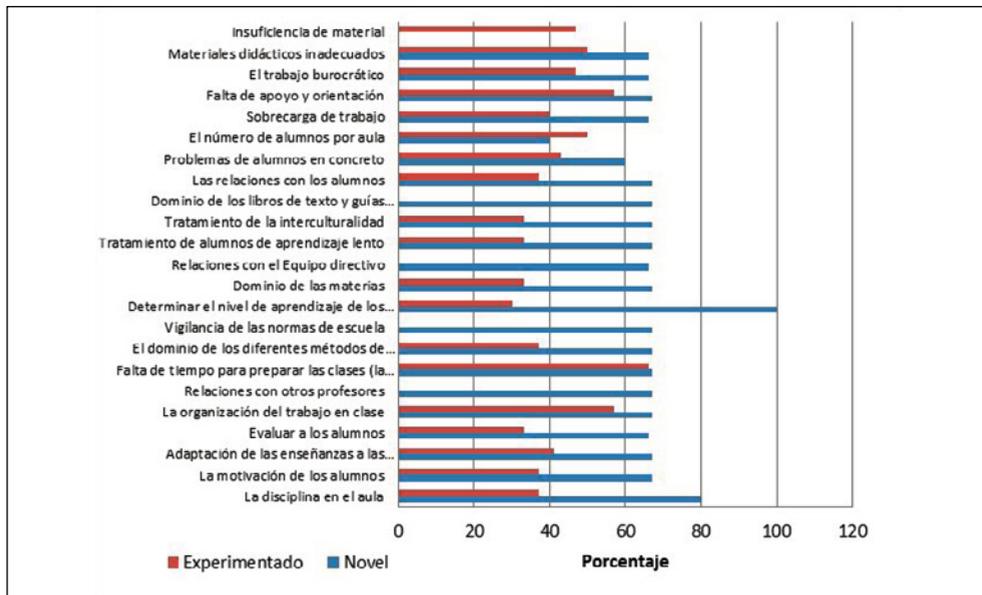


Figura 13. Comparación de los problemas que más afectan a los docentes noveles y a los docentes expertos de EI y EP.D6.

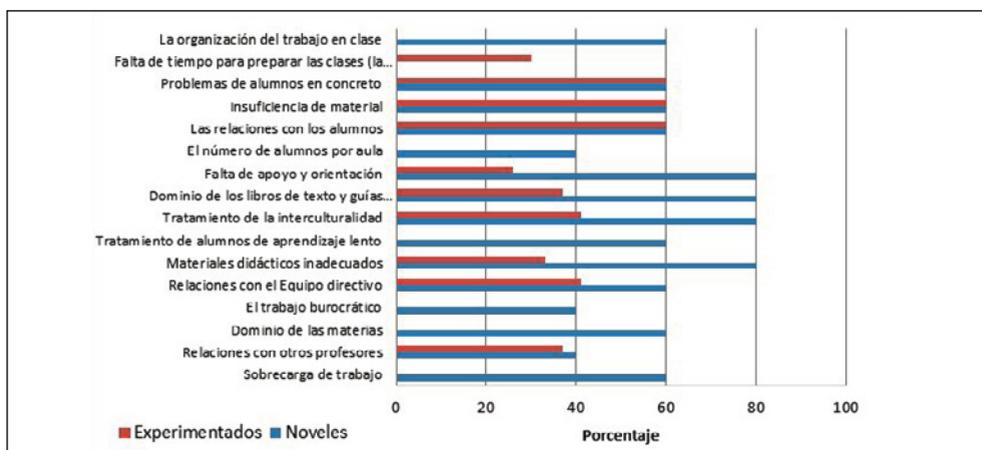


Figura 14. Comparación de los problemas que menos afectan a los docentes noveles y a los docentes expertos de EI y EP.

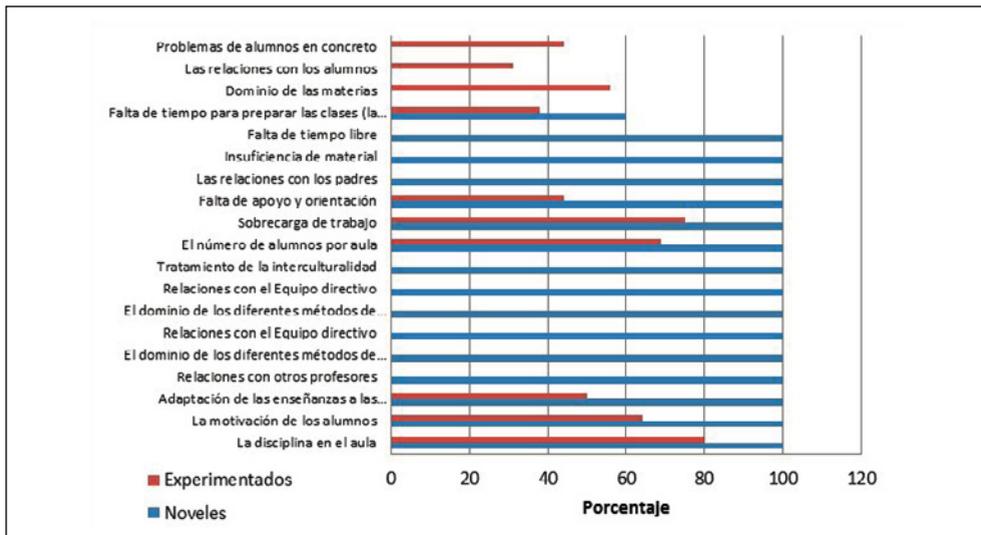


Figura 15. Comparación de los problemas que más afectan a los docentes noveles y a los docentes expertos de ESO y Bachillerato.

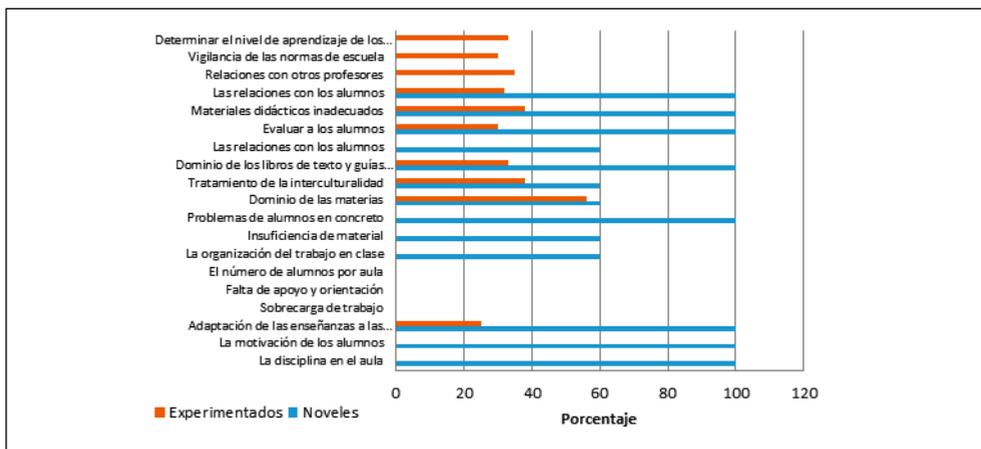


Figura 16. Comparación de los problemas que menos afectan a los docentes noveles y a los docentes expertos de ESO y Bachillerato.

CONCLUSIONES

En un intento anterior de llevar a cabo una recopilación de los aspectos más importantes obtenidos, podemos decir que los docentes se encuentran

adaptándose a las problemáticas que surgen a medida que avanzan los nuevos cambios destacando en el estudio:

- Los docentes que han sido estudiados en contextos que atienden a la interculturalidad, muestran actitudes positivas ante ellas, tanto desde los puntos de vista de planificación, metodología, y puesta en escena, pero no terminan de solucionar los problemas de gestión dentro del contexto institucional y de las relaciones interpersonales.
- Todavía existen diferencias entre la enseñanza en contextos urbanos y la enseñanza en contextos rurales, debido a que la política de los recursos no llega de manera igualitaria.
- Hay diferencias en las necesidades formativas que los docentes demandan dependiendo del nivel educativo que imparten, aspecto a tenerse en cuenta mediante las mejoras formativas y educativas de las diferentes especialidades docentes no universitarias de las instituciones educativas.
- Los problemas didácticos y socioeducativos que se dan reflejan una falta de comunicación entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo, (ESO y Bachillerato y docentes noveles). Esto marca cierta deficiencia en el posible clima escolar dado por las relaciones profesorado-equipos directivos, y profesorado-familias, que desencadena la personalidad negativa de los miembros que interactúan en la institución educativa, repercutiendo en la forma de mantenimiento y cambio de la institución.
- Necesidad de reflexión de las instituciones educativas sobre los pasos que se deben dar para mejorar la integración y socialización de los docentes noveles en los centros educativos donde desarrollan la profesión. Los docentes noveles tienen una formación teórica inicial buena que debe ser completada con una mejora en estrategias prácticas.
- Existen evidencias de rechazo de estrategias que se realizan en los procedimientos de los programas de iniciación e inserción profesional, consideradas innovadoras en la mejora de la formación docente del profesorado novel. Pueden ser debidas a la falta de práctica en el inicio de la profesión. Por ello sería necesario una mayor sensibilización a los docentes sobre su práctica mentora, con una participación y comunicación más activa, dentro de un clima educativo colaborativo.

- Se demanda en este estudio enfoques de actuación: o Desarrollar programas para la solución de problemas o Desarrollar formación centrada en la escuela, de forma cooperativa o Aplicar procedimientos de investigación-acción profesionalizadores (Cardona, 2008).
- Los aspectos positivos observados dentro del modelo de desarrollo profesional de los docentes, son la presencia de exigencias de apertura, flexibilidad, actitud dinámica y tienen una determinada concepción cultural de renovación, con implicación hacia la problemática escolar y sus soluciones. De manera generalizada podemos decir que el estudio de los diferentes contextos en el que se encuentran las instituciones educativas, nos ha permitido conocer el contraste de los problemas que presentan los docentes tanto de manera general como desde la visión experta y novel de la labor profesional, encontrando resultados mayoritariamente positivos, aunque existen algunos aspectos que pueden ser mejorados.

BIBLIOGRAFÍA

- MORAL, C. (2011). «Profesores experimentados, profesores principiantes». En Rivilla, A. M. M., de la Herrán Gascón, A., y Romero, C. S. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- CARDONA, J. (2008). «Modelos de desarrollo profesional». En Cardona, J. (Coord.). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid, Universitas. 9, pp. 341-393.

CLASE INVERTIDA EN LAS CIENCIAS NATURALES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ MANUEL PÉREZ MARTÍN

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

jmperezm@gmail.com



RESUMEN

A los docentes nos gustaría que la participación de los alumnos en clase fuera mayor. En este trabajo se describe una experiencia educativa de nivel universitario en la enseñanza semipresencial en el Grado de Educación Primaria de la Universidad Camilo José Cela (UCJC). En ella desarrollamos una metodología de clase invertida (*flipped-classroom*) que perseguía el incremento la participación de los alumnos en el proceso formativo en la asignatura de 2.º curso de Ciencias naturales. Los resultados mostraron que esta herramienta permitió desarrollar estrategias de aprendizaje activo y autónomo fuera del aula. Además, pudimos observar que se incrementó la participación en clase, el interés por los contenidos y el grado de satisfacción fue alto entre los alumnos. Por último, también hay que destacar que este diseño de las sesiones permite abordar más contenidos, siendo éstos más significativos por el establecimiento de relaciones entre sí. En definitiva, y en base a este estudio, la clase invertida resulta ser un poderoso y motivador enfoque metodológico sobre el que seguir trabajando.

PALABRAS CLAVE: clase invertida, ciencias naturales, educación semipresencial, educación universitaria.

ABSTRACT

Teachers would like to increase the class participation among our students. This research describes a university-level experience in the degree of Primary Education of the Universidad Camilo José Cela. From this experience, we developed a *flipped-classroom* methodology which sought to encourage the students to take actively part in the educational process within the second-year subject of Natural Sciences. Results showed that this approach allowed the development of both autonomous and active learning strategies outside the classroom. Furthermore, we were able to notice not only that class participation and interest in the contents increased but also that the overall degree of satisfaction was high among students. Finally, we must also emphasise that this approach to session planning allows us dealing with more contents, which also makes them

more relevant due to the links created among them. Ultimately, and based on this research, the flipped-classroom seems to be a powerful and motivating perspective from which we can continue working on.

KEYWORDS: flipped-classroom, natural sciences, blended learning, university learning.

INTRODUCCIÓN

Desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior cada vez son más las titulaciones universitarias que presentan modalidades a distancia y semipresenciales (Urbina y Salinas, 2014). En estos casos es fundamental que los alumnos estén altamente motivados e interesados por aprender porque en caso contrario la formación no será todo lo exitosa que debiera. Para ello es necesaria una constante evaluación diagnóstica que conduzca a la retroalimentación en los ámbitos virtuales. Sin embargo, en otras titulaciones se ha mantenido la presencialidad con este fin. Tal es el caso de las asignaturas de algunas modalidades del Grado en Educación Primaria de la UCJC que son semipresenciales, con carga de trabajo fuera del aula (tareas evaluables) y estudio de los materiales que se entregan, valorados a través de exámenes presenciales al final del cuatrimestre.

Con el fin de presentar el temario, cada asignatura tiene una sesión mensual de dos horas donde los alumnos establecen contacto con la percepción que tiene el profesor sobre la asignatura y sus contenidos. Por lo tanto, en un cuatrimestre se realizan cuatro sesiones presenciales y otra más para el examen final. En clase, los alumnos son poco participativos y suelen venir a escuchar las explicaciones del docente y en situaciones puntuales preguntan sobre ellas.

Los alumnos también tienen la posibilidad de establecer contacto con el profesor durante el periodo entre clases mediante diferentes vías: a través de correo electrónico, plataformas virtuales.

En este plan de estudios, los alumnos son titulados universitarios no maestros que pretenden obtener el grado en Educación Primaria. Son alumnos maduros que saben lo que buscan e incluso trabajan en otros niveles educativos. Sin embargo, a pesar de su perfil académico, la participación en el aula es muy limitada. En parte porque no desarrollan identidad de grupo, lo que

hace que en clase se sientan cohibidos para preguntar. Eso les hace discurrir por el proceso formativo de forma aislada y cada uno lleva un ritmo de aprendizaje sin pauta común.

La sesión presencial debería contribuir a la sincronización, ya que en caso contrario se produce un reducido aprovechamiento del curso. Debido a la baja participación en clase, la percepción general es que asisten a las clases sin haber estudiado los contenidos que se entregan en el material al inicio del curso. De forma general las sesiones de las asignaturas de las titulaciones semipresenciales suelen centrarse en la impartición de sesiones teóricas que resultan aclaratorias de los materiales que se entregan como contenidos evaluables.

METODOLOGÍA

Con el fin de promover dinámicas de aprendizaje activo y autónomo fuera del aula y fomentar la participación de los alumnos en las sesiones presenciales (Phillips y Trainor, 2014), llevamos a cabo una metodología de clase invertida (flipped-classroom) en la asignatura de 2.º curso de Ciencias naturales del Grado de Educación Primaria de la UCJC con 66 alumnos.

En el caso de ciencias naturales, la impartición completa del temario establecido genera gran dificultad incluso desde un enfoque de clase tradicional expositiva debido a su extensión. Por ello planteamos la metodología de la clase invertida y se procedió como se describe a continuación.

En la primera sesión se describió la metodología que se iba a seguir y los temas que se iban a abordar. En esa clase también se les explicaron los criterios de evaluación y las tareas que se les iban a solicitar y cómo debían enviarlas. Los alumnos quedaron sorprendidos, ya que no se les distribuyó material a estudiar para el examen, sino que se les explicó que los contenidos que debían estudiar serían contruidos por ellos mismos a través de un proceso de indagación y búsqueda de información entre las sesiones presenciales. Tras la cada sesión, el profesor envió un correo electrónico a todos los alumnos planteando el caso a resolver mediante una pregunta amplia, y que podríamos considerar incluso ambigua (debido a las preconcepciones de los alumnos sobre el tema), y un listado de conceptos clave para seguir la pista a la respuesta. Los alumnos debían buscar información sobre estos conceptos y plasmar las rela-

ciones entre ellos en un mapa conceptual. Con todo organizado debían traer una respuesta a la pregunta. Además, la pregunta quedó colgada en la plataforma Moodle y en un blog creado para la asignatura.

En clase se propuso que participasen todos de forma individual o grupal con la información que hubiesen obtenido tras su preparación fuera del aula. La resolución del caso se inició con la pregunta y en base a las respuestas, el profesor fue reorientando las ideas de los alumnos con nuevas preguntas. Hasta el punto de reconfigurar la estructuración mental que tenían sobre algunos conceptos y proponiendo una nueva visión del contenido que habían estudiado. En estas circunstancias las clases se volvían altamente participativas y surgían preguntas y opiniones, además de experiencias vividas relacionadas con los contenidos, enriqueciendo intensamente el proceso de aprendizaje. Finalmente, tras las sesiones se publicaba en el blog las informaciones y recursos que los alumnos solicitasen sobre el tema, así como la(s) respuesta(s) a la(s) pregunta(s) con diferentes formatos.

A la hora de valorar el funcionamiento de esta metodología, realizamos una observación de las acciones desarrolladas en el aula y procedimos a valorar las actitudes de los alumnos relacionadas con la participación durante las sesiones presenciales. También registramos los conceptos nuevos incorporados a la sesión, así como los errores conceptuales que se detectaron. Por supuesto también analizamos el grado de satisfacción de los estudiantes respecto de diferentes aspectos de la asignatura con una encuesta de tipo Likert ($n = 27$) con 22 cuestiones cerradas y que se valoraron del siguiente modo: 5 era completamente de acuerdo, 4 muy de acuerdo, 3 de acuerdo, 2 en desacuerdo, 1 muy en desacuerdo y 0 completamente en desacuerdo.

RESULTADOS PRINCIPALES

Nuestra experiencia educativa en base a la metodología de clase invertida ha sido estructurada en diferentes fases que describen nuestro proceder en el transcurso de esta asignatura en el curso 2014-15. Presentamos un ejemplo llevado a cabo en el aula y los resultados obtenidos en cuanto a la participación. El tema fue «El nacimiento de un ecosistema». Veintiún

días antes de la sesión presencial se les hizo llegar a los alumnos el siguiente texto:

«En la primera sesión hablamos de cómo surgió la vida en La Tierra y de cómo vivió en los océanos formando ecosistemas. Pero llegado un momento en la historia de la Tierra, la vida salió fuera del agua y se asentó en la superficie terrestre.

La pregunta inicial de la sesión presencial será: ¿Cómo se produce el asentamiento de la vida fuera del agua? A raíz de pensar en la respuesta a esta pregunta, debemos proponer cómo se dieron los diferentes pasos hasta que tenemos un ecosistema completamente formado.

Para facilitar vuestra iniciación en el tema os enviamos 24 conceptos clave» (Tabla 1).

Tabla 1. CONCEPTOS CLAVE PARA LA SESIÓN PRESENCIAL		
Biológicos	Físico-químicos	Geológicos
Cadena trófica	Contaminación ambiental	Zona de subducción
Evolución	Atmósfera	Islandia
Especies invasoras	Cambios climáticos	Recursos naturales
Reproducción		Terremotos
Niveles tróficos		Tectónica de placas
Flujos de materia y energía		Anillos de fuego
Nicho ecológico		Canarias
Especiación		Vulcanismo
Colonización		Plumas del manto
Extinción de especies		La Restinga
Adaptación		

El profesor organizó unas preguntas seriadas para guiar su acción docente, detectar errores conceptuales y que se razonara paso a paso todo el contenido establecido en el tema, atravesando la práctica totalidad de los conceptos clave de la sesión e introduciendo aquellos que los alumnos encontraron relevantes. A partir de la búsqueda y estructuración de la información de 24 conceptos clave por parte de los alumnos, pudimos establecer las relaciones entre ellos y utilizar otros 39 conceptos diferentes propuestos durante el debate en la sesión presencia. Con esas nuevas ideas

conseguimos darle profundidad al análisis de cómo nace y se estructura un ecosistema. Los conceptos nuevos planteados durante la sesión presencial se pueden clasificar en tres bloques temáticos: biológicos, físico-químicos y geológicos (Tabla 2).

Tabla2. CONCEPTOS CLAVE INCORPORADOS DURANTE LA SESIÓN PRESENCIAL		
Biológicos	Físico-químicos	Geológicos
Fotosíntesis	Capa de ozono	Tierra primitiva
Plantas vasculares	Daño al ADN	Pangea
Algas	Radiación ultravioleta	Gondwana
Paso a tierra de vertebrados	Agua y protección UV	Eurasia
Microorganismos	Oxígeno y Ozono	Deriva continental
Líquenes	Origen oxígeno atmosférico	Alfred Wegener
Hongos		Dorsales oceánicas
Bacterias		Erosión
Protozoos		Roca volcánica
Autótrofos		
Cianobacterias		
Quimiolitotrofos		
Teoría endosimbionte		
Lynn Margulis		
Extinción masiva		
Productores		
Cuello de botella		
Competencia		
Radiación evolutiva		
Interdependencia en red		
Reproducción asexual		
Reproducción sexual sin machos		
Definición de especie		

Además, con este enfoque de la sesión presencial detectamos cinco errores conceptuales sobre los que intervenimos:

1. En un principio vincularon la colonización del medio terrestre con el paso a tierra de vertebrados.
2. El oxígeno es una molécula que la inmensa mayoría de los alumnos relacionaron exclusivamente con la respiración y con hechos positivos en la evolución posterior.
3. En ocasiones se equiparan las teorías de la deriva continental con la tectónica de placas.

4. Se tiene la concepción generalizada de que los productores deben ser los primeros colonizadores de un ecosistema.
5. Generalmente uno considera que, si algún organismo se establece en un lugar, es un organismo «fuerte», «mejor adaptado», «más capaz», y así fue definido por los alumnos. Sin embargo, no es así. La selección natural actúa sobre lo que hay, que no tiene por qué ser lo mejor. Generándose cuellos de botella.

Por último, cabe destacar que los estudiantes estaban «muy de acuerdo» (4,00-4,26 sobre 5,00) en que esta metodología les ayudó a mejorar en sus conocimientos y habilidades, que sus comentarios tuvieron buena aceptación en el aula, y que fomentó el interés por los contenidos de la asignatura. Al final, la labor del docente fue valorada con un 4,56 sobre 5,00.

CONCLUSIONES

Esta forma de proceder en el aula condujo a un aumento de la participación, con lo que la metodología de la clase invertida promueve el aprendizaje activo fuera del aula en la preparación de los contenidos, así como fomenta la intervención del alumno en el aula. Todo esto conduce a una mejora de los procesos de identificación de los errores conceptuales y a incrementar las posibilidades para intervenir sobre ellos. Del mismo modo introduce contenidos extra a través del interés y la participación del alumno, con lo que se pueden trabajar más contenidos con más facilidad, porque surgen a raíz del interés del alumno y están relacionados con otros conceptos que el alumno maneja. Participar en voz alta en clase, mejora las relaciones que se establecen entre pares, generó autoconfianza, sensación de pertenencia a un grupo y quizás sean estos los principales motivos que condujeron a un aumento de la participación. Con lo que esta situación se vio claramente mejorada.

En segundo lugar, el aprendizaje realizado en base a la argumentación mejora la capacidad de razonamiento, ayuda a que sea más sólido, así como potencia la sensación de que cualquier cuestión puede ser solucionada con información y pensamiento crítico, lo que permite a los alumnos enfrentarse a problemas de razonamiento en lugar de cuestiones exclusivamente memorísticas con mayores probabilidades de éxito. Además, se potenció su capacidad de búsqueda de información y recursos, así como en el manejo de fuentes

bibliográficas digitales, haciéndoles mejorar en sus conocimientos y habilidades. Dejando un alto grado de satisfacción debido al trabajo realizado en la asignatura y con la labor del profesor.

Con todo lo explicado hasta aquí, podemos decir que esta metodología es altamente inductora de participación en clase y que puede ser una herramienta útil y potente en los programas de educación semipresencial.

BIBLIOGRAFÍA

- URBINA, S. y SALINAS, J. (2014). «Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias». *RED – Revista de Educación a Distancia*, Vol. 42. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/42/UrbinaSalinas.pdf>.
- PHILLIPS, C. R. & TRAINOR, J. E. (2014) Millennial Students and the flipped classroom. *Proceedings of American Society of Business and Behavioral Sciences*, vol. 21, n.º 1, 519-530. Recuperado de: [http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips_Trainor\(P519-530\).pdf](http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips_Trainor(P519-530).pdf).

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA GESTUALIDAD MUSICAL SOPORTADO EN SOFTWARE

TIBERIO FELIZ MURIAS y JOSÉ GALIANO PÉREZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

josegalianoperez@gmail.com



RESUMEN

La propuesta se dirige al desarrollo de instrumentos para la investigación y el análisis de la gestualidad en la interpretación musical colectiva. Estas técnicas pueden aplicarse en los trabajos de fin de grado de las nuevas titulaciones universitarias en interpretación o teoría de la música, así como en los trabajos de fin de carrera de los conservatorios superiores. Se establecen los criterios que caracterizan las conductas no verbales relevantes, así como las dimensiones para su descripción. Se desarrollan los procedimientos para la introducción de datos en la aplicación informática AQUAD, la definición de las categorías para el análisis de contenido de la gestualidad y los procesos para la creación e introducción de los códigos correspondientes. Como consecuencia, son descritos un total de 119 gestos, simples o integrados en otros movimientos complejos, realizados por intérpretes de diecisiete especialidades instrumentales. Los códigos resultantes son clasificados de acuerdo con la continuidad del movimiento de retorno, la dirección y el objeto desplazado. Este conjunto de códigos puede ser ampliado mediante la aplicación de los criterios de registro y codificación en nuevas experiencias, dotando a los investigadores de un instrumento para el avance en el conocimiento de la gestualidad de los intérpretes mediante la utilización de aplicaciones informáticas.

PALABRAS CLAVE: música, comunicación no verbal, didáctica, música de cámara, análisis de contenido.

ABSTRACT

The purpose of this research is the development of tools for research and analysis of the body language in the collective musical performance. These techniques can be applied in the researches of students of music schools and new university degrees in musical performance and music theory. The criteria characterizing the relevant nonverbal behaviors are established, also the dimensions for description and procedures for entering the data into AQUAD. The definition of categories for content analysis of gestures and the processes for

the creation of corresponding codes are developed. As a result, they are described 119 gestures –simple or integrated into other complex movements– in seventeen instruments . The resulting codes are classified according to the continuity of the return movement, the direction and the object moved. This set of codes can be extended by applying the criteria for registration and coding in new experiences, giving researchers a tool for advancement in knowledge of performers' gestures by software.

KEYWORDS: music, nonverbal communication, didactics, chamber music, content analysis.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de nuevas titulaciones universitarias sobre creación o interpretación musical, así como la adaptación de los estudios que se realizan en los conservatorios superiores, tienen como consecuencia la necesidad de dotar de competencias para la realización de los trabajos de investigación que han de ser realizados al finalizar estos estudios.

En el caso de los grados sobre interpretación musical y los estudios superiores de instrumento en los conservatorios, las salidas profesionales se dirigen a la interpretación musical o su enseñanza. En ambos casos, la práctica de la Música de Cámara, disciplina en la que los instrumentistas tocan en pequeños grupos sin la participación de un director, exige la adquisición de competencias comunicativas, basadas en la utilización de signos no verbales para la coordinación de la interpretación, sea en los aspectos rítmicos, de intensidad, o cualquier otra variable de la sonoridad. En este campo, la bibliografía y las investigaciones disponibles han focalizado su atención al impacto de los gestos emotivos y/o ilustrativos o, en algún caso, el incremento de la amplitud en los gestos utilizados para la coordinación rítmica cuando se actúa ante público.

Por el contrario, en la literatura sobre dirección orquestal pueden observarse varias pautas, que relacionan la dirección y la duración de los gestos utilizados con los diferentes aspectos de la interpretación. La repetición de algunas de estas pautas en la gestualidad de los instrumentistas sugiere que es posible relacionar las características de los gestos utilizados con las características del texto musical al que acompañan, aspecto en el que habrá de ser tenida en cuenta la influencia de la mecánica y las acciones corporales en cada

especialidad instrumental. El avance en el conocimiento y el desarrollo de las líneas de investigación pertinentes requieren de un sistema de análisis, que facilite la descripción y clasificación de la información obtenida, situando cada una de las tipologías en el contexto en que son utilizadas.

Para la consecución de estos objetivos, nuestra investigación se dirige a desarrollar y posibilitar la utilización de la aplicación informática AQUAD, con una probada flexibilidad para el tratamiento de datos no estructurados, con el fin de clasificar de la información obtenida, realizar la descripción de las variables de los movimientos registrados y su localización en referencia al texto musical. A partir de estos resultados, la aplicación de los procedimientos de análisis desarrollados permitirá, en nuevas investigaciones, avanzar en el conocimiento de los recursos gestuales utilizados por los instrumentistas en la interpretación camerística.

En resumen, los objetivos de esta investigación consisten en:

1. Definir y desarrollar procedimientos para la descripción y registro de la gestualidad utilizada por los instrumentistas
2. Describir y aplicar los procesos para la creación de archivos y proyectos en la aplicación AQUAD

METODOLOGÍA

La investigación se sitúa dentro del paradigma cualitativo y un enfoque etnográfico. Para la observación y registro de las conductas, se analizan grabaciones de diferentes obras del repertorio de Música de Cámara, efectuadas en aulas y salas de conciertos de conservatorios de música. La selección de las grabaciones es realizada con dos criterios fundamentales:

1. Obtener registros de las especialidades instrumentales más representativas
2. Incluir obras musicales que contengan las características propias de la escritura para grupos de música de cámara.

Dada la abundancia de movimientos propios de la interpretación musical, se adoptan diferentes criterios para la elección de las conductas más relevantes, que aporten una información valiosa sobre el discurso de la interpretación al resto de los intérpretes y al público:

1. Seleccionar los movimientos que añaden información a la ya obtenida mediante la audición de los elementos sonoros: aquellos gestos que no son indispensables (Windsor, 2011) para la producción sonora (sean o no simultáneos a ella) o que la preceden.
2. Describir los rasgos de los gestos utilizados según diferentes aspectos y/o dimensiones: objeto desplazado, dirección, duración, intencionalidad.

Una vez realizado el registro, se procede a la introducción de los datos en AQUAD, para lo que ha de definirse el tipo de archivos y las tipologías de códigos utilizados.

En total, han sido analizadas 44 interpretaciones de 17 especialidades instrumentales en 7 obras musicales distintas.

RESULTADOS PRINCIPALES

Se ha clasificado un total de 119 gestos distintos, situándolos en el punto exacto de la partitura en que han sido utilizados, tomando como referencia temporal la unidad de pulso (Malibrán, 2007). Las diferentes características de cada obra musical, así como las exigencias de la técnica compositiva, en la que las formaciones instrumentales suelen caracterizarse por una mayor cantidad de instrumentos del registro agudo, genera desigualdades en la muestra, con diferente número de intérpretes en cada una de los instrumentos analizados.

Los primeros análisis muestran una mayor variedad gestual en los instrumentos de viento más agudos, aunque la aplicación a muestras más amplias, acotando el tipo de instrumentos o, por el contrario, con diferentes instrumentos para una misma obra musical, puede permitir en el futuro el contraste de las posibles hipótesis sobre las características de la gestualidad en las diferentes especialidades.

La utilización de metacódigos que integran en una misma categoría resultados de códigos con características comunes, y la elaboración de tablas de contingencia, permite comparar en cada caso la persistencia de algunos comportamientos o, por el contrario, las divergencias dentro o entre los grupos.

CONCLUSIONES

Se ha desarrollado la aplicación de software para el análisis de contenido de la gestualidad instrumental. Se han obtenido y sistematizado diferentes sistemas de clasificación de las categorías obtenidas. La utilización de las diferentes herramientas de AQUAD (tablas, recuentos, búsquedas, vínculos, etc.) permite la aplicación de estos conocimientos para la replicación de análisis o la utilización en nuevas investigaciones. La codificación de cada conducta registrada en el punto de la interpretación en que es observada permite su localización en el momento exacto o -mediante códigos de segmentación- en un periodo de tiempo relacionado con algún aspecto de la interpretación (melodía, armonía, etc.). Esta herramienta facilita el conocimiento de la utilización de los recursos gestuales para conseguir una interpretación musical de calidad, que puede ser utilizada en investigaciones sobre el uso de la comunicación no verbal entre instrumentistas.

REFERENCIAS

- HUBER, G. L. (2015). *AQUAD Seven. The software for the analysis of qualitative data.* (Free software, open source). Tübingen: Softwarevertrieb Günter Huber. Recuperado de www.aquad.de.
- MALIBRÁN, S. (2007). *El oído de la mente.* Madrid: Akal.
- WINDSOR, W. L. (2011). «Gestures in Music-making: Action, Information and Perception». En Gritten, A. y King, E. (eds.): *New Perspectives on Music and Gesture.* Londres: Ashgate.

UNA EXPERIENCIA BASADA EN EL MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO COMBINADO: CLASE INVERTIDA, REDES SOCIALES, APRENDIZAJE EN LÍNEA, HÍBRIDO Y COLABORATIVO

INMACULADA PONCE LORITE y FRANCISCO DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ

Centro Asociado de Jaén. UNED.

inmponce@jaen.uned.es



RESUMEN

En este trabajo se presenta un Modelo Didáctico Tecnológico Combinado aplicado a las tutorías de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. La metodología que se propone intercala y coordina estrategias E-learning, a través de la Plataforma Alf, de Web-blog y del uso de Redes Sociales (Twitter), con estrategias presenciales de clase invertida (Flipped Classroom). Proponemos un Modelo integrador de los Modelos Sistémico, Intercultural y de Redes. Se ha realizado una Investigación basada en el diseño. Se ha realizado un cuestionario en línea para recoger las valoraciones de los alumnos a los que se ha aplicado el modelo. Los resultados obtenidos indican el desarrollo y mejora del aprendizaje colaborativo y de la comunicación, el aumento de la motivación hacia la participación en la tutoría, y la adquisición y manejo de las competencias digitales. Ha mejorado la expectativa de los alumnos sobre lo que encontrarán en la tutoría presencial. Ha mejorado el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Aspectos como la cercanía y disponibilidad del tutor se hacen evidentes a través de las Redes Sociales.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, e-learning, twitter, modelos didácticos, estrategias educativas, aprendizaje colaborativo, clase invertida.

ABSTRACT

This paper presents a combined educational-technological model applied to tutorials in the National University of Distance Education (UNED). The proposed methodology uses E-learning strategies through the platform Alf, web-blog and the use of social networks (Twitter) with on-site strategies based on flipped classroom. A model of Systemic, Intercultural and Network Models is proposed. A research has been conducted based on the design. An online questionnaire, applied to students, has been made to collect their valuations. Results show the development and improvement of the collaborative learning and communication, the increase of the motivation towards participation in tutorial, and the acquisition and management of digital competences. It has improved the expectation of students

on what they can find in the on-site tutorial. The monitoring process of students, considering their teaching and learning, is continuous. Some aspects, such as the proximity and availability of the tutor, become evident through social networks.

KEYWORDS: Higher Education, e-learning, twitter, teaching models, educational strategies, collaborative learning, flipped classroom.

INTRODUCCIÓN

Problema de investigación ¿Qué se está haciendo en las tutorías?

Durante el curso 2014-2015 se realiza una observación sistemática de las tutorías. El perfil de los alumnos marca las directrices de su planificación.

Se dispone de una hora presencial por semana, con webconferencia simultánea y atención a través de Plataforma. Se alienta la participación de los alumnos en la plataforma educativa de la UNED (foros, chat, webconferencias, archivo en «Documentos»), se establecen como canales de comunicación con el tutor tres: foros, tutoría presencial y correo electrónico.

Se advierte una relación entre la asistencia de los alumnos a las tutorías y las actividades que en ellas se desarrollan.

La participación de los alumnos en los foros de la tutoría **es** escasa o nula.

Motivaciones de los alumnos para participar relacionadas con la expectativa de respuesta. No hay una visión positiva general de utilidad sobre el uso de estos foros. Los alumnos necesitan adaptarse a una enseñanza a distancia e-learning, ligada al uso de las TIC. En términos generales detectamos que no hay interacción del tutor con los alumnos a través de la Plataforma lo que no puede servir para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fundamentación

El Modelo didáctico tecnológico (Medina, 2015) tiene un carácter socio-interactivo-comunicativo, aporta nuevos medios que propician el diálogo entre personas presentes en el proceso educativo. Se caracteriza por ser un proceso sistémico que parte de la definición de un problema, análisis y búsqueda de alternativas, selección óptima de soluciones, implementación controlada, y

evaluación, retroacción y revisión (Sevillano, 2004). Se asienta en el uso creativo de los medios, transformando los estilos de interacción en el aula, ambientes virtuales y estilos de colaboración entre estudiantes y docentes. Para conseguirlo, se ha utilizado la combinación de métodos didácticos y heurísticos, apoyados en las siguientes herramientas:

La creación de una Web-Blog (google sites «Mis tutorías de Educación Social y Pedagogía») se fundamenta en el nuevo paradigma educativo «aprender a aprender», superando las limitaciones de espacio y tiempo e incorporando las múltiples ventajas de usar los blogs en educación, especialmente en sistemas E-learning, entre ellas, la posibilidad de recibir feedback (Mortensen y Walter, 2004).

El carácter modular de los sistemas de publicación permite al estudiante utilizar los servicios de sindicación de contenidos para mantenerse actualizado, además favorece la adquisición de otros aprendizajes y sirven de socialización entre profesores y alumnos.

Twitter. El uso creciente de las redes sociales como herramientas educativas universitarias (López y Tascón, 2013) rompen con la habitual pasividad de los alumnos, potenciando la comunicación directa, instantánea, y provocar el debate, la reflexión, en mensajes de 140 caracteres.

Con Google Drive se fomenta la participación y el aprendizaje colaborativo poniendo el protagonismo en el estudiante, buscando que indague con espíritu crítico y pueda llegar a resultados óptimos, de forma creativa (Real, 2009).

Con la clase invertida se consigue una mayor flexibilidad para el aprendizaje E-learning; se involucra a los alumnos en actividades significativas, se dirige el contenido y el profesor se convierte en guía y facilitador.

Los objetivos que se plantean son:

1. Motivar a los alumnos para que asistan a las tutorías;
2. Acompañar a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje como facilitadores, guía, referentes;
3. Conseguir el aumento de la participación en todas las opciones que se ofrecen;
4. Evitar el abandono escolar de alumnos desmotivados y que se sienten solos;
5. Hacer partícipes a los alumnos de su evolución y progresos;
6. Establecer canales de comunicación reales en los que los alumnos se sientan cómodos.

METODOLOGÍA

Se implementa la experiencia en el Centro Asociado de Jaén de la UNED, en los grados de Educación Social y Pedagogía, en tres fases:

1. FASE INICIAL: Presentación a los alumnos de la nueva metodología de trabajo (22 de octubre-15 de noviembre 2015).
 - Explicación de la metodología y de las herramientas de forma secuenciada.
 - Comienzo de la construcción del Blog.
 - Participación de los estudiantes.
 - Se consensua la planificación.
2. FASE DE DESARROLLO: Puesta en marcha y seguimiento. (15 de Noviembre de 2015 a 15 de enero de 2016)
 - Acceso al blog, Drive y Twitter.
 - Participación
 - Grupos de discusión
 - Cuadernos de trabajo online.
 - Seguimiento.
3. FASE DE EVALUACIÓN del Modelo Didáctico Tecnológico Combinado (15 de enero a 1 de febrero de 2016) ·
 - Cuestionario online (Formularios de google).
 - Recogida de datos estadísticos de participación de las RSS y Blog.
 - Se valoran los resultados y se extraen conclusiones.

En este modelo se ha utilizado metodología de clase invertida, RSS y la integración de aprendizajes en línea, híbrido y aprendizaje colaborativo. Se ha tratado de aplicar lo aprendido, los estudiantes han aprendido haciendo a través de las siguientes estrategias:

Estrategias en el aula (presencial-virtual)

- Grupos de Discusión: Espacios compartidos. Activos, participantes, dialógicos. Incitan a la reflexión y al cuestionamiento crítico. Útiles para resolver los problemas y tareas propuestas. ·
- Grupos centrados en la tarea: Sincronización con Blog y Drive. Enriquecen las actividades, Potencian el espíritu colaborativo y la participación

- Observación: A través de documentos audiovisuales sobre la materia. · Ejemplificación y simulación: Explicar los diferentes problemas a resolver a través de ejemplos genéricos que se dan en la vida real dentro de sus profesiones.
- Mapas conceptuales: Tarea para desarrollar la capacidad de reflexión, concreción, análisis, priorización de contenidos e ideas.

Estrategias fuera del aula

- Construcción de medios didácticos: *Relacionados con las TIC*. A través de un uso interrelacionado de ellos.
- Uso integrado y sincronizado de medios: Plataforma, RSS, web-blog, Drive y mapas conceptuales. ·
- Seguimiento del trabajo y progreso de los estudiantes: A través de sus cuadernos de trabajo en DRIVE. Correcciones semanales. Se convierte en un cuaderno de aprendizaje. ·
- Estrategias para favorecer la comunicación, con refuerzos positivos.

El instrumento de recogida de información es el cuestionario de 5 dimensiones, con 32 ítems y preguntas abiertas que le aportan un enfoque mixto. Se trata de una muestra no probabilística e intencional de 20 alumnos, con una edad media de 33,5 años; predomina el género femenino 70%. Se ha enviado por correo electrónico a los alumnos.

A partir de los datos que aporta la prueba de Kolmogorov-Smirnov se confirma la normalidad de la muestra, con un nivel de significación de 0,05. El valor de la fiabilidad aportada por el alfa de cronbach tiene un valor de 0,7.

El estudio pretende valorar las opiniones de los alumnos sobre la experiencia que han tenido en su grupo de tutoría con el Modelo Didáctico Tecnológico combinado que se ha aplicado.

RESULTADOS PRINCIPALES

Datos de participación en las tres herramientas clave que se utilizan en esta experiencia: ·

- Web-blog: se comparte con el 100% de los alumnos.
- Twitter: el 73,7% de los alumnos son seguidores de sus tutores. ·

- Google Drive: el 100% de los alumnos son lectores de las carpetas de las asignaturas, y el 80% comparte sus cuadernos de trabajo.

Con estos resultados de participación ya podemos mostrar evidencias de que el modelo propuesto ha tenido una amplia aceptación por parte de los alumnos.

La primera dimensión del estudio hace referencia al uso de la plataforma Alf. Los sujetos de la muestra manifiestan no tener dificultades de uso y acceso (70%). En cuanto a la participación en los foros (1.1) y el uso del correo electrónico de alumno UNED (1.2), que constituyen dos herramientas imprescindibles para el seguimiento e-learning de las asignaturas, los resultados indican que no se está haciendo un uso deseable y masificado de la plataforma Alf.

Tabla 1. Uso de la plataforma aLF

1. Uso de la Plataforma Alf	%			
	- 1	2	3	4 +
1.1. Participación en los Foros	10	50	30	10
1.2. Uso del correo @alumno.uned	5	35	35	25
// 1: Nada // 2: Poco habitual // 3: Habitual // 4: Muy habitual				

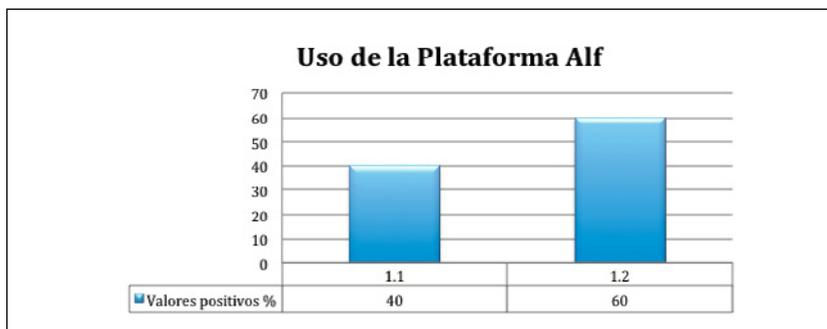


Figura 1. Valoración de los alumnos sobre el uso que hacen de la plataforma aLF

La segunda dimensión hace referencia a la valoración del blog de la asignatura por parte de los alumnos. En cuanto a la dificultad de acceso, apariencia, funcionamiento y organización (2.1) los alumnos se muestran muy satisfechos en un 85%. Con respecto a los contenidos educativos del blog, se ha valorado la utilidad de los mismos (2.2) para la preparación de la asignatura,

(2.3) para realizar las actividades (2.3) y para profundizar o ampliar conocimientos (2.4). No ha habido valores negativos.

Tabla 2. Valoración de la utilidad de los contenidos del Blog

2. Valoración del Blog	%			
	- 1	2	3	4 +
2.2 Contenidos educativos útiles de apoyo a la preparación de la asignatura	0	0	40	60
2.3. Contenidos educativos útiles para realizar las actividades	0	0	30	70
2.4. Contenidos educativos útiles para profundizar/ampliar conocimientos	0	0	30	70
// 1: Nada // 2: Poco habitual // 3: Habitual // 4: Muy habitual				



Figura 2. Valoración de la utilidad de los contenidos del Blog.

La tercera dimensión se refiere a la valoración de los alumnos del trabajo desarrollado a través de Google Drive. El 85% de los alumnos expresa ser la primera vez que utiliza Google Drive (3.1). Se pretende valorar tanto las dificultades de uso (3.2), el 80% opina que no han tenido ninguna dificultad; el tipo de uso (3.2, 3.3, 3.4, 3.5) y la utilidad que ha tenido para el aprendizaje de los estudiantes (3.6) todos con valores positivos, excepto con respecto a la realización de comentarios por parte de los alumnos, sólo el 40% afirma haber realizado comentarios a través de los documentos compartidos.

Tabla 3. Valoración del uso de google Drive

3. Valoración de Google Drive (referido a los alumnos)	%	
	SI	NO
3.1. Es fácil de utilizar	80	20
3.2. Realiza comentarios en Google Drive	40	60
3.3. Comparte su cuaderno de trabajo/actividades	90	10
3.4. Seguimiento del plan de tareas propuestas	70	30
3.5. Recibe correcciones de sus actividades	65	35
3.6. Las correcciones son útiles para su aprendizaje	80	20

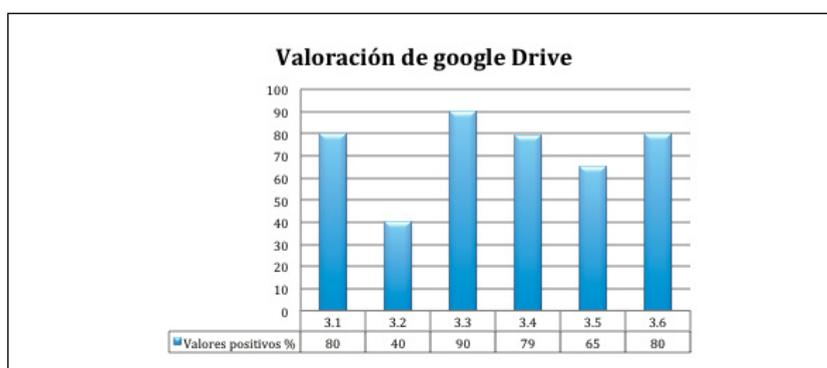


Figura 3. Valoración de google Drive.

La cuarta dimensión se refiere a la valoración de los alumnos sobre el uso de Twitter realizado desde la tutoría. Está relacionado principalmente con las interacciones y aprendizaje colaborativo. Esta es en la que más oscilan las puntuaciones, ya que encontramos estudiantes que expresan que no utilizan Twitter y han contestado «Nunca» en todos los ítems. Sin embargo, entre los que sí lo utilizan, los resultados que se obtienen se mantienen en valores positivos de la escala.

Tabla 4. Valoración del uso de Twitter en tutoría

4. Valoración del uso de Twitter en la tutoría	%			
	- 1	2	3	4 +
4.1. Se ha creado una red de contacto de compañeros y tutores	10	5	50	35
4.2. Recibo actualizaciones, noticias sobre la asignatura y tutoría	15	0	30	55
4.3. Comparto noticias referentes a la asignatura	10	5	40	45
4.4. Recibo orientaciones de seguimiento y progreso del tutor	20	5	30	45
4.5. Planteo dudas	15	5	30	50
4.6. Recibo respuestas a mis dudas del grupo de tutoría	10	10	20	60
// 1: Nada // 2: Poco habitual // 3: Habitual // 4: Muy habitual				

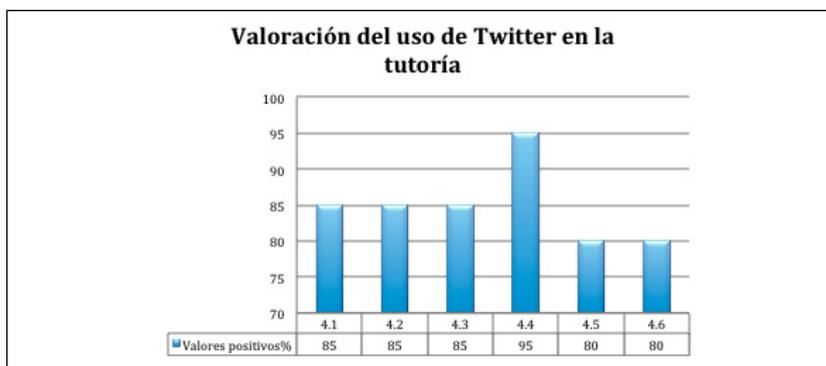


Figura 4. Valoración del uso de Twitter en la tutoría.

La quinta dimensión se refiere a la valoración conjunta de las herramientas dentro de la metodología de trabajo implantada con este modelo en las tutorías, desde la perspectiva del alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Las medias de las opiniones de los alumnos están en la zona de valores positivos. Se han redactado dos ítems cuya respuesta invierte el sentido, de modo que se entiende los valores más altos los menos positivos con respecto a la valoración final. Sin embargo, se obtienen valores negativos en porcentaje muy elevado para la consideración de esta metodología como una sobrecarga de trabajo (5.10), y que prefieren ir por libre (5.11) con un 85% de los alumnos que opinan que nunca en ambos casos.

Tabla 5. Valoración del modelo en general

5. Valoración conjunta del Modelo	%			
	- 1	2	3	4 +
5.1. He recibido orientaciones sobre este método de trabajo con antelación	0	0	35	85
5.2. He recibido el apoyo de los tutores durante todo el proceso	0	0	35	85
5.3. Ha habido sincronización entre todas las herramientas y tutorías.	0	0	50	50
5.4. He constatado mis avances en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje	5	5	30	60
5.5. He colaborado con los compañeros en la realización de actividades, debates,...	5	15	30	50
5.6. He participado de forma activa	10	10	20	60
5.7. He optimizado mi método de estudio gracias al uso de estas herramientas	0	5	30	65
5.8. He seguido mejor el ritmo de la asignatura	0	0	50	50
5.9. En general, estoy satisfecho/a con el uso de esta metodología	0	0	45	55
5.10. Esta metodología me ha supuesto una sobrecarga de trabajo	50	35	10	5
5.11. Yo prefiero ir por libre	75	15	5	5
// 1: Nada // 2: Poco habitual // 3: Habitual // 4: Muy habitual				

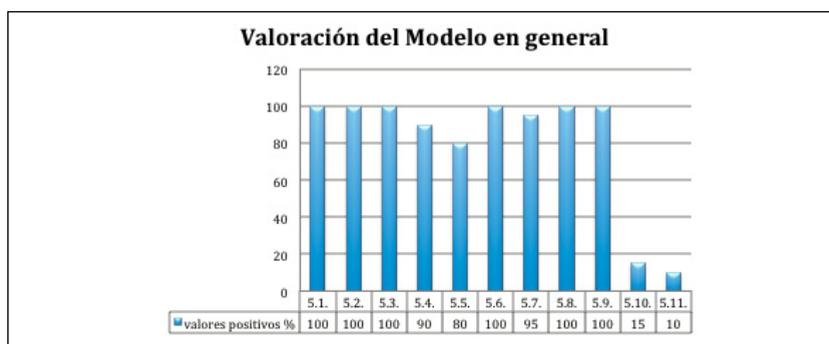


Figura 5. Valoración del modelo en general.

La mayoría de los estudiantes, el 95% ha declarado que utilizan Facebook de forma habitual para buscar contenidos de las diferentes asignaturas que cursan en la universidad.

CONCLUSIONES

La formación de los profesionales de la educación ha de integrar el dominio de las redes sociales y deberán transferir a este proceso cuanto han aprendido. Introducir un recurso tecnológico en este contexto educativo debe suponer un verdadero cambio en los actos de formación. Gagne y Briggs (1977) recomiendan la selección de medios desde el punto de vista del uso del mismo para un determinado contenido. Como indican Medina, Domínguez y Sánchez (2008), la combinación de los medios clásicos con los virtuales, evidencia un nuevo espacio de colaboración en la Red que mejora el dominio de las competencias, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la función tutorial en la práctica virtual.

Este Modelo Didáctico Tecnológico combinado ha ayudado a los tutores a planificar un proceso de enseñanza aprendizaje basado en actividades en general, que se presentan y desarrollan a través de las diferentes herramientas presentadas. El objetivo fundamental ha sido propiciar el ambiente y el entorno adecuado para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y el trabajo colaborativo. No se ha intentado sustituir la participación en los cauces formales de la UNED (foros, chat, webconferencias...), sino ser instrumentos complementarios. Se ha posibilitado la ampliación de contenidos, promoviendo la capacidad de «aprender a aprender» en los alumnos, así como la creación de comunidades de aprendizaje y colaborativas.

La utilización de Google Drive, Blog, Twitter, requiere la adquisición de competencias tecnológicas que se van adquiriendo de forma gradual. Los estudiantes están más motivados, aunque no participan habitualmente en el Foro de Tutoría de la Plataforma Alf, sí utilizan el resto de recursos. El número de consultas en Twitter ha aumentado significativamente, comentan sus problemas con la asignatura, siguen la planificación de las actividades. Con este modelo hemos superado una de las mayores dificultades que observábamos como tutores: el factor tiempo objetivo. Ahora, es posible llevar el seguimiento y tutoría más allá de la hora semanal presencial, los estudiantes pueden hacer un seguimiento completo de la asignatura, contactan entre ellos a

través de redes sociales (Twitter y Facebook), hay un diálogo directo e instantáneo entre tutores y alumnos. Se ha consolidado el sentimiento de cohesión de grupo entre ellos. La participación activa ha aumentado.

A lo largo del desarrollo de la experiencia hemos visto que se pueden incluir algunas mejoras sobre impacto del Modelo. Estamos en un momento de madurez sobre el modelo, en el que es necesario establecer liderazgo pedagógico en este proceso de mejora y difusión de la experiencia a compañeros/as. Las dificultades que surgen al aplicar metodologías e-Learning pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje para todos, si hay un ambiente de cooperación entre los profesionales que conforman la institución. Sobre estas dificultades nuestro modelo innovador debe ser anticipador, y el profesor debe ejercer un liderazgo pedagógico que se anticipe al problema o al menos pueda ponerle solución a tiempo (Medina y Gómez, 2014).

Como líneas de futuro consideramos pertinentes:

- En primer lugar, continuar desarrollando y consolidando el Modelo Didáctico Tecnológico Combinado para las tutorías en la enseñanza a distancia;
- En segundo lugar, realizar un estudio comparativo entre la participación de los estudiantes en la Plataforma Alf y el incremento del uso de las redes sociales (Facebook);
- En tercer lugar, difundir la experiencia para hacer partícipes de ella a más profesores tutores para crecer juntos.

BIBLIOGRAFÍA

- DOMÍNGUEZ, M.^a C, MEDINA, A. y CACHEIRO, M. L. (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria*. Madrid, Ramón Areces.
- DOMINGO, J., ALONSO, C. y CACHEIRO, M. L. (2011). *Educación, Sociedad y Tecnología*. Madrid, Ramón Areces.
- GENTO, S. (2000). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid. La Muralla.
- GENTO, S.; PALOMARES, A.; GARCÍA, M. y GONZÁLEZ, R. (2012). *Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas*. XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas-CIOIE. Granada, 18-20 diciembre.
- LÓPEZ, M. A. y TASCÓN, J. (2013). «Twitter, una herramienta auxiliar para la docencia de Historia Económica». En M. Á. Bringas, M. Fernández, J. Revuelta, y C. Trueba (Eds.), *Taller de Innovación Docente* (pp.143-152). Santander: Universidad de Cantabria.

- MAS, O. (2011). «El profesor universitario: sus competencias y formación». Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Revista electrónica*. Universidad de Granada.
- MEDINA, A. (2015). *Innovación de la Educación y de la Docencia*. Madrid, Ramón Areces.
- MEDINA, A. (2009) (Coord.). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid. Universitas.
- MEDINA, A. (2010). *Modelo para la innovación del currículum en el aula*. Documento online. Versión 1.0.
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (2010) (Coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Universitas.
- MEDINA, A. y GÓMEZ, R. (2014). «El Liderazgo Pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria». *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*. Vol. 53 (1) pp. 91-113.
- MORTENSEN, T. y WALKER, J. (2004). *Blogging thoughts: Personal publication as an on line. Research tool*.
- PERRENAUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Grao.
- REAL, J. (2009). «Educación en la nube». *Revista DIM*, 15 Barcelona.
- SEVILLANO, M. L. (2004). «Modelos didácticos tecnológicos». En *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Algibe. Vol. II, pp. 304-315.

WEBGRAFÍA

The flippedclassroom. Obtenido de <http://www.theflippedclassroom.es/tag/twitter/>

LIMITACIONES Y CONOCIMIENTOS PREVIOS A LA REDACCIÓN DEL TFG: ESTUDIO DE CASO

FÁTIMA FAYA CERQUEIRO, MARÍA VICTORIA GUADAMILLAS GÓMEZ y GEMA ALCARAZ MÁRMOL

Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)

victoria.guadamillas@uclm.es



RESUMEN

El presente trabajo analiza las carencias que presentan los estudiantes de último curso pertenecientes a la Facultad de Educación de Toledo en lo referente a la realización de trabajos académicos. A partir de un cuestionario anónimo en el que se recogen los conocimientos previos de los alumnos de cuarto curso sobre la redacción, el estilo o el formato de documentos de esta índole, nuestra propuesta formativa afronta dos aspectos diferenciados; en primer lugar, acerca los aspectos formales a los estudiantes de acuerdo con la normativa de trabajo fin de grado y, en segundo lugar, les aporta formación metodológica básica para trabajos que puedan encuadrarse en el área de lengua inglesa.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, fuentes bibliográficas, TFG, tutorización.

ABSTRACT

The present study analyses several caveats shown by last year students at the Faculty of Education in Toledo regarding writing academic projects. First, participants were asked to complete a questionnaire about their previous knowledge on academic writing, style and layout of this kind of texts. After analysing the data gathered, a specific course was addressed to these students focusing on formal aspects, such as the Faculty legislation on this regard, and providing them with the necessary methodological background to develop their final projects within the English area.

KEYWORDS: academic writing, bibliography, BA Dissertation, tutoring.

INTRODUCCIÓN

Muchos de los estudios que se han llevado a cabo sobre el TFG se centran en la evaluación de las competencias (Moreno *et al.*, 2013). En concreto, el citado trabajo recoge aspectos relacionados con el diseño de rúbricas que guíen al tutor TFG en la evaluación del alumno. Otros estudios se refieren a la propia adquisición de estas competencias por parte del alumno al finalizar la elaboración de dicho trabajo (cf. Delgado Bonilla y López Martín, 2012; Rodríguez, 2011). Delgado Bonilla y López Martín (2012) recogen tanto las competencias asociadas al TFG como los procedimientos de evaluación, documentos e informes relacionados con los trabajos de último curso y conforman, en el marco de un proyecto de innovación, una propuesta de guía docente de TFG de gran utilidad en el área de las Ciencias Sociales.

La contribución de Rekalde (2011) revisa las diferentes acciones que tienen que ver con la elaboración del TFG en 27 grados de 22 universidades españolas y en relación con diferentes áreas de formación, puesta en acción y evaluación. Esta autora distingue entre: «el TFG como proceso y como producto» (Rekalde, 2011: 187). Así pues, al valorar el TFG como proceso, Rekalde (2011: 191) incide en la necesidad de «acompañamiento y seguimiento grupal: donde se potencian la capacidad de escucha, diálogo y comprensión, y la confrontación de esquemas grupales».

Si bien todas estas aportaciones han contribuido a la implantación, evaluación y tutela de los TFG en los últimos años, no han proliferado tanto aquellas investigaciones sobre los conocimientos previos con los que el alumnado debe contar para afrontar la elaboración de su trabajo. Como indican Valverde y Caro (2012: p. 241),

Los actuales Trabajos Fin de Grado en educación revelan múltiples carencias formativas en la escritura académica de los estudiantes, lo cual demanda atención investigadora urgente. Estos problemas afectan no solo a dificultades de expresión formal [...], sino también de conceptualización y organización de su propio discurso [...].

METODOLOGÍA

Por lo indicado en el apartado anterior, se procedió a identificar las carencias concretas que los estudiantes presentan a través de un cuestionario que, además de servir como herramienta de reflexión para tutor y estudiante,

orientase la formación que el alumno debe recibir para culminar este proceso con éxito. De este modo, tanto el producto como el proceso de escritura del trabajo académico podrán contribuir a crear un entorno de aprendizaje significativo, en concreto, en los grados de educación infantil y primaria. Asimismo, la experiencia en el proceso de tutorización y la presencia en tribunales también nos expone a la lectura y a la presentación de diferentes proyectos y a un considerable número de alumnos. Dicha experiencia nos ha ayudado a detectar posibles carencias en las habilidades que el alumnado tiene cuando se enfrenta a un TFG y que no solo conciernen a los contenidos adquiridos a lo largo de su periodo formativo en el grado, sino que van más allá y atañen a diferentes aspectos de formato, de manejo del procesador de textos, de búsqueda y gestión de la información y de otros aspectos metodológicos intrínsecos a la redacción de trabajos académicos para los que, por lo general, no se les ha formado de un modo específico.

De forma previa al seminario sobre TFG que se iba a impartir, se les pidió a los alumnos asistentes que completasen un cuestionario con el objeto de adecuar los contenidos de dicho seminario a sus necesidades, atendiendo a posibles carencias para poder hacer hincapié en ciertos aspectos. El cuestionario incluía 32 preguntas, organizadas en bloques: (a) búsqueda y uso de información, (b) referencias bibliográficas, (c) procesador de textos, (d) redacción de textos y (e) presentaciones orales. Los participantes en este estudio de caso son 10 alumnos de la Facultad de Educación de Toledo que se encuentran en primera convocatoria de TFG.

RESULTADOS PRINCIPALES

En el primer bloque, sobre «búsqueda de información», la mayoría de los alumnos participantes respondían positivamente a casi todas las cuestiones planteadas. De este modo, a la cuestión: «Sé en qué fuentes puedo buscar información relevante para la redacción de trabajos académicos», un 70% decía que sí; en la segunda pregunta de este bloque: «Sé cómo buscar dicha información», un 60% daba también una respuesta afirmativa; en la tercera pregunta: «Sé distinguir entre una fuente académica y una no académica», el porcentaje de alumnos que lo afirmó es ligeramente más elevado, siendo de un 80% en este supuesto.

De manera similar ocurre en la cuarta cuestión: «Conozco y manejo el catálogo de la biblioteca», donde el 70% decía que sí. Por el contrario, un 80% respondía negativamente a la última pregunta: «Conozco y manejo bases de datos electrónicas». El siguiente apartado estaba relacionado con las referencias bibliográficas. La primera pregunta: «Sé lo que es APA», recibía un 90% de respuestas afirmativas. A la pregunta «Sé citar una obra en APA», un 60% de los participantes respondía que sí. A «Sé distinguir un artículo de un capítulo de libro», el 90% respondía afirmativamente. El 60% respondía que sí a la cuestión: «He usado alguna vez Google académico». Mientras que a la pregunta: «Consulto las secciones que me interesan en la biblioteca de forma física/presencial». El 80% de los participantes reconocían que sí.

En cuanto al tercer bloque de preguntas, sobre sus conocimientos relativos al procesador de textos. En la primera sección, se les planteaban una serie de conceptos, bajo el enunciado genérico: «¿cuáles de los siguientes términos relacionados con procesadores de textos conozco?, ¿y cuáles sé usar?». Los alumnos tenían que seleccionar entre cuatro tipos de respuestas: Lo conozco y lo suelo usar; lo conozco, lo sé usar, pero no lo suelo usar; lo conozco pero no lo sé usar y no lo conozco.

En este bloque llama la atención, principalmente, que un 90% de los estudiantes no conozca el control de cambios en el procesador de textos, lo cual podría indicar que no han trabajado previamente con esta opción en otros trabajos académicos y que sea un 50% los que afirman no conocer la opción «insertar comentario».

Pasando a la segunda sección de este bloque, a «sé distinguir notas a pie de página de notas al final», un 80% afirmó conocer esta diferencia. En lo relativo a «sé insertar y dar formato a tablas», un 90% dijo sí. Respecto a la pregunta: «Sé insertar y dar formato a gráficos», son un 70% los que afirma conocerlo. Por último, esta sección les pedía que respondiesen «sé pasar un archivo a pdf», observando aquí una respuesta afirmativa del 100%.

El cuarto bloque estaba relacionado con la redacción de textos. A la pregunta: «Antes de escribir un texto hago un guion de las ideas a desarrollar», un 80% de los participantes lo afirmó. Respecto a la segunda pregunta: «Estructuro mis ideas en párrafos», un 90% dijo hacerlo. La tercera pregunta: «Utilizo conectores para enlazar ideas», obtuvo un 100% de acuerdo. En el caso de la pregunta cuatro: «Reviso la puntuación y ortografía del texto des-

pués de usar el corrector automático», el 90% responde sí. Y a la cuestión: «Leo la versión final del texto completo antes de entregarla», es el 100% quien lo afirmo.

El último bloque pretendía analizar las carencias relativas a las presentaciones, todas las preguntas precedidas de «En mis presentaciones orales...». En la primera: «... calculo el tiempo de exposición varias veces», un 90% afirma hacerlo así. A la segunda cuestión: «... Ensayo en casa en voz alta varias veces», encontramos un 100% de respuestas afirmativas, y, en la tercera: «... establezco contacto visual con la audiencia», es el 90% quien responde sí. Por último, a la pregunta: «... distingo y utilizo correctamente los distintos tipos de registro oral según el contexto» es el 90% de los estudiantes quienes indican que sí.

CONCLUSIONES

Dado que se trata de un estudio de caso con 10 participantes, la principal limitación de este trabajo deriva del escaso número de estudiantes. Sin embargo, la tendencia observada muestra algunas carencias que merecen nuestro análisis como formadores. Particularmente, destacan los resultados ciertamente negativos obtenidos en los bloques de búsqueda de información, referencias bibliográficas y algunas de las opciones relativas a los procesadores de texto. Si bien el conocimiento de estos aspectos resulta indispensable en la redacción y desarrollo de los TFG, lo es también en la mayoría de materias asociadas a la formación de los futuros maestros. De este modo, los datos sugieren que la mayoría del alumnado reconoce distinciones básicas a la hora de buscar información sobre textos académicos, aunque un pequeño porcentaje no es capaz de distinguir estos aspectos básicos, entre los que destacan: diferenciar fuentes fiables de las que no lo son o manejar el catálogo de su propia biblioteca.

Llama más la atención cómo la amplia mayoría de los participantes desconocen el funcionamiento de las bases de datos a través de las cuales podrían iniciar la búsqueda de material de consulta para la redacción de trabajos académicos. Asimismo, resulta destacable que haya un 40% de alumnos que no sepan citar una obra haciendo uso de la normativa APA (la que les requería el centro) y que nunca hayan utilizado Google Académico, cuando se encuen-

tran en el último curso de sus estudios de grado. Así pues, este estudio de caso nos invita a reflexionar sobre la necesidad de formación que los estudiantes de último curso presentan y, por lo tanto, la exigencia de diseñar acciones que contribuyan a paliar las carencias observadas en los alumnos. Dichas acciones podrían agruparse en dos posibles ejes: (a) diseño de seminarios específicos de preparación de TFG y/o, (b) fortalecimiento de estos conocimientos a través de las asignaturas presentes en los planes de estudio vigentes en los títulos de grado. De este modo, podremos contribuir no solo a un proceso formativo más íntegro y útil para el estudiante en el futuro, sino también simplificar el proceso de tutorización y elaboración de los TFG, concediendo al estudiante una mayor autonomía en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BONILLA DELGADO, M. I. B. y MARTÍN LÓPEZ, C. M. (2012). «Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina». *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*, Vol. 5, n.º 4, 241-253.
- MORENO, V., CARPINTERO, G. y HERNÁNDEZ-LEO, D. (2013). Dos casos del uso de rúbricas para la evaluación de Trabajos Fin de Grado. En *III Jornadas de Innovación Educativa en Ingeniería Telemática - JITEL2013*, Granada, (pp. 547-553). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/21151>.
- REKALDE RODRÍGUEZ, I. (2011). «¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 22, n.º 2, 179-193. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38488>.
- VALVERDE GONZÁLEZ, M. T. (2015). «Desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española». En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (coords.) *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*, (pp. 1760-1774). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49491/1/XIII_Jornadas_Redes_133.pdf.

EFFECTOS ESTELA, VENUS Y COLISIÓN. MODELO DEL
ESPECTRO MAGNÉTICO PERSONAL. DIAGNOSIS EMOCIONAL
COMO SISTEMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA EN TALLER DE PROYECTOS DE ARQUITECTURA.
ESTADO DE LA TESIS

LORETO BARRIOS RODRÍGUEZ y CARLOS GONZÁLEZ BRAVO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

loreto@lycea.es



RESUMEN

Tras percibir un particular malestar en alumnos adultos de arquitectura como segunda carrera y considerando como causa una posible falta de competencias emocionales de los profesores, se inicia una ronda de encuestas por 9 escuelas españolas procesando 817 cuestionarios; 779 de alumnos y 38 de profesores, sobre aspectos emocionales de la docencia. Se pide al profesor una estimación sobre lo que cree que su clase responderá —Encuesta Empática—. El análisis estadístico ofrece un resultado inesperado: a mayor distancia (Distancia Propia) entre la valoración que el profesor cree que sus alumnos le atribuyen (Inferencia Propia) y la que realmente le atribuyen —cuanto más narcisista es el docente—, más valorado está por el alumno universitario posadolescente. Lo denominamos Efecto Estela. Hay un comportamiento diferencial de la mujer respecto de otro de los constructos, la Distancia Ajena, que denominamos Efecto Venus, que concatena con los Efectos Estela, Halo y Falso Consenso, y definimos como la tendencia típicamente femenina a considerar que la valoran menos de lo que realmente la valoran. Para explicarlo sugerimos el Modelo del Espectro Magnético Personal (MEMP), según el cual el atractivo de una persona puede ser utilizado en un amplio espectro de conductas, desde las más constructivas a las más destructivas.

PALABRAS CLAVE: Teoría de la Mente (ToM), encuesta empática, distancia propia, distancia ajena, inferencia propia, inferencia ajena, autoengaño, Efecto Estela, Efecto Venus, Efecto Colisión, Efecto Halo, Efecto Falso Consenso, profesor gestor emocional (PGE), método de aprendizaje emocional (MAE), educación emocional, EEES, docencia universitaria de adultos, Modelo del Espectro Magnético Personal (MEMP).

ABSTRACT

After perceiving a particular discomfort in architecture adults students as a second career, and deeming as a possible cause the lack of emotional competencies of teachers, we made a round of surveys by 9 Spanish schools processing 817 questionnaires; 779 of students and 38 of teachers, on emotional aspects of learning. The teacher is requested about an estimation of what his class answers -Empathic Survey-. Statistical analysis provides an unexpected result: The greater the distance (Own Distance) between the assessment that teacher believes his students attribute him (Own Inference), and the real value —the more narcissistic is the teacher— he is more valued by the young student. We call it Stele Effect. Women show a differential behavior with another construct, the Others' Distance, —we call it Venus Effect—, which concatenate the Stele, Halo and False Consensus Effects, and is defined as typically female tendency to consider that she is less valued than she really is. To explain these effects we suggest the Personal Magnetic Spectrum Model (PMSM), whereby the attractiveness of a person can be used in a wide range of behaviors, from the most constructive to the most destructive.

KEYWORDS: Theory of Mind, (ToM), empathic survey, own distance, others' distance, own inference, others' inference, self-deception, Stele Effect, Venus Effect, Collision Effect, Halo Effect, False-Consensus Effect, Emotion Manager Teacher (EMT), Emotional Learning Method (ELM), EHEA, adult university teaching, Personal Magnetic Spectrum Model (PMSM).

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje permanente o *lifelong learning* ha incrementado su presencia e importancia en estos últimos años de crisis y aumento del desempleo, lo que ha colaborado a la reincorporación de numerosos adultos profesionales a la universidad, interesados en aumentar sus competencias profesionales y, por ende, la posibilidad de ingresos.

Por otro lado, los avances tecnológicos en el ámbito de la información y comunicación están cambiando día a día la forma de dar clase en la enseñanza superior. La aparición de la formación a distancia, el *e-learning* (aprendizaje electrónico), *blended learning* (aprendizaje semipresencial), *lifelong learning* (educación permanente), etc., están dinamizando el acceso a la universidad a numerosos sectores de la sociedad. Pasamos a una universidad plenamente accesible a través de plataformas virtuales. Esto se une al exponencial desarrollo

de las nuevas tecnologías e iniciativas que permiten la formación a distancia, como Moodle, o Mooc, que provee de formación universitaria en abierto.

La experiencia en Taller de Proyectos en una universidad en la que se imparte el grado en Arquitectura a alumnos convencionales procedentes de bachiller y además a alumnos profesionales procedentes de otras carreras ofrece un marco singularísimo en que observar las diferencias de madurez entre ambos grupos de población, que a su vez derivan en grandes diferencias a la hora de enfrentarse a la crítica del proyecto en el Taller. El mayor conocimiento técnico y la mayor madurez personal y profesional, van acompañadas generalmente de una gran sensibilidad reactiva a la actitud del profesor respecto al alumno posadolescente.

La hipótesis de partida es que la aplicación de criterios emocionales **por parte del docente** en arquitectura mejora las competencias, capacidades y habilidades del alumno. Y que siendo ello objeto de conocimiento científico, debe ser aplicado en la enseñanza universitaria. Dada la amplitud del margen de maniobra de la hipótesis, conviene aclarar que dicha aplicación comienza por el docente **sobre sí mismo**, para repercutir positivamente en la relación con el alumno, y así en su aprendizaje; y que es en esta área donde la investigación entrega su mayor valor de aporte científico. Se pretende así allanar el camino de docentes que, aun poseyendo potencial sobrado para poder desarrollar este tipo de docencia de cercanía emocional al aprendizaje del alumno en sus distintas habilidades y competencias, no poseen las herramientas ni la experiencia necesaria para llevar a cabo dicha docencia.

En los modelos docentes tradicionales la arquitectura llega al alumno por medio del profesor, único medio de la transmisión. Con ello la persona del docente es llave tanto para facilitar como para impedir el aprendizaje.



Figura 1. Modelo docente tradicional.

Los nuevos modelos de aprendizaje piden al profesor un papel diferente, aunque no menos importante, sirviendo de ayuda y guía, pero sin ser el protagonista del proceso. La relación entre arquitectura y alumno ya no es unidireccional; podríamos entender que el conocimiento fluye entre ambos, incluso la arquitectura ha podido llamar ya al alumno a formar parte del proceso, por medio de aquello que podríamos llamar vocación.

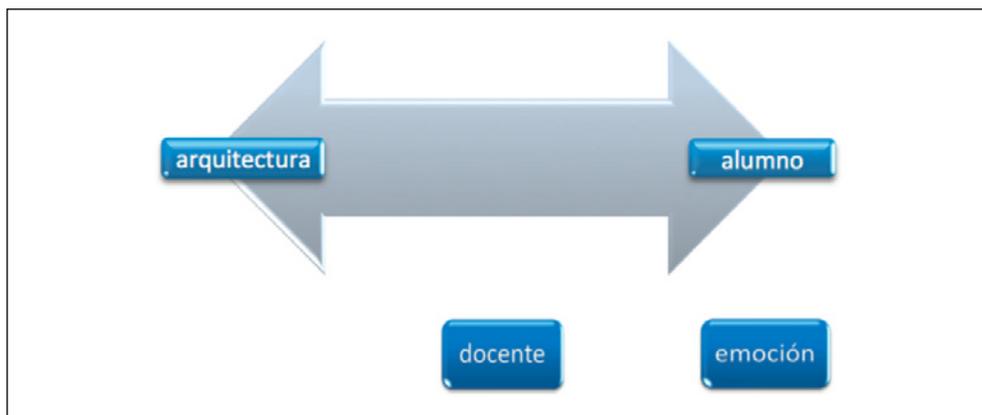


Figura 2. Nuevos modelos de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Procedimiento de investigación: se plantea un análisis de los criterios emocionales de las prácticas docentes realizadas actuales y sus resultados, para lo que se contó con la colaboración de 41 profesores de diferentes escuelas de España, pertenecientes a 9 universidades ubicadas en 7 provincias españolas distintas: Madrid, Barcelona, Valladolid, Cartagena, Segovia, Sevilla y Granada.

Para el total de la investigación se trabajó con **1045 cuestionarios** de los que se procesaron finalmente para este diseño 817 cuestionarios, 779 de alumnos y 38 de profesores, en una encuesta tipo Likert de 5 puntos de 24 ítems. Para la elaboración de los ítems se revisaron los criterios de las escalas de tipo emocional validadas, considerando criterios propios de la situación específica en taller de proyectos de arquitectura. Se diseña la investigación con lo que denominamos **Encuesta Empática**, cuya particularidad consiste en entrevistar a los profesores después de encuestar a

cada clase, presentándoles los mismos ítems que al alumnado, pero pidiéndoles que contestaran lo que creían que los alumnos habían contestado (en término medio). Este ejercicio de empatía tenía como intención poder comparar las componentes emocionales que los alumnos evaluaban de su relación con el profesor, con lo que dicho profesor pensaba que sus alumnos opinaban.

Para facilitar la comprensión del cuestionario se matizó en negrita el aspecto diferencial de cada pregunta. El contenido del cuestionario es el que sigue:

Baremo: nada (0) – poco (1) – lo suficiente/generalmente (2) – bastante (3) – totalmente (4)

(Anónimo, léanse primero todas las preguntas antes de contestar; cualquiera de ellas puede matizarse en el espacio o al final del cuestionario, en Observaciones):

P1. **Entiendo el planteamiento de la asignatura**, de los trabajos y enunciados.

P2. **Comprendo los motivos** por los que **mi trabajo** es válido o inválido para mi profesor.

P3. **Comprendo los motivos** por los que **el trabajo de los compañeros** es válido o inválido para mi profesor.

P4. **Estoy de acuerdo** cuando me los explica, **con los motivos** por los que mi trabajo es válido o inválido para mi profesor.

P5. **Estoy de acuerdo a posteriori**, tras una reflexión personal o compartida, con los motivos por los que mi trabajo es válido o inválido para mi profesor.

P6. **Soy capaz de expresar** mi conformidad/disconformidad **al profesor** sin generar tensión.

P7. **Soy capaz de expresar** mi conformidad/disconformidad **a un compañero** sin generar tensión.

P8. **Soy capaz de expresar** mi conformidad/disconformidad **a la clase** sin generar tensión.

P9. **Soy capaz de escuchar** la conformidad/disconformidad del **profesor** sin sentirme ofendido/a.

P10. **Soy capaz de escuchar** la conformidad/disconformidad de **un compañero** sin sentirme ofendido/a.

P11. **Soy capaz de escuchar** la conformidad/disconformidad de **la clase** sin sentirme ofendido.

P12. **Me siento libre de expresarme** en una corrección **personalizada** con mi profesor.

P13. ¿Lo hago?

P14. **Me siento libre de expresarme en** una clase de **exposición pública**.

P15. ¿Lo hago?

P16. Considero adecuado el **nivel de exigencia** de mi profesor.

P17. Encuentro que mi **aprendizaje** durante este año, con este profesor, en esta asignatura, se ajusta a mis expectativas y resulta **satisfactorio**.

P18. ¿Cuáles son **mis calificaciones** durante este año, con este profesor, en esta asignatura? (por favor, se pide extrema sinceridad en esta pregunta para poder elaborar reflexiones, que es el objetivo de la encuesta; recuérdese que los resultados no se entregan al profesor y son anónimos).

P19. ¿**Estoy de acuerdo** con ellas?

P20. **Edad y sexo** del/la alumna/o.

P21. **Siento receptivo a mi profesor** cuando me corrige.

P22. **Me siento tratado con respeto por mi profesor** cuando me corrige.

P23. **Me siento coartado (limitado, restringido) por mi profesor** para expresarme.

P24. Considero que al final **el proyecto** que entrego **es realmente mío**.

P25. **Observaciones** (pueden numerarse si se refieren a alguna de las cuestiones anteriores, o redactarse con libertad):

Los resultados de las encuestas se procesaron con el programa *SPSS Statistics 21* para Mac, auxiliándonos en ocasiones con *Excel* y *StatAdvisor Centurión XV 2005*.

La necesidad de comunicarse entre los investigadores los avances del análisis estadístico de la encuesta empática provocó por necesidad la definición de nuevos constructos. Trabajamos así con variables de primera, segunda y tercera generación. Las variables de primera generación son los ítems operativos y las variables demográficas, los siguientes son constructos de nueva generación.

Descripción de las 38 variables, formadas por 32 variables de primera generación, 4 variables de segunda generación, y 2 variables de tercera generación:

32 Variables de primera generación:

- 10 variables sociodemográficas:
 - Sexo del alumno
 - Edad del alumno
 - Calificación del alumno
 - Curso
 - Universidad pública/privada
 - Sexo del profesor
 - Edad del profesor
 - Docente doctor/no doctor
 - Profesor
 - Ciudad
- 22 ítems operativos (P1 a P17, P19, P21 a P24)

4 Variables de segunda generación:

Se parametrizan como se describe a continuación, sabiendo que el procesamiento estadístico posterior asociando los ítems en función de su relación mayor, menor o bilateral con los conceptos anteriores, considerando criterios generales sobre inteligencia emocional particularizándolos para la relación docente en Arquitectura. Este planteamiento inicial se adopta como punto de partida que la estadística permite después validar y corregir; las correlaciones

y análisis posteriores validarán o no la adecuación de su definición, pudiéndose entonces reformular los conceptos en función del peso específico de cada ítem.

- **aIEp** = IE observacional del profesor (valoración de la Inteligencia Emocional del profesor hecha por el alumno).

$$aIEp = \frac{P1 + P2 + P3 + P4 + P5 + P12 + P14 + P16 + P17 + P19 + P21 + P22 + (4 - P23) + P24}{14}$$

- **aIEa** = IE autoencuestada del alumno (autovaloración emocional del alumno)

$$aIEa = \frac{P5 + P6 + P7 + P8 + P9 + P10 + P11 + P13 + P15 + P19}{10}$$

- **pIEp = Inferencia Propia.** Estimación que hace el profesor de la IE que le atribuyen sus alumnos, inferencia sobre la IEp observacional, o lo que el profesor cree que sus alumnos piensan de él. En términos sencillos, se corresponde con cómo cree el profesor que su clase le valora.

$$pIEp = \frac{P1 + P2 + P3 + P4 + P5 + P12 + P14 + P16 + P17 + P19 + P21 + P22 + (4 - P23) + P24}{14}$$

- **pIEa = Inferencia Ajena.** Estimación que hace el profesor de la Autovaloración emocional que se atribuyen los alumnos; inferencia sobre la IEa autoencuestada, o cómo cree el profesor que su clase se valora. Simplificando, es lo que el profesor cree que sus alumnos piensan sobre sí mismos.

$$pIEa = \frac{P5 + P6 + P7 + P8 + P9 + P10 + P11 + P13 + P15 + P19}{10}$$

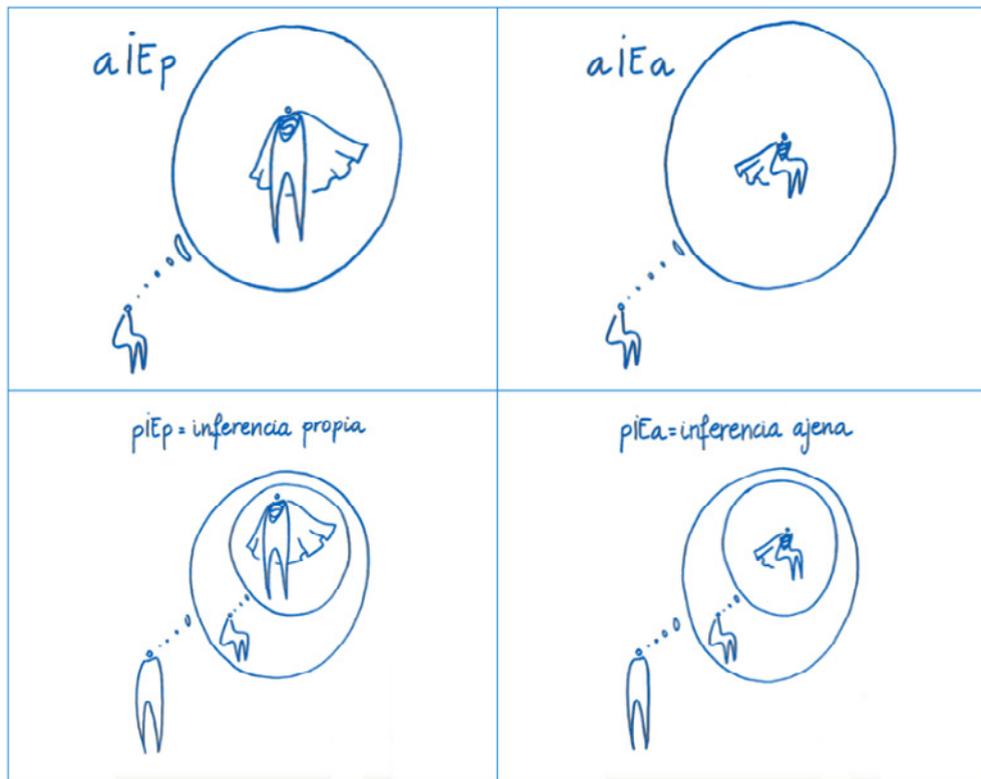


Figura 3. Variables de segunda generación.

2 Variables de tercera generación:

- **Distancia Propia = $D_{apIEp} = aIEp - piEp$.** Distancia entre la IE observacional del profesor hecha por el alumno y la estimación que hace el profesor sobre la IE observacional que su clase le atribuye. Es decir; la distancia entre lo que el alumno piensa del profesor y lo que el profesor cree que su clase piensa de él. De nuevo en términos sencillos, a mayor Distancia Propia, menos idea tiene el profesor de lo que piensan de él.
- **Distancia Ajena = $D_{apIEa} = aIEa - piEa$.** Distancia entre la autovaloración del alumno de su propia IE y la estimación que el profesor hace sobre la IE autovalorada de los alumnos. Es decir, la distancia entre lo que el alumno piensa sobre sí mismo y cómo cree el profesor que su alumnado se valora. Simplificando otra vez, a mayor distancia ajena, menos conoce el profesor lo que los alumnos piensan sobre sí mismos.

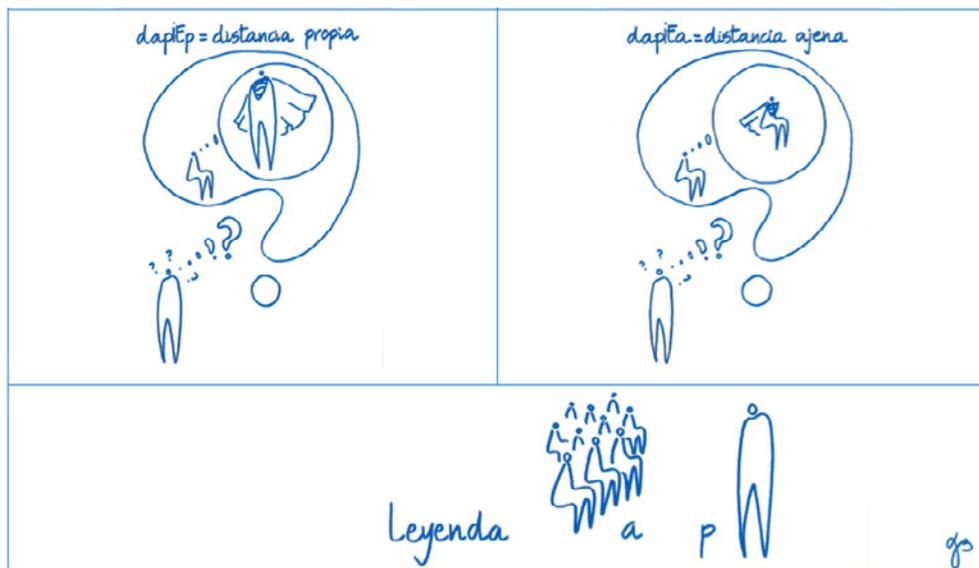


Figura 4. Variables de tercera generación.

Ambas distancias están íntimamente unidas con la capacidad empática del profesor, y pueden tener valores positivos y negativos:

Distancias negativas: el docente se sobrevalora respecto a la evaluación que le hacen los alumnos. Corresponde con rasgos narcisistas de la personalidad en las Distancias Propias. En Distancias Ajenas correspondería a considerar que los alumnos se valoran más de lo que se valoran.

Distancias positivas: el docente se infravalora respecto a la evaluación que le hacen los alumnos. Es propio de una personalidad más prudente, modesta o insegura en las Distancias Propias. En Distancias Ajenas correspondería a considerar que los alumnos se valoran menos de lo que se valoran.

Distancia nula: aquellos profesores con mayor acierto respecto a la valoración de los alumnos; se les supone mayor grado de empatía cognitiva.

RESULTADOS PRINCIPALES

Se considera que la principal aportación de la investigación es el hallazgo del Efecto Estela. El **Efecto Estela** es parametrizable y se puede observar en el gráfico de dispersión entre los constructos **Distancia Propia** (DapIEp) e

Inteligencia Emocional observacional del profesor, hecha por el alumno (aIEp). Tiene una definición operacional: la relación encontrada entre la Distancia Propia y la Inteligencia Emocional observacional del profesor, valorada por el alumno. Tiene una definición conceptual: el atractivo o magnetismo que desprenden algunos individuos con rasgos narcisistas, que hace que las personas de su entorno cercano o lejano lo valoren muy positivamente a corto plazo pese a los aspectos negativos de la relación o individuo; y precisamente debido al narcisismo de quien lo ostenta.

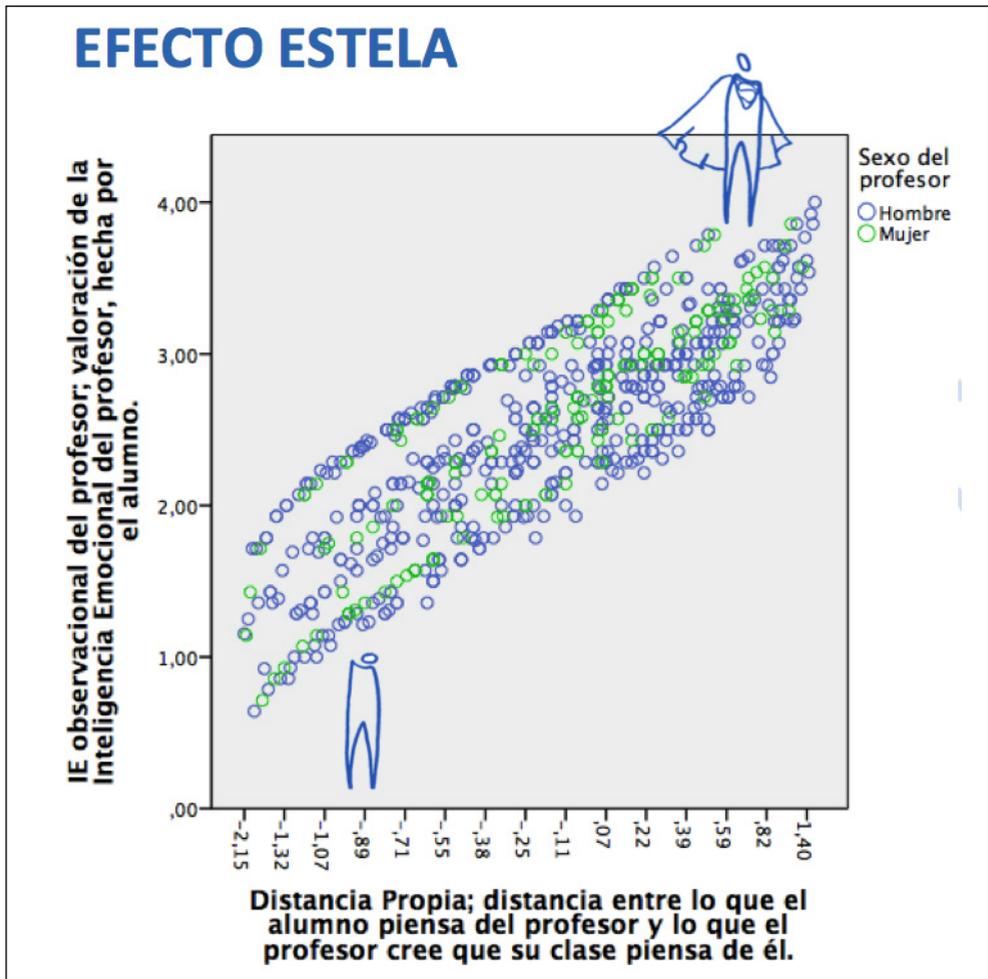


Figura 5. Efecto Estela.

El segundo hallazgo singular es el Efecto Venus. El **Efecto Venus** tiene sus antecedentes y concurre con el de la Psicología de la Percepción, por el que el espectador de un cuadro en el que una Venus se mira en el espejo asume erróneamente que la Venus se está mirando a sí misma (Bertamini et al, 2003: 593). Se observa gráficamente en el histograma entre la **Distancia Ajena** (DapIEa) y el sexo del profesor. Tiene una definición operacional: denominamos Efecto Venus a la relación encontrada entre la Distancia Ajena (DapIEa) y el sexo del profesor. Tiene una definición conceptual: denominamos Efecto Venus a la tendencia típicamente femenina a considerar que los demás se valoran menos de lo que realmente se valoran, y a inferir que los demás lo hacen de la misma forma que ellas, normalizando, como consecuencia, ser infravalorada.

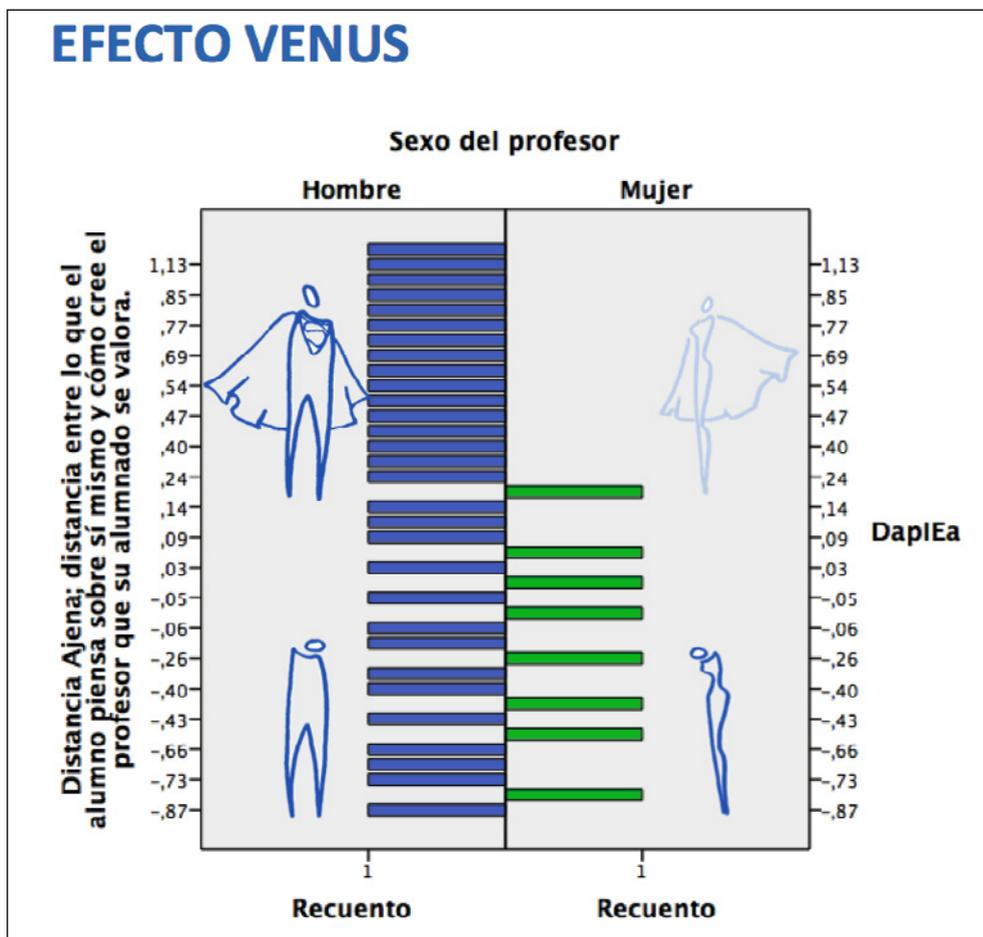


Figura 6. Efecto Venus.

CONCLUSIONES

Nuestros constructos y marco teórico se encuadran en la **Teoría de la Mente (ToM)**, que abarca una amplia gama de conocimientos y disciplinas (filosofía, antropología, psicología, ciencia cognitiva...) en torno a la capacidad de atribuir pensamientos en intenciones a otros. Entre todas las disciplinas se produce una convergencia metodológica, en la que las fronteras entre unos y otros conocimientos se diluyen, como ha sucedido con esta tesis en la que se dan la mano arquitectura, estadística, psicofisiología, psiquiatría, psicoanálisis, antropología... y hemos buscado con afán las intersecciones.

El **Efecto Estela** presenta concurrencias desde diversas disciplinas, la literatura psicoanalítica, pedagógica y sociológica presentan antecedentes desde la reflexión teórica. Entendemos que su definición puede ayudar a evaluar efectos emocionales complejos al haber parametrizado un efecto que trasciende el ámbito de la arquitectura y la docencia. En el psicoanálisis, de la mano tanto de la psiquiatría (Cukier, 1996) como de la pedagogía (Gutiérrez-Olivárez, 2014), encontramos el concepto Didactopatogenia. Desde la arquitectura encontramos abundante autocrítica hacia el narcisismo de algunos arquitectos (Pallasmaa, 2006; Massad, 2012). A otro nivel los críticos (Frampton, 2013; Curtis, 2007) describen a los arquitectos estrella, que las instituciones ansían para tener un edificio de marca. Los arquitectos son conscientes, aunque sea de una manera difusa, del Efecto Estela. Desde la antropología biológica y la ecología del comportamiento humano (Trivers, 1991) encontramos concurrencias en el autoengaño y el engaño a los demás, que por selección natural perviven por resultar adaptativos. La psicología en el marco de las escuelas de negocio (Campbell, 2004; Westerman, 2016) presenta abundantes concurrencias.

El Efecto Estela se ve propiciado o incrementado por el Efecto Halo (Thorndike, 1920); una percepción atractiva de algún rasgo del docente repercute de forma global en el resto de valoraciones positivas sobre el mismo, y de igual forma sucede con las impresiones menos positivas, que sesgan la valoración global del docente hacia calificaciones más mediocres. De alguna manera el Efecto Estela es el Efecto Halo extendido a la psique y en movimiento, como sus nombres indican. El Efecto Estela también es concurrente con el Efecto Falso Consenso, según el cual el docente piensa que los demás coinciden con él. El Efecto Estela, como el narcisismo, no tiene valencia, de

lo que encontramos también antecedentes (Kohut, 1971; Kernberg, 1975; Maccoby, 2001), depende de su utilización en beneficio propio, ajeno o sinérgico, oscilando entre hubris y orgullo sano.

Se aportan sugerencias para la práctica en forma de instrumentos de intervención psicopedagógica con el **Profesor Gestor Emocional (PGE)** y el **Método de Aprendizaje Emocional (MAE)** (Barrios y González-Bravo, 2011).



Figura 7. Taller.

Al comportamiento diferencial de la mujer respecto del constructo Distancia Ajena lo denominamos **Efecto Venus**, y concatena con los Efectos Estela, Halo y Falso Consenso. En consonancia con estos efectos, interpretamos la parametrización del Efecto Venus como el resultado de una interacción compleja según la cual la mujer tiende a considerar que los demás se infravaloran, y lo hace porque ella misma actúa de esa manera, y ello no despierta admiración en el alumno joven. Encuentra coincidencias en arquitectura y psicología. En una situación típica una mujer y un hombre de similar competencia optan a un mismo puesto de trabajo. Ella considera que está menos preparada de lo que los demás la consideran (pre-Efecto Venus). Él se considera mejor preparado de lo que los demás lo consideran (pre-Efecto

Estela). Ella infiere que si él se considera más apto es porque hay motivos, ya que ella no se sobrevalora (Efecto Falso Consenso). Él considera que realmente es más apto que los demás y los demás lo saben (Efecto Falso Consenso). En una entrevista (corto plazo) los que deciden son permeables a la sobrevaloración del hombre, lo califican como mejor para el puesto y se lo dan (Efecto Estela y Efecto Halo). Por añadidura puede haber mujeres que deciden quién es el más cualificado, y que pueden verse afectadas mostrando preferencia por los hombres y sintiéndose celosas de las mujeres (Efecto Halo). El Efecto Venus podría ayudar a explicar el androcentrismo en los puestos de trabajo de mayor nivel y la infrarrepresentación de la mujer.

Por otra parte el alumno adulto y maduro rechaza el trato inconsistente del docente narcisista, que se siente desafiado y tiende a expulsarlo de su sistema en lo que hemos denominado **Efecto Colisión**, que es la aversión que se produce entre un superior jerárquico con rasgos narcisistas y un subordinado, alumno o colectivo que no se ve atraído por su magnetismo, —no funciona el Efecto Estela cuando se esperaba que sí lo hiciera—, lo que dificulta las relaciones entre ellos llegando en ocasiones al abandono del subordinado.

Para explicar esta concurrencia de efectos, y concurrentemente con los conceptos de transferencia y Teoría del Campo, sugerimos el **Modelo del Espectro Magnético Personal (MEMP)**, según el cual el atractivo o magnetismo de una persona puede ser utilizado en un amplio espectro de conductas, desde las más constructivas a las más destructivas, en un continuo dinámico [figura 8].



Figura 8. MEMP.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIOS, L. Y GONZÁLEZ-BRAVO, (2011). «Aproximación a una Metodología de Aprendizaje Emocional (MAE) en las enseñanzas de Arquitectura». *ARBOR*, 187 (Extra-3), pp. 255-260. doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3154. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1436>.
- CAMPBELL, W. K., GOODIE, A. S. & FOSTER, J. D. (2004). «Narcissism, confidence, and risk attitude». *Journal of Behavioral Decision Making*, 17 (4), pp. 297-311. doi: 10.1002/bdm.475. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/225077604_Narcissism_Confidence_and_Risk_Attitude.
- CUKIER, J. (1996). «Didactopatogenia (Enfermedades generadas por la mala enseñanza)». *Revista de Psicología de la PUCP*, XIV (2), pp. 225-244. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625448>.
- CURTIS, W. J. R. (19 de agosto de 2008). «Claves del poeta de la luz, el espacio y la forma». *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2008/08/19/revistaverano/1219162902_850215.html.
- FRAMPTON, K. (2013). «Toward san Agonistic Architecture». *Domus*, 972. Recuperado de: http://www.domusweb.it/en/op-ed/2013/10/03/_towards_an_agonistic_architecture.html.
- GUTIÉRREZ-OLIVÁREZ, V. (2014). «La educación pervertida; antecedentes teóricos en torno a una docencia que se pervierte». *Red Durango de Investigadores Educativos A. C.*, 6 (10), pp. 125-133. Recuperado de: redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxis-inv10.pdf.
- KERNBERG, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason Aronson.
- KOHUT, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- MACCOBY, M. (2001). «Narcissistic Leaders: The Incredible Pros, the Inevitable Cons». *Harvard Business Review*. doi:10.1225/5904. Recuperado de: https://hbr.org/product/a/an/5904-PDF-ENG?cm_sp=doi--article--5904-PDF-ENG&referral=00103.
- MASSAD, F. (15 de junio de 2015). «‘The Competition’: Estos arquitectos son idiotas». *La viga en el ojo*. [Blog de arquitectura del diario ABC]. Recuperado de: <http://abc-blogs.abc.es/fredy-massad/2015/06/15/the-competition-estos-arquitectos-son-idiotas/>
- PALLASMAA, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.
- THORNDIKE, E. L. (1920). «A constant error in psychological ratings». *Journal of Applied Psychology*, 4 (1), pp. 25-29. doi: 10.1037/h0071663. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1920-10104-014>.

- TRIVERS, R. (1991). «Deceit and self-deception: The relationship between communication and consciousness». In: M. Robinson and L. Tiger (eds.), *Man and Beast Revisited*, pp. 175-191. Washington, DC: Smithsonian.
- WESTERMAN, J. W.; WHITAKER, B. G.; BERGMAN, J. Z.; BERGMAN, S. M. and DALY, J. P. (2016). «Faculty narcissism and student outcomes in business higher education: A student-facultyfit analysis». *The International Journal of Management Education*, 14 (2), pp. 63-73. doi: 10.1016/j.ijme.2016.02.001. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811716300040>.

UN ESPACIO DE TRABAJO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS

MIGUEL DELGADO PINEDA y ADORACIÓN MEDINA ALBÓS

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

adoracionme@yahoo.es



RESUMEN

Se presenta una concepción del desarrollo de las capacidades innovadoras e investigadoras requeridas en la formación de los futuros profesores de Matemáticas en Enseñanza Secundaria. Ni la Innovación Docente ni la Investigación Educativa en Matemáticas son ofertadas en los actuales grados de Matemáticas. En consecuencia, el estudiante del Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria no dispone de ninguna referencia sobre el tema en su especialidad. Además, su acercamiento a esta temática parece estar desconectada de su formación matemática inicial. El estudiante a distancia intenta eludir el desconocimiento de tales materias incorporando tecnologías educativas de las denominadas Ciencias Sociales, que suelen tener un mínimo punto de encuentro conceptual con las Matemáticas. Sin embargo, como educador matemático, debe comprender la incidencia de las cuestiones de índole psicosocial en sus estudiantes para poder desarrollar adecuadamente su labor: enseñar matemáticas. En esta contribución definimos un nuevo espacio, el Espacio de Trabajo en Innovación Docente, como generalización del marco teórico conocido como la teoría del Espacio de Trabajo Geométrico (ETG) y, de su extensión, el Espacio de Trabajo Matemático (ETM).

PALABRAS CLAVE: innovación docente, investigación educativa, educación matemática, espacio de trabajo matemático, formación del profesorado.

ABSTRACT

In this paper, we present a conception of the development in the innovative and investigative skills required in the formation of the future High School mathematics teachers. Neither the Didactic Innovation nor the Educative Investigation are subjects offered in the current Mathematics Degrees; consequently, the student of the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training does not have the referential element on the subject. In addition, the approach to this kind of topic (innovation) seems to disconnect him from the necessary mathematical formation initial. The distance learner tries to avoid his

ignorance about these subjects including some educational technologies of social studies, which have a minimal conceptual meeting point with Mathematics. However, as a mathematical educator, he might understand the influence of the psychosocial issues in his students to carry up his job: teach mathematics. In this contribution, we define a new space, the Teaching Innovation Work Space as a generalization of the theoretical framework well known by the Mathematical Work Space.

KEYWORDS: didactic innovation, educative investigation, mathematical education, mathematical work space, formation of High School teachers.

INTRODUCCIÓN

Teorías pedagógicas y psicológicas, como el constructivismo (Piaget, Ausubel y Vygotsky), vienen a reivindicar la importancia de la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, cambiando el rol que debe desempeñar el profesor, que pasa de ser el eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje (a través de la clase magistral y de los estudiantes, como simples sujetos pasivos) a ser guía, orientador, tutor, creador de ambientes, desarrollador de materiales, psicólogo, pedagogo, investigador, innovador,...

La educación en la sociedad actual parece requerir de nuevos profesionales educativos, de nuevas ingenierías didácticas e incluso de nuevos centros educativos, como si todo aquello que no incluya la palabra «nuevo» no pudiera ser catalogado de innovador. En este contexto se señalan dos pilares fundamentales que pueden dar respuestas a los nuevos retos y demandas educativas: **la Innovación Docente y la Investigación Educativa.**

Hace algunos años para ser profesor de Matemáticas de Enseñanza Secundaria, en España, se exigía disponer de una Licenciatura afín a la materia y estar en posesión de un título de aptitud pedagógica (CAP) o tener experiencia contrastada. Actualmente, para ser profesor de Matemáticas Educación Secundaria, se requiere un Grado del EEES y poseer el título de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Además, se fomenta administrativamente la necesidad de formación continua por parte del profesorado, de modo que el aprendizaje a lo largo de toda la vida, uno de los 4 pilares fundamentales del conocido Informe Déléors, cobra su máximo sentido.

Cabe preguntarse en cuál de estas tres etapas formativas queda englobada la formación del profesorado en el ámbito de la Innovación Docente y de la Investigación Educativa. La respuesta es simple, pretende cubrirse tal necesidad a través de una simple asignatura del Máster. Concretamente, en nuestra universidad, únicamente se imparte una asignatura de 5 ECTS: «**Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa**».

El presente trabajo ofrece una visión de nuestra propia experiencia innovadora en la asignatura **Innovación Docente e Investigación Educativa**, en la especialidad de Matemáticas, del **Máster de Formación del Profesorado de la UNED**.

A lo largo de los dos últimos cursos académicos, hemos implantado un nuevo Espacio de Trabajo: el **Espacio de Trabajo de Innovación Docente** (en adelante, ETID). A grandes rasgos, el **ETID** es el espacio creado y controlado por el experto (el profesor), para ofrecer a sus estudiantes un entorno que simule todos aquellos procesos implicados en el campo de la Innovación y de la Investigación Educativa en Matemáticas.

En este artículo definimos y caracterizamos el **ETID** y describimos nuestra experiencia en su puesta en práctica en los cursos académicos, **2013/14** y **2014/15**, en el **Máster de Educación Secundaria de la UNED**.

METODOLOGÍA

El **Espacio de Trabajo en Innovación Docente** aquí presentado se fundamenta en el **Espacio de Trabajo Geométrico** (Houdement y Kuzniak, 2006) y en el **Espacio de Trabajo Matemático** (Kuzniak, 2003).

«Designaremos bajo el término espacio de trabajo geométrico (ETG) al ambiente organizado por y para el geómetra de manera de articular, de forma idónea, las tres componentes siguientes : un conjunto de objetos (...), un conjunto de artefactos (...), un referencial teórico (...)» (Kuzniak, 2006).

El **Espacio de Trabajo Geométrico (ETG)** de Kuzniak se estructura en dos planos, formados por las siguientes componentes fundamentales:

1. Plano epistemológico:
 - Espacio real y local
 - Conjunto de Artefactos
 - Referencial Teórico.

2. Plano cognitivo:

- Proceso de Visualización
- Proceso de Construcción
- Proceso Discursivo.

Por otro lado, en «L'Espace de Travail Mathématique et ses génèses» (Kuzniak, 2011), el autor introduce los fundamentos teóricos del Espacio de Trabajo Matemático (ETM), que pretende ser una generalización de los resultados obtenidos para el ETG.

Sentadas las bases teóricas de nuestra propuesta, pasamos a definir y caracterizar nuestro Espacio de Trabajo en Innovación Docente.

Denominaremos **Espacio de Trabajo de Innovación Docente en Matemáticas (ETDI)** al entorno de trabajo, organizado y controlado por el experto (profesor) para permitir adquirir a sus estudiantes (futuros profesores) las competencias necesarias para innovar e investigar en el ámbito de la Educación Matemática. Sus componentes fundamentales son:

1. Plano Epistemológico del ETID:

- *Referencial Teórico*: formado por el conjunto de teorías pedagógicas y psicológicas que fundamentan los procesos de Innovación Docente, por la metodología relacionada con la investigación educativa y por el conocimiento matemático de quien emprende la innovación.
- *Espacio de publicación*: Consistente en un entorno que simula el proceso de redacción, revisión y publicación de un artículo científico en una revista.
- *Conjunto de artefactos*: Engloba los mecanismos de búsqueda de información, las técnicas de investigación, etc.

2. Plano Cognitivo del ETID:

- *Espacio de Comunicación*: Organizado de modo que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa, tanto a nivel escrito (redacción de trabajos, artículos...) como oral (debate, exposición...).
- *Espacio de Descubrimiento*: Basado en la intuición, la búsqueda y la experimentación. Permite al futuro docente enfrentarse a las dificultades reales de la Investigación Educativa.

- *Espacio de Justificación*: Diseñado para que los estudiantes aprendan a criticar de forma justificada, a argumentar sus ideas y convicciones y a defenderlas mediante un discurso claro y coherente.

La **implantación práctica del ETID** en nuestra asignatura del Máster se realizó proponiendo a los estudiantes una serie de retos (tareas y trabajos prácticos) en un entorno de trabajo virtual. Concretamente nuestro modelo estaba compuesto por:

- **Entorno de trabajo**: Zona virtual de la asignatura (plataforma ALF de la UNED)
- **Herramientas de comunicación**: Correo electrónico y foros de la especialidad.
- **Topología de estrella de hilos personales**: Comunicación bidireccional estudiante-profesor a modo de diario de bitácora. Todos los estudiantes podían ver los hilos de sus compañeros, pero no podían intervenir en los mismos.
- **Tareas y trabajos a realizar**:
 - Tarea 1: ¿Qué es un profesor de matemáticas? ¿Qué es ser un profesor de matemáticas?
 - Trabajo Práctico 1: Buscar y referenciar tres trabajos de Innovación Docente y tres trabajos de Investigación Educativa en Matemáticas.
 - Tarea 2: Visualizar y describir la primera webconferencia del profesor y sus actuaciones durante su visualización. Realizar una crítica muy negativa y otra muy positiva de la misma.
 - Trabajo Práctico 2: Diseñar un proyecto personal de Innovación Docente o de Investigación Educativa.
 - Tarea 3: Analizar las tareas 1 y 2 de 4 estudiantes. Insertar un apartado con una crítica muy positiva y otra muy negativa sobre una de las 4 tareas.
 - Tarea 4: Leer un artículo del profesor y describir el párrafo que más le haya impresionado. Seleccionar otro párrafo y reescribirlo con sus propias palabras.
 - Tarea 5: Formular una única cuestión, con el contenido que desee, para que la conteste el profesor.

- **Existencia de un contrato didáctico explícito**:

En el curso 2014-15, se ampliaron las anteriores tareas añadiendo algunas novedades. Entre ellas podemos destacar que para cada una de las tareas y

trabajos los estudiantes debían presentar un informe completo que incluyera al final los siguientes puntos:

1. Objetivos del profesor al proponer este trabajo
2. ¿Qué le ha enseñado el profesor con este trabajo?
3. ¿Qué ha aprendido con la realización de este trabajo?

RESULTADOS

En nuestro **Espacio de Innovación**, el profesor deja de ejercer su tradicional rol docente para transformarse en el «Referee» de una revista. Cada tarea que presentan los estudiantes es revisada por el «Referee» que la acepta o la rechaza sometiéndola a estrictos criterios. No se admiten tareas carentes de fundamentación, coherencia o de estructura lógica del discurso. Los estudiantes no pueden iniciar una tarea hasta que haya sido superada la anterior, lo que implica la aceptación de la misma por parte del «Referee».

Por otro lado, existen tareas como la segunda y la tercera, que transforman en «Referee» a los estudiantes. Para ello deben visualizar y valorar críticamente al profesor y a algunos de sus compañeros, incidiendo en el Espacio de Publicación, pero situándolos en el rol evaluador.

En ambos cursos el resultado de la experiencia fue similar. Al inicio de la misma surgió el total desconcierto por parte de los estudiantes que solicitaron una guía que indicara claramente qué trabajos tendrían que hacer, los criterios de evaluación, etc.

Tras el impacto inicial de encontrarse con una asignatura completamente distinta del resto de materias cursadas en el Máster, los discentes se fueron adentrando en el Espacio de Trabajo diseñado. Gradualmente comprendieron que estaban aprendiendo a innovar e investigar en Educación Matemática. Las tareas y trabajos propuestos les llevaron a reflexionar sobre su identidad profesional y sus propias concepciones acerca de la Innovación y de la Investigación Educativa.

Aprendieron a buscar información, a ser críticos y a fundamentar sus argumentos; comprendieron la importancia de ser puntillosos en sus trabajos y de no dejarse llevar por la ley del mínimo esfuerzo (que representaba el rechazo inmediato de las tareas, dado que sólo se aceptaban tareas de calidad). En

definitiva, con esta metodología logramos crear un entorno donde los estudiantes aprendieron a innovar y a investigar de un modo similar al que tendrán que enfrentar algún día en su realidad profesional.

CONCLUSIONES

Tras implantar el ETID a lo largo de estos dos últimos cursos académicos y evaluarlo, en comparación con el «método tradicional» empleado en cursos anteriores, nos sentimos muy satisfechos con los resultados obtenidos. Sin embargo, queda claro que aún nos queda mucho camino por recorrer.

El **Espacio de Trabajo en Innovación Docente** que hemos presentado, requiere una investigación más profunda y diseñar nuevos métodos para integrarlo en la práctica educativa. Esta experiencia nos ha llevado a generar nuevas ideas, a plantearnos nuevos desafíos, nuevas búsquedas y nuevos interrogantes, alimentando nuestro espíritu innovador para diseñar nuevas experiencias educativas en un futuro próximo. Por tanto, no dejaremos de seguir innovando e investigando en esta línea, para lograr crear un auténtico entorno de Innovación e Investigación educativa para los alumnos del Máster de Profesorado de la UNED en la especialidad de Matemáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- HOUEMENT C., KUZNIAK A. (2006). «Paradigmes géométriques et enseignement de la géométrie». *Annales de didactique et de sciences cognitives*, IREM de Paris, Vol. 11.
- KUZNIAK, A. (2004). «Paradigmes et espaces de travail géométriques. Note pour l'habilitation à diriger des recherches». *Annales de didactique et de sciences cognitives*, IREM de Paris, Vol. 8.
- (2011). «L'Espace de Travail Mathématique et ses genèses». *Annales de didactique et de sciences cognitives*, IREM de Paris, Vol.16.

PROGRAMA DE ASESORAMIENTO Y MENTORÍA PARA EMPRENDEDORES

LUIS MIGUEL ALMAGRO GAVIRA y NURIA MANZANO SOTO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

nmanzano@edu.uned.es



RESUMEN

El programa «Creación de Empresas de la UNED» atiende a emprendedores con ideas de negocio y talento con el objetivo de acompañarles en la transformación de sus iniciativas y proyectos empresariales en empresas, facilitándoles formación, asesoramiento personalizado, mentoría profesional, capital semilla y otros recursos que los emprendedores demandan. Tras el cierre de la primera edición, en la que se constituyeron 20 empresas, se detectan posibles mejoras del programa, que pueden ser aplicables a otros programas de creación de empresas / emprendimiento, tanto desde el punto de vista de la optimización de recursos, como según las necesidades y opiniones de los emprendedores participantes.

PALABRAS CLAVE: emprendimiento, autoempleo, mentoría.

ABSTRACT

The program «Creación de Empresas de la UNED» joins to entrepreneurs with business ideas and talent, with the aim of accompanying them in the transformation of their initiatives and entrepreneurial projects by providing them with training, personal advice, professional mentoring, seed capital and other resources that entrepreneurs require. After the first edition, in which 20 companies were created, were detected possible improvements to the program, which may be relevant to other enterprise creation and development / entrepreneurship programs. Both from the point of view of resources optimization, and according to the participant's needs and opinions.

KEYWORDS: entrepreneurship, selfemployment, mentoring.

INTRODUCCIÓN

La sociedad española tiene una elevada tasa de desempleo (20,9% en el cuarto trimestre de 2015 según la EPA. INE), siendo la primera preocupación de los españoles muy por delante de otros aspectos (Calvo y Rodríguez-Piñero, 2011).

Tener a la población activa de un país empleada no es sólo un elemento de estabilidad de una sociedad por el elemento cohesionador que supone la distribución equitativa de los recursos y riqueza, sino también porque el empleo garantiza el sistema de seguridad social. Esto convierte a quienes generan empleo o facilitan la generación del mismo en agentes clave para la recuperación de la economía española. Así el fomento de la cultura emprendedora y del emprendimiento se ha convertido en un objetivo económico y social prioritario, que han asumido diversas instituciones públicas y privadas para ayudar en la recuperación económica. En este sentido, la sociedad demanda una mayor implicación de las universidades en el desarrollo e implantación del emprendimiento y la colaboración con la empresa (Jiménez-Sáez y Arroyo-Vázquez, 2009).

En esta misma línea, el COIE de la UNED pone en marcha en 2014 el Proyecto de Emprendimiento Universitario, cuyo objetivo inicial fue facilitar apoyo a emprendedores durante el proceso de planificación y puesta en marcha de la futura empresa mediante recursos basados en formación y asesoramiento empresarial para la elaboración y/o perfeccionamiento de planes de empresa.

Posteriormente tras analizar las demandas de los emprendedores, se amplió la carta de servicios para acercarles recursos de financiación, servicios de alojamiento empresarial y redes comerciales.

Con dichos recursos se creó el programa «Creación de Empresas de la UNED» destinado a estudiantes y titulados UNED con ideas de negocio y talento. El objetivo era seleccionar proyectos innovadores, sostenibles y de impacto, y acompañarles en los primeros pasos para transformar sus iniciativas empresariales en empresas. Esto es, acompañamiento formativo, asesoramiento personalizado, mentoría profesional y capital semilla.

Objetivos

- Facilitar conocimientos y habilidades a las persona con intención emprendedora a través de una formación en mentoring y asesoramiento para emprender, organizada por el COIE-UNED y una red de especialistas.
- Desarrollar el potencial de los emprendedores en la puesta en marcha de un proyecto de emprendimiento identificando ideas de negocio, la propuesta de estrategias para llevarlos a cabo, el análisis del entorno, poniendo a prueba su idea y su capacidad de gestión a pequeña escala.
- Crear una comunidad de emprendedores del COIE, en el marco de la cultura colaborativa, y un semillero de proyectos innovadores donde se generen sinergias entre los distintos emprendedores.

METODOLOGÍA

El programa Creación de empresas consistió en dos fases que transcurrieron desde el lanzamiento oficial de la Convocatoria hasta diciembre de 2015. Cada una de estas fases implicó las siguientes tareas con los emprendedores y sus proyectos:

FASE 0: Selección inicial (enero-febrero 2015) Se consideraron tres criterios principales en el proceso de selección:

SOSTENIBILIDAD: El proyecto debía tener posibilidades reales de ser sostenible económicamente. Aunque el proyecto pudiera apoyarse en subvenciones, donaciones, capital semilla en su fase de arranque, debía generar un retorno económico que permitiese conseguir el impacto esperado mediante la venta de servicios, productos o experiencias y colaboraciones en especie. También se tuvieron en cuenta aspectos sociales, medioambientales y culturales.

LIDERAZGO/HABILIDADES EMPRENDEDORAS: Se valoraron los siguientes aspectos en los emprendedores: a) Su compromiso y ambición por convertir una idea en un proyecto real de impacto. b) Su capacidad para gestionar un proyecto de forma viable. c) Su capacidad para convencer y movilizar recursos alrededor del proyecto. d) Su capacidad y experiencia para trabajar en red durante y después del programa. Una vez seleccionados los proyectos, se les dio acceso a la fase formativa.

FASE 1: Formación – Desarrollo de ideas en proyectos (marzo 2015 a julio 2015)

FORMACIÓN COLECTIVA ONLINE: Los proyectos seleccionados inicialmente siguieron el curso online «Mentoring y asesoramiento para emprender», a partir del cual los emprendedores adquirieron los conocimientos teóricos necesarios para la elaboración de sus planes de empresa y puesta en marcha de sus ideas, de la mano de especialistas que mentorizaron sus proyectos.

JURADO: Como resultado de esta fase formativa, los emprendedores pasaron a defender su modelo de negocio y expectativas con el mismo ante un jurado. Tras la defensa del proyecto se seleccionaron los que pasaron a la siguiente fase del programa.

FASE 2: Del proyecto al alta de la empresa (septiembre 2015 a diciembre 2015). Su objetivo era acompañar a los candidatos en la transformación del proyecto inicial presentado, tras la incorporación de los conocimientos y reflexiones adquiridas en la fase formativa, en una empresa constituida. Para los proyectos se siguió este proceso:

SEGUIMIENTO INDIVIDUALIZADO: Los 29 proyectos seleccionados en la fase 1 accedieron a sesiones online gratuitas e individualizadas de apoyo y asesoría, de acuerdo a necesidades concretas por parte del equipo técnico del programa.

APOYO ECONÓMICO (CAPITAL SEMILLA): Se brindó un apoyo económico a aquellos que se constituyesen con el objetivo de financiar actividades concretas de la puesta en marcha del proyecto.

ALTA EMPRESARIAL: Se facilitó el acceso al Punto de Atención al Emprendedor (PAE) de la UNED para constituir las empresas sin coste de gestión para los proyectos participantes.

RESULTADOS PRINCIPALES

El programa arrojó los siguientes resultados de participación: solicitaron su participación en su primera edición 42 candidatos más 82 de una nueva convocatoria financiada por JP Morgan como parte del Career Guidance,

Mentoring, Training and Traineeship Programme (Programa CMETT-Emprendimiento), de los cuales se seleccionaron 56 proyectos para hacer uso de los recursos del programa.

Los participantes, estudiantes o egresados de la UNED de los dos cursos anteriores a la convocatoria procedían de las distintas enseñanzas oficiales y títulos propios de la UNED.

La primera edición del programa se cerró con 29 emprendedores superando la fase formativa y de asesoramiento, de los cuales en la actualidad se han constituido las 11 empresas que se muestran en el cuadro 1. Por otro lado, el programa CMETT contempló un itinerario específico para emprendedores sociales («IDEA») el cual se llevó a cabo por UnLtdSpain¹. Al mismo solicitaron participar 52 proyectos y se seleccionaron 14, tres de los cuales ya estaban en funcionamiento como asociaciones sin ánimo de lucro encontrándose en situación de difícil sostenibilidad. Al finalizar el programa como se muestra en el cuadro 2 se han constituido 6 nuevas empresas sociales y mejorado las 3 que ya funcionaban.

Tabla 1. Empresas constituidas, formas jurídicas y provincia donde se constituyen

	Empresa	Forma Jurídica	Provincia
1	Apartrip.com	Sociedad Limitada	Málaga
2	The Food Point	Sociedad Limitada	Valencia
3	Mi@Administradora	Empresario Individual	Córdoba
4	Yo Actúo	Asociación de autónomos	Asturias
5	El Secreto de la Colmena	Empresario Individual	Madrid
6	Producción Hidromiel	Sociedad Limitada	Salamanca
7	Deskia Consult	Sociedad en Reino Unido	-
8	Doblelove.com	Sociedad Limitada	Vizcaya
9	Raw Materials Markets	Empresario Individual	Málaga
10	Recarga tu Ciudad	Empresario Individual	Asturias
11	Moda Imagen e Inclusión	Sociedad Limitada	Madrid

¹ <http://www.unltdspain.org/>

Tabla 2. Empresas sociales, formas jurídicas y provincia donde se constituyen

	Empresa	Forma Jurídica	Provincia
1	The Yellow Hat Agency	Empresaria Individual	Madrid
2	Fun Tomato-Huertos Educativos	Asociación sin ánimo de lucro	Madrid
3	*Asociación Sostenibilidad y Desarrollo Territorial (SODESTE)	Asociación sin ánimo de lucro	Madrid
4	Asociación por la Innovación Social	Asociación sin ánimo de lucro	Sevilla
5	Territorios y Tesoros	Asociación sin ánimo de lucro	Burgos
6	*Asociación para la Recuperación de Olivos Yermos del Oliete (Apadrina un Olivo)	Asociación sin ánimo de lucro	Teruel
7	Redondando	Asociación sin ánimo de lucro	Madrid
8	MyHOSTpality	Empresaria Individual	Badajoz
9	*Yo te lo vendo (ONG SocialSUR.org)	Asociación sin ánimo de lucro	Canarias

La situación de los proyectos «comerciales» a la finalización del programa es la que se muestra en la figura 1. De los 29 promotores de proyectos que finalizaron la formación del programa «Creación de Empresas» 12 decidieron, tras experimentar lo que suponía emprender, no continuar con sus propuestas como opción para insertarse en el mercado de trabajo. Los 6 restantes han pospuesto la constitución de sus empresas y continúan recibiendo los servicios de asesoramiento para la creación de empresas que el COIE pone a su disposición por la condición de estudiantes o egresados de la UNED que ostentan.

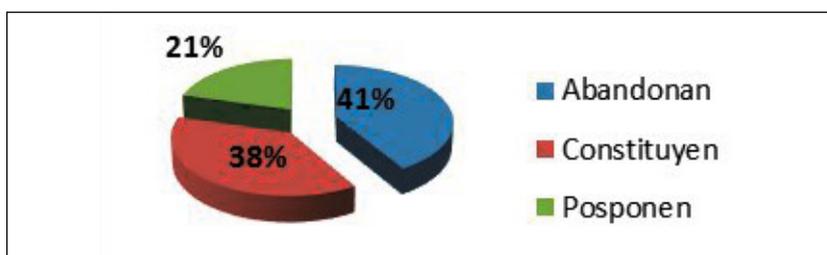


Figura 1. Situación de los proyectos a la finalización del programa creación de empresas en porcentajes.

En cuanto a las 9 empresas sociales constituidas, aunque han mejorado sustancialmente, casi en su totalidad continúan necesitando de apoyo para el

emprendimiento social y por tanto participando de las distintas acciones y recursos que UnltdSpain pone a su alcance.

Tras comprobar que muchos de los emprendedores que participan en los programas de emprendimiento (comercial o social) no consiguen poner en marcha los proyectos, se decidió elaborar un estudio centrado en el análisis de resultados obtenidos y en el trabajo diario con emprendedores en la primera edición del programa, para con los resultados, mejorar la segunda edición del mismo. En dicho estudio observamos que los emprendedores consideran tener distintas necesidades para llevar a cabo sus proyectos empresariales de forma exitosa, además encuentran grandes barreras para ponerlos en marcha, por las que se plantean en gran medida el abandono del emprendimiento. De esta forma, y al objeto de la mejora del programa y del servicio, nos proponemos analizar el perfil de las personas emprendedoras universitarias y las diferentes etapas de una trayectoria profesional hacia el emprendimiento, a la vez que pretendemos identificar los principales inhibidores que encuentran a la hora de poner en marcha sus proyectos, las necesidades del emprendedor desde su autoevaluación y las demandas que hacen al servicio de orientación.

CONCLUSIONES

Los primeros resultados del análisis nos llevan a considerar que cuando tratamos con emprendedores, la primera cuestión que debemos tener en cuenta es si conocen tanto las habilidades que forman el carácter emprendedor como las conductas que están asociadas a estos perfiles para lograr mayor eficacia emprendiendo y sobre todo si se reconocen en ello. También es recomendable atender a la existencia de **perfiles de emprendedor** diferenciados, según varios criterios como son las trayectorias, expectativas, objetivos a corto plazo de inserción laboral, etc.

En segundo lugar, tras una buena detección de candidatos con perfil emprendedor, consideramos importante tener en cuenta para la **elección de proyectos**, la existencia de proyectos a diferentes velocidades (unos más incipientes y otros más avanzados).

En relación con los **recursos del programa**, nos parece fundamental observar la dificultad para encontrar asesores especializados que atiendan la necesidad puntual de cada emprendedor.

Para procurar la **continuidad en el programa** de los emprendedores es necesario conocer: a) La existencia de distintas barreras o dificultades que motivan el abandono de los proyectos (financieras, perfil del emprendedor, etc.), y b) La necesidad de orientar al emprendedor no solo en fases previas para ayudar al autorreconocimiento del perfil de emprendedor, sino durante el proceso para fomentar que sea él quien aporte sus propias soluciones y estrategias por encima de lo aconsejado por los asesores, y sobre todo para asegurarnos que como consecuencia del emprendimiento, el emprendedor aumenta su satisfacción personal y su autoconfianza en la toma de decisiones, más allá del proyecto presente, sintiéndose autor y responsable de ellas y de sus consecuencias.

Por ello es importante tener en cuenta que se dan situaciones que deben atenderse desde un **enfoque de orientación** y otras desde un **enfoque de asesoramiento**, así consideramos: a) Evitar el error de basar los programas de emprendimiento únicamente en la metodología de creación de empresas; y b) La conveniencia de incorporar a los programas de emprendimiento la capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales.

BIBLIOGRAFÍA

- CALVO GALLEGO, F. J. y RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M. (2011). *Colocación y Servicios de Empleo*. Madrid: CES.
- JIMÉNEZ-SÁEZ, F. J. y ARROYO-VÁZQUEZ, M. (2009). «El Fomento del Emprendedurismo Universitario a Través de un Modelo Integrador». *Revista digital CSIC*. XIII Seminario Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica: «Innovación para el desarrollo sostenible» celebrado en Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de: <http://digital.csic.es/handle/10261/20580>.
- MARINA, J. A. (2010). «La competencia de emprender». *Revista Educación*. 351 (49-71).
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. Paris: OCDE.

WEBGRAFÍA

- Web del Instituto Nacional de Estadística: http://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm (recuperado el 12 de abril de 2016).

EL COIE Y EL PROGRAMA DE B-MENTORÍA EN EL CENTRO ASOCIADO DE LA UNED EN SEVILLA

ELADIO BODAS y MARÍA JOSÉ CORRAL CARRILLO

Centro Asociado de Sevilla. UNED

ebodas@sevilla.uned.es



RESUMEN

Los estudiantes del Centro Asociado de Sevilla tienen la oportunidad mediante el programa de Orientación y bMentoría de ver incrementadas sus oportunidades de éxito en sus estudios, ya que cuentan con el aporte de estudiantes veteranos que les acompañan, orientan y ayudan durante su primer año en nuestra Universidad.

Las trayectorias de los estudiantes de la UNED son muy variadas y diversas, desde los que buscan en la formación académica una primera acreditación profesional superior, hasta los que, ya insertos en el mercado laboral, buscan renovarse y los que tienen una perspectiva más reflexiva de perfeccionamiento profesional. Para atender a las necesidades de los estudiantes en esta variedad de situaciones se presenta el Programa de bMentoría, a través del cual se ha involucrado a estudiantes de últimos cursos en el acompañamiento académico de los estudiantes nuevos.

El COIE de este Centro Asociado de Sevilla pone a disposición de los estudiantes estrategias innovadoras para la mejora de su rendimiento y favorecer así la culminación de sus estudios con la ayuda de estudiantes más experimentados, en este caso la bMentoría.

PALABRAS CLAVE: mentoría, orientación académica, planes de acogida, aprendizaje autónomo.

ABSTRACT

Students «Centro Asociado Sevilla» have the opportunity through the program Guidance and bMentoria seeing increased their chances of success in their studies, as they have the support of veteran students who accompany them, guide and help during their first year in our College.

The trajectories of students of the Open University are varied and diverse, from those who seek academic training a first top professional accreditation, to

that already included in the labor market, seeking to renew and those with a more thoughtful perspective professional development. To meet the needs of students in this variety of situations presented bMentoria Program, through which has been involved final-year students in the academic accompaniment of new students.

The COIE of this «Centro Asociado Sevilla» offers students innovative strategies for improving their performance and thus promote the completion of their studies with the help of more experienced students, in this case the bMentoria.

KEYWORDS: mentoring, academic guidance, plans reception, independent learning.

INTRODUCCIÓN

El COIE (Centro de Orientación, Información y Empleo) es un servicio especializado de información y orientación académica, profesional y para el empleo, que la UNED pone a disposición de sus estudiantes. El COIE del Centro Asociado de Sevilla, se desarrollan las funciones propias de un servicio con esa finalidad, que se encuentran recogidas en su Reglamento de Organización y Funcionamiento. En desarrollo de esas funciones, son muchas las actividades que se realizan cada día, pero adquiere especial relevancia la puesta en marcha del Programa de bMentoría que, coordinado por este servicio, aporta a los estudiantes de nuevo ingreso oportunidades para alcanzar sus objetivos de éxito en los estudios y a los estudiantes veteranos que ejercen de Mentores una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales de indudable valor en el mercado de trabajo.

Dentro de la fase de ejecución de las acciones planificadas para cada curso académico, el COIE de la Sede Central de la UNED, a través de su página web, pone a disposición de toda la comunidad universitaria y estudiantes múltiples recursos que se renuevan según la actualidad. El bmentor ayuda a encontrar fácilmente estos recursos, ya que el estudiante novel desconoce la existencia de los múltiples recursos que la UNED pone a su disposición y el camino más corto para encontrarlos y utilizarlos en la preparación de sus asignaturas.

El Centro Asociado de Sevilla, como unidad de la estructura académica periférica de la UNED, extiende su radio de acción a toda la provincia de Sevilla que cuenta con aproximadamente dos millones de habitantes, distribuidos en 105 municipios. La matrícula del centro se sitúa en los últimos

cursos en torno a los 6500 estudiantes de los cuales alrededor de 1600 son de nuevo ingreso.

En las comunidades de aprendizaje (Martín-Cuadrado, 2011) existe un proceso natural de ayuda y apoyo mutuo que se desarrolla entre iguales; en este sentido, el COIE del Centro Asociado de la UNED en Sevilla atendiendo a la necesidad detectada y apoyando la iniciativa del desarrollo del Programa de bMentoría facilita y coordina dicho Programa, que en la actualidad atiende a un colectivo de estudiantes de nuevo ingreso de aproximadamente 500 estudiantes, contando los participantes en el Programa piloto del curso Académico 2014/2015 y los implicados durante el presente curso 2015-16.

El desarrollo de las funciones encomendadas al COIE, proporciona importantes ventajas a los estudiantes desde que comienzan en su andadura hasta que culminan sus estudios. Además, una vez finalizados, orienta, asesora, acompaña e informa sobre oportunidades de empleo que permitan una incorporación al mundo laboral acorde con la formación universitaria adquirida.

La implementación de esta propuesta de intervención espera que aporte estrategias y recursos para reducir el abandono y orientar a los estudiantes partiendo del apoyo y orientación de estudiantes mentores, y desde la perspectiva b-Mentoring. El elevado número de estudiantes que abandonan es un problema que preocupa a las autoridades académicas, al profesorado de la Sede Central y a los tutores de la UNED. Una combinación de factores de carácter personal y otros de índole académica podrían explicar por qué un elevado número de personas que deciden en un momento determinado iniciar estudios reglados a distancia, luego desisten y por diversos motivos no continúan hasta culminar los estudios emprendidos. En cualquier caso, aquí nos interesa resaltar la coincidencia entre el Programa de bMentoría y el COIE del Centro Asociado en el objetivo estratégico de intentar reducir las tasas de abandono.

METODOLOGÍA

El Programa de bMentoría ha ido desarrollándose a lo largo de dos años, adaptándose a las características de los estudiantes que pertenecen a este Centro Asociado, estudiantes de la provincia y estudiantes matriculados en nuestro Centro pero que por cuestiones de trabajo residen en el extranjero.

En este Programa están implicados, la dirección del Centro Asociado, el Coordinador del COIE y la Coordinadora del Programa.

Por un lado, se han facilitado espacios para el encuentro, se han combinado diversos métodos y estrategias, desde la presencialidad, a la virtualización, para favorecer la interacción entre estudiantes mentores y mentorizados.

Se han desarrollado las siguientes acciones:

- Organización de Jornadas de información en la semana de Acogida al inicio del Curso Académico.
- Realización y reparto de dípticos informativos
- Realización y difusión de Posters para la difusión.
- Envío de correos masivos a los estudiantes de nuevo ingreso.
- Facilitar espacio ALF de Cursos Externos para mentores y mentorizados
- Desarrollo de Jornadas de Convivencia y seminario para mentores
- Acto de Certificación para 1.ª Promoción de Mentores del Centro Asociado

Los estudiantes participantes en el Programa de bMentoría como mentores, reciben un Certificado de Reconocimiento por parte del Centro Asociado y 1,5 créditos ECTS por la realización del curso de formación.

El objetivo principal de este Programa es reducir el abandono de los estudiantes nuevos y facilitar su integración en la dinámica de la vida universitaria en la metodología de la enseñanza a distancia, involucrando en el Centro Asociado a través de la interacción que se genera entre iguales.

Para ello los bmentores:

- Orientan, acompañan y aconsejan a los nuevos estudiantes.
- Facilitan la integración en el Centro Asociado y en el sistema metodológico de la UNED.
- Orientan con respecto a las oportunidades formativas, de realización de prácticas extracurriculares, becas y empleo que se le ofrecen al estudiante.
- Informa sobre los recursos y servicios disponibles.

El protagonista del proceso en todo momento es el mentorizado, encaminado a participar activamente en las actividades del programa, teniendo claro el papel que han de ejercer cada uno de los agentes implicados. (Sánchez García, Manzano Soto, Suárez Ortega, Rísquez, y Oliveros Martín-Varés, 2009).

RESULTADOS PRINCIPALES

La investigación estudia fenómenos en su escenario natural por eso que se lleva a cabo por medio de un proceso de investigación-acción con la finalidad de interpretar en profundidad. Gento S. (2004) defiende que este tipo de investigación se desarrolla por medio de diseño, el propio proceso de ejecución y el análisis de los resultados de un contexto o ámbito de actuación como nuestra investigación, con el propio protagonismo en la investigación y desarrollo de quien trabaja habitualmente en el ámbito al que nos referimos.

El objetivo es poder proceder al análisis de la propia realidad de manera dinámica y con el propósito específico de aportar fundamento científico para la mejora: «El estudio de una situación social, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (Elliot, 1986, p. 23) (citado por Gento, 2004).

Desde el paradigma interpretativo-sociocrítico, no solo desde la observación participante, sino también valorando por medio de entrevistas y grupos de discusión, a la vez como investigación orientada al cambio y a la toma de decisiones (investigación-acción) (Kemmis, 1988,42).

Los bmentores manifiestan gran satisfacción en el desarrollo de su labor, en algunos casos alegan cierta preocupación por los que abandonan, en la mayoría de los casos por causas económicas y familiares. También se muestran preocupados por la poca participación de una parte de los mentorizados.

Destacan la necesidad de seguir poniendo en valor el programa, para que sea conocido por todos los estudiantes del Centro Asociado.

Los bmentores demandan formación específica y seminarios para el desarrollo de las habilidades y competencias propias de sus funciones.

CONCLUSIONES

- Los objetivos del programa de bMentoría y los atribuidos al COIE son claramente complementarios; por este motivo, coordinar e impulsar el desarrollo del citado programa, contribuye en gran medida al desarrollo de las funciones propias del servicio de orientación y empleo del Centro Asociado.

- El programa de bMentoría se está demostrando como un instrumento útil y eficaz para la reducción del abandono en los estudios universitarios a distancia.
- Contribuye también al incremento de las tasas de rendimiento y tasas de éxito de los estudiantes que han tenido la oportunidad de ser mentorizados en sus primeros años de estudio.
- El programa de bMentoría se enmarca dentro de las metodologías de tutoría y ayuda entre iguales, que se han demostrado como especialmente apropiadas y aconsejables para la superación del sentimiento de aislamiento o soledad que en ocasiones puede aparecer en los estudiantes.
- El programa de bMentoría ayuda a incrementar el sentido de pertenencia, a estrechar los vínculos entre el estudiante y la institución universitaria a la que pertenece, lo que favorece también la permanencia, continuidad y finalización de los estudios en la UNED.

BIBLIOGRAFÍA

- GENTO, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- KEMMIS, S. y R. McTAGGART (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- MARTÍN-CUADRADO, A. M. (2011). «Plan de Orientación Tutorial. C. A. de Talavera de la Reina». En A. Sánchez-Elvira Paniagua, A. y M. Santamaría Lancho (Coord.). (2011). *Avances en la adaptación de la UNED al EEES. II Redes de Investigación en Innovación Docente* (pp. 34-55) Madrid, España: UNED.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F., MANZANO SOTO, N., MARTÍN CUADRADO, A. M., OLIVEROS, L., RÍSQUEZ, A. y SUÁREZ, M. (2009). «Desarrollo de un sistema de orientación tutorial en la UNED: primeros resultados del programa de mentoría». *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 39-55. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_10/PDF_REVISTA%2709.pdf.

EL B-MENTOR COMO GESTOR DE ADVERSIDAD E IMPULSORES DE RESILIENCIA

CRISTINA ISABEL GARCÍA MOLINA y MARÍA JOSÉ CORRAL CARRILLO

Centro Asociado de Sevilla. UNED.

crissaa@gmail.com



RESUMEN

En este trabajo planteamos una experiencia de mentorización, basada en el empoderamiento, la capacitación, gestión del estrés, superación adversidades que los estudiantes de nuevo ingreso han de acometer para proseguir sus estudios con eficacia y conseguir sus metas. La resiliencia se presenta como la capacidad de hacer frente a los continuos factores de riesgo de abandono, como son la escasa tolerancia de la frustración ante los exámenes, la gestión de sus propias emociones ante los cambios, crisis laborales, problemas familiares, tras la gestión de ese posible estrés y esa frustración, es posible conseguirlo, seguir avanzando, focalizando la meta, con la automotivación, contando con lo que un es, con lo que uno tiene y con lo que puede hacer para cambiar la situación. Cuando se transforman las estrategias, obtenemos resultados diferentes adaptándonos y sobreviviendo a la adversidad.

PALABRAS CLAVE: mentoría, resiliencia, planes de acogida, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

In this paper we propose a mentoring experience, based on empowerment, training, stress management, overcoming adversities that new students have to undertake to pursue their studies effectively and achieve their goals. Resilience is presented as the capacity to cope with ongoing risk factors of abandonment, such as low frustration tolerance before exams, managing their own emotions to change, labor crisis, family problems, after management possible that stress and frustration, it is possible to achieve, move forward, focusing the goal with self-motivation, with what one is, with what you have and what you can do to change the situation. When strategies are transformed, we get different results by adapting and surviving adversity.

KEYWORDS: mentoring, resiliency, host plans, collaborative learning.

INTRODUCCIÓN

En este proyecto en el que el feedback y la interacción que se produce entre bmentor y mentorizado, está legitimada por este último, como transmisor de la cultura universitaria para adaptar su aprendizaje y su experiencia de adquisición de conocimientos presenciales a estudios a distancia. «La importancia de la transmisión cultural, con sus valores, símbolos, norma, reglas sociales» (Firth, 1957) patrones conductuales (Fortes, 1969) es esencial para conocer el entorno en el que hemos de desarrollarnos, aprender de nuestros errores, del otro, así como de los que lo han conseguido con éxito, haciéndose esencial esa figura de experiencia que como señala Herskovits (1952) se transmite culturalmente generación tras generación. Como indica Franz Drogue «el individuo adquiere saber en el proceso de la obtención de experiencia mediante la propia acción y mediante su experiencia de las relaciones sociales» (Drogue, 1970).

Aprender de nuestra experiencia, de un entorno enriquecido, además de conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, que servirán para afrontar situaciones presentes, al mismo tiempo que condicionarán los futuros desafíos que nos encontremos. Esta interacción y este aprendizaje no es presencial en la UNED, pero si ocurre la magia del aprendizaje colaborativo y la interacción, cuando no de modo natural si provocado, en este caso a través de programas como este, que hacen de vehículos de experiencia año tras año y de unión entre estudiantes nuevos y de últimos cursos o egresados.

Se ha puesto de moda la figura de mentor, en proyectos empresariales y e instituciones educativas, esta figura la tenemos presente a lo largo de la historia en la antigua Grecia, cuando Ulises antes de partir a la guerra de Troya deja a su hijo Telémaco, en manos de su gran amigo Mentor, inspirado en la confianza, en el conocimiento, en la experiencia, como transmisor de patrones, persona de bien, de valores y principios que transmitiría éstos, a lo que sería su hijo y futuro Rey Ítaca. También uno de nuestros grandes humanistas Juan Luis Vives, como mentor de Felipe II transmitió conocimientos, costumbres sociales, recuerdos. Estos años en algunas ciudades como Valencia, universidades y ayuntamiento, impulsan la figura de mentor en el proyecto de plan joven de la ciudad con su nombre, para que profesionales que tienen más experiencia ayuden a los que comienzan.

Como señala Soler, cuando hablamos de mentoring como el proceso mediante el cual una persona con más experiencia enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado), en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos» (Soler, 2003). Comparte lo que conoce personalmente, lo que ha aprendido, les muestra lo que pueden conseguir, cómo transmisores de valores y herramientas de apoyo. Les recordará factores resilientes (Grotberg, 1999) «quiénes son» (sus fortalezas), «que tienen» (de que disponen a su alcance, con que cuentan), donde están (conocerán su entorno universitario, les enseñará a crear equipo) y que «pueden» hacerlo (lo que se propongan y siempre mejorarlo). Habilidades de resiliencia que les acompañarán en el devenir de sus estudios universitarios.

METODOLOGÍA

Muchos de los bmentorizados observan, se analizan, reflexionan, adquieren conocimientos de planificación y estudios autorregulados, tras los primeros encuentros con sus mentores, rápidamente de modo autónomo y de modo flexible se van adaptando a esta nueva metodología, mientras que otros escuchan, pero actúan a su manera, como siempre lo han ido haciendo en estudios presenciales.

La gran cantidad de información, datos, oportunidades que se ofrece en las actuales instituciones que es reflejo de la sociedad de la información, hace falta ser gestionada. Prover recursos para suplir las necesidades de los estudiantes, generando un intercambio entre las partes (Manzano, Martín-Cuadrado y Sánchez, 2008) es importante, entonces bajo la angustia de su propia crisis y con el apoyo del bmentor, donde descubren estrategias, superan el estrés y se superan a ellos mismos.

En nuestro caso hemos realizado estrategias para sacar este aporte resiliente de los estudiantes nuevos, mediante la dinamización y el encuentro no sólo en presencialidad del Centro Asociado de Sevilla, que ha facilitado espacios para ello, sino también desde la utilización de las redes sociales como: whatsapp, twitter, Facebook. Además, hemos contado con la utilización de una plataforma aLF para la interacción del bmentor con sus bmentorizados.

Como señala Darwin «No es la especie más fuerte la que sobrevive, ni la más inteligente, sino la que mejor se adapta a los cambios» (Abril, 2009). Es el

que se adapta a ésta proceso de aprendizaje autorregulado, quien desaprende para volver aprender y a pesar de los errores, los gestiona y continúa aprendiendo de ellos, el que consigue después de graduarse, haberse dotado de recursos y competencias, para que en estos momentos de llamada crisis, poder decir que no está parado, sino desempleado, pues continúa trabajando con sus conocimientos y adaptándose a los nuevos entornos laborales.

Si en un momento se ha podido pensar que era una capacidad innata, lo que está comprobado es que las adversidades del entorno nos fortalecen o nos debilitan, dependiendo de la elección, de esas actitudes a la hora de enfrentarlas, esa fuerza interior, que al despertar bien por la introspección, por la confianza en una misma, o el apoyo que nos es brindado por una persona en esos momentos críticos, actitudes que se desarrollan y que influyen en la motivación a la hora de alcanzar nuestros propios objetivos y que formarán parte de nuestra propia experiencia.

RESULTADOS PRINCIPALES

Asumir responsabilidades de las propias acciones, es tomar las riendas de nuestro propio aprendizaje, sólo así podemos transformar los resultados, en un ejercicio de adaptación, de crear los cambios, transformando creencias. La figura de mentor ha supuesto un antes y un después en la asunción de este nuevo enfoque para el bmentorizado, donde la reformulación y la reflexión les llevan a hacerse cargo de su poder de cambio en los resultados.

La preparación ante el estrés y las continuas barreras ante las que se enfrentan los individuos en sus retos, situaciones adversas que han de constituir un camino de avance en los propósitos marcados, adquirir herramientas tecnológicas, trabajo colaborativo, iniciativa para exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes, la resiliencia como técnica de intervención educativa que lleva a la reflexión factores de riesgo trabajamos con ellos, propiciando ambientes enriquecidos a través de la plataforma aLF, del uso de móviles, se crean grupos de trabajo, por asignaturas de bmentorizados, donde el bmentor detecta y observa como afectan estos factores en el desarrollo, la verbalización interna, si esta introspección corresponde a un locus interno o externo

Los investigadores Wolin y Wolin (1993) señalan cuáles son las cualidades de las personas resilientes los 7 pilares de la resiliencia. «introspección» «independencia» «capacidad de relacionarse» «iniciativa» «humor» «creatividad» «moralidad», en esta labor de bmentorizados provocamos esa introspección, aprender hablarnos y analizar la situaciones adversas, creamos preguntas para así mismos observando los propios pensamientos, verbalizarnos interna y los actos realizados, en un ejercicio de independencia, se aprenden a estudiar de modo autónomo y colaborar con el otro, marcar sus límites sin abusos y aislamientos, siendo asertivos. Se relacionan con respeto, creando el bmentor espacios físicos y online de encuentros, donde el apoyo mutuo comienza a generarse ante los esfuerzos compartidos, humor y creatividad se encuentran ante la tensión de los momentos adversos, haciendo sonrisas ante el propio estrés, los compromisos entre bmentor y bmentorizado, con los propios compañeros, en una convivencia colaborativa y de apoyo, donde el alumno sabe y agradece la adaptación a un nuevo entorno.

CONCLUSIONES

Las experiencias obtenidas de estos dos cursos de trabajo, el primero piloto y el segundo ya la puesta en marcha, han resaltado la importancia de las herramientas adquiridas, donde quien soy, que tengo y que puedo hacer, les han transformado, saber que a pesar de las adversidades, gestionan hoy y gestionar el miedo, las frustraciones, el aislamiento, con humor, con introspección, autoestima y creatividad, algo más que conocimiento, un impulso para que el aprendizaje a lo largo de la vida sea un continuo prueba y error donde la adaptación junto a la superación, es siempre el éxito.

Es alentadora la respuesta que estamos obteniendo de las palabras de muchos bmentorizados, de sus acciones, no solo en el ámbito educativo, sino como aprendizaje sistémico, que es trasladado como herramientas y actitudes aprendidas a entornos personales, laborales, o de estudios, se sienten apoyados, empoderados para realizar nuevas acciones en su vida, nuevas búsquedas de empleo, nuevos enfoques de lo que antes veían un problema, hoy sienten que pueden realizar acciones para formar parte de estos cambios, y no solo saber que están avanzando sino que lo hacen en compañía.

Al final somos la suma de esa interacción, de ese entorno, bmentor y bmentorizado se alimentan de esa adversidad y superación día a día, ponen en marcha herramientas, habilidades aprendidas que continuar aplicando de modo permanente en otras situaciones.

Depende de cada persona la apertura al mundo y a los demás, cuando se estudia a distancia, muchos se relacionan sin necesidad de apoyo a través de otras relaciones anteriores, pero es a través de éste proyecto donde no dejamos que ésta interacción y aprendizaje sean aleatorios y a la suerte, sino más bien producto de la resiliencia y de la suerte que se crea al propiciar estos entornos enriquecidos que suman, creando una sinergia que no se repite, cómo cada bmentorizado y el resultado continúa con la evaluación de estos procesos superando las adversidades de un entorno adverso.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, A. (2009). *Fundamentos de Psicobiología*. Madrid: Sanz y Torres.
- Dröge, F. (1970). *Der zerredete Widerstand. Soziologie und Publizistik des Gerüchts im 2. Weltkrieg. Düsseldorf.*
- FIRTH, J. (1957). *Papers in linguistics, 1934-1951*. Oxford University Press.
- FORTES, M. (1969). *Kinship and the Social Order*. Chicago: Adline.
- GROTBERG, E. (2002). «Nuevas tendencias en resiliencia». *Melillo A, Suárez EN. Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Argentina: Paidós, 24.*
- HERSKOVITS, M. (1987). *El hombre y sus obras: la ciencia de la antropología cultural*. Fondo de cultura económica.
- MANZANO, N., MARTÍN-CUADRADO, A. M., SÁNCHEZ, M. (2007-2008). *El programa de Mentoría para nuevos estudiantes de la UNED*. Madrid: UNED.
- SOLER, M. (2003). *Mentoring. Estrategia de desarrollo de RRHH*. Barcelona: Gestion 2000.
- WOLIN, S., & WOLIN, S. (2010). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard.

LA EXPERIENCIA DEL B-MENTOR COMO ORIENTADOR EN EL PROGRAMA DE BMENTORÍA EN EL CENTRO ASOCIADO DE LA UNED EN SEVILLA

MARÍA TERESA MIRANDA VÁZQUEZ y MARÍA JOSÉ CORRAL CARRILLO

Centro Asociado de Sevilla. UNED.

mirandamayte@gmail.com



RESUMEN

El objetivo de esta presentación es dar a conocer la práctica del bmentor como orientador. Es una de las experiencias vividas en el Programa de bMentoría en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla. Este programa se diseña y pone en práctica para responder las necesidades y carencias con las que se encuentra el alumnado de nuevo ingreso en nuestra Universidad. Fue puesto en marcha en el curso académico 2014-2015, y se ha atendido a centenares de estudiantes nuevos. La importancia del Plan de Acogida y del programa de bMentoría como propuesta de acompañamiento entre iguales en los primeros momentos en la etapa universitaria se debe comunicar y visibilizar. Para los estudiantes mentorizados y para los estudiantes orientadores/bmentores resulta enriquecedor. Mostraremos la mirada desde la experiencia del bmentor/orientador e indicaremos su opinión sobre el programa y sobre los resultados en los estudiantes de nuevo ingreso. También describiremos la metodología que sigue el programa y algunos de los resultados más significativos. Concluiremos con una valoración del Plan de Acogida, desde la experiencia como bmentora-orientadora en este programa.

PALABRAS CLAVE: mentoría, tutoría, integración, orientación académica.

ABSTRACT

The aim of this presentation is to introduce the practice of bmentor as counselor. It is one of the experiences in the program b-Mentoria in the UNED Associated Center in Sevilla. This program is designed and implemented to meet the needs and wants with the newly admitted students in our university is located. It was launched in the academic year 2014-2015 and has served hundreds of new students. The importance of the Integration Plan and bMentoria program as proposed accompanying peer in the first moments in the university stage should be reported and visible. Mentees for students and counselors for students / bmentores is enriching. We show the view from the experience of bmentor / counselor and indicate their views on the program and the results in new

students. We also describe the methodology that follows the program and some of the most significant results. We conclude with an assessment of the Integration Plan, from bmentora-guiding experience in this program.

KEYWORDS: mentoring, tutoring, integration, academic counseling.

INTRODUCCIÓN

Diferentes trabajos como, la evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia, de (Sánchez, Manzano, Rísquez, y Suárez 2011), demuestran el éxito de los planes de acogida a los alumnos en las universidades. Con el programa de bMentoría llevado a cabo por el Centro Asociado de la UNED en Sevilla, se apuesta por el acompañamiento y acogida del alumnado de nuevo ingreso como base para que su llegada y recorrido por sus primeras etapas de contacto en su andadura universitaria.

Es importante señalar que este programa no sustituye a la función del tutor o del equipo docente, ni tampoco al de los equipos de orientación de la propia universidad. Se trata de dar acompañamiento a estos estudiantes mediante la ayuda desinteresada de otro estudiante más avanzado y que por su experiencia, ya ha pasado por las mismas dudas y miedos al que este se enfrenta.

Además de los estudiantes de 3.º o 4.º de grado, este programa cuenta con egresados de los diferentes grados que se imparten en la UNED, con el fin de abarcar los diferentes perfiles del estudiante novel. Para acceder a este programa como orientador y mentor, la persona interesada realiza un curso de preparación y después de este itinerario, se sigue desde la coordinadora del mismo en todo momento en contacto con los mentores, por si surge alguna duda con su tarea se pueda ir solventando sin ningún tipo de problema.

Todos los bmentores orientadores cuentan con las herramientas de la plataforma aLF, donde se comunican y resuelven dudas surgidas, creando así una comunidad de aprendizaje que favorece el buen funcionamiento de este plan, que año tras año se va consolidando en nuestro Centro Asociado de Sevilla.

El proceso de mentorización consiste en el establecimiento de una relación en la cual una persona invierte tiempo y experiencia en otra, para responder a las necesidades críticas e impulsar la capacidad del asesorado para producir y realizar cosas (Sánchez, 2008). En este sentido un proceso de acompañamiento

destinado a favorecer un entorno de crecimiento y optimización del potencial de la persona o de un grupo de personas desde el respeto a su integridad. Un asesoramiento mediante mentores es un proceso en el cual individuos comparthen su experiencia, conocimiento y destrezas con un asesorado (Sánchez, 2008) definen mentoring como un programa estructurado que proporciona a los nuevos miembros de la universidad mentores quienes ofrecen una orientación enfocada tanto hacia la cultura como a un apoyo emocional e instructivo. Según Rísquez (2006), en el ámbito anglosajón, la mentoría (mentoring) y la mentoría electrónica (e-mentoring) son unas prácticas ampliamente utilizadas dentro y fuera de las universidades desde los años setenta como herramienta para facilitar los procesos de ajuste y transición o desarrollo personal y profesional.

En el artículo la evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia, de (Sánchez, Manzano, Rísquez, y Suárez 2011), estos autores, nos muestran como en España la mentoría entre iguales se distingue del concepto que tenemos de tutoría entre profesor y alumno. Debemos así también recordar que las primeras experiencias de mentoría universitaria entre iguales se realizaron en España con el Proyecto SIMUS, en las universidades de Sevilla, Cádiz, Granada, Murcia y Complutense de Madrid. Y ya en este proyecto se ajustó los modelos de la presencialidad y las nuevas tecnologías. Las nuevas iniciativas orientadoras refuerzan el modelo tradicional basado en los servicios de orientación y los sistemas de orientación tutorial, ambos elementos necesarios e imprescindibles para la calidad de (Sánchez, Manzano, Rísquez, y Suárez 2011).

METODOLOGÍA

El bmentor orientador es la persona que acompaña y que ha pasado antes por las mismas circunstancias que el estudiante nuevo; al igual que un orientador contribuye al desarrollo de las diferentes facetas personales, académicas profesionales de los estudiantes. El bmentor como orientador, también refleja esta contribución en el desempeño de su labor.

La mentoría, como la entendemos los bmentores de este programa de bMentoría del Centro Asociado de Sevilla, es un modelo de intervención entre iguales que pretende acoger, ayudar y establecer una comunicación con el estudiante de nuevo ingreso. En este desempeño, se dan cita diversos per-

files que aportan riqueza al programa, aunque va en función de las propias características personales de los bmentores, a través de la formación que se realiza en el curso previo que se realiza, se trabaja especialmente el perfil del bmentor como orientador, con el propósito de atender las necesidades de los estudiantes nuevos. Estos estudiantes suelen tener muchas dudas e inseguridades ante un contexto nuevo para ellos, desde este Programa se pretende tender una mano en las dudas y miedos que les invadan y de esta manera hacer que no se sientan solos. Son los bmentores, personas que han pasado por sus mismas situaciones los que de forma desinteresada les ayudan a seguir en el camino y que alcancen su meta en sus estudios.

Desde este programa de bMentoría del Centro Asociado de Sevilla, se realiza cada año un curso de formación para los estudiantes que cumpliendo una serie de requisitos como es tener al menos el 50% de los créditos aprobados y a los egresados de los distintos grados, para que sepan sus funciones y tareas que pueden y deben llevar a cabo, en el acompañamiento y acogida de los alumnos de nuevo ingreso en cada curso académico.

El bmentor como orientador es aquel que incide en el proceso psicopedagógico que está diseñado para ofrecer acompañamiento y consejo a un igual. Con ello la orientación está concebida con un carácter marcadamente educativo, como un proceso de desarrollo de las capacidades necesarias para que pueda ser el propio mentorizado quien tome sus propias decisiones de manera libre y responsable tanto en el momento actual como a lo largo de su vida.

El bmentor Orientador procura que los mentorizados aprendan a decidir de forma realista y planificada basándose en estos aspectos fundamentales:

- Un conocimiento adecuado de sus propios intereses, motivaciones, capacidades y recursos.
- Un conocimiento adecuado de las distintas opciones educativas y su relación con los estudios que vayan a cursar.
- Un conocimiento adecuado de las exigencias de las asignaturas que ellos mismos están cursando.
- Un dominio adecuado de las estrategias y habilidades de decisión (identificar el problema, clarificar alternativas, valorar sus consecuencias positivas y negativas, sopesar y decidir).

RESULTADOS PRINCIPALES

Con respecto a los resultados reflejamos que los bmentorizados avanzan en sus respectivas metas. Con el apoyo de los bmentores van solventando mejor las dudas y las dificultades a las que se enfrentan. Nos lo hacen ver cada uno de ellos con sus comentarios en red. El programa de bMentoría del Centro Asociado de Sevilla de la UNED, siendo este el segundo año de su acción, se ve incrementado el número de inscritos como bmentores y como bmentorizados. Su acogida ha sido bastante buena, por la comunidad de estudiantes y egresados. Todos ven como positivo el programa ya que los estudiantes más experimentados y los egresados tuvieron también las mismas dudas o parecidas y les hubiese gustado tener a un igual para poder apoyarse.

La secuenciación de trabajo que seguimos al implementar esta experiencia ha sido:

- a. Curso a los bmentores para explicar sus funciones y acciones con los bmentorizados.
- b. Crear un espacio de interacción entre los integrantes del programa.
- c. Asignar a los bmentorizados un bmentor para su acompañamiento.
- d. Creación de los espacios que sean más acordes a todos para que la comunicación sea fluida entre las partes.
- e. Presentación de los bmentores con sus bmentorizados.
- f. Reunión con los bmentorizados para resolución de dudas.
- g. Seguimiento por parte de los bmentores a los bmentorizados para que no se sientan solos y así crearles un ambiente cálido mentor de sus comienzos.

CONCLUSIONES

Desde la experiencia hasta ahora de bMentoría podemos avanzar que este programa cumple con las premisas por el que fue creado, dando a los estudiantes de nuevo ingreso el acompañamiento y acogimiento que tan necesario es a la hora de enfrentarse a un ambiente nuevo dentro de la universidad. Se pretende crearles la autonomía y la seguridad necesaria para poder llevar

con éxito su comienzo en sus estudios y así consolidar sus aprendizajes, ayudando a solventar las dificultades que se vayan encontrando en su paso por sus respectivos grados.

Un programa que mediante la formación *blearning*, pretende ayudar mediante la experiencia de un igual a los estudiantes menos experimentados. Este Programa tiene una comunidad de aprendizaje en la que diferentes agentes pueden aportar visiones, motivación y estrategias a los estudiantes nuevos. Para todos es sin duda una experiencia enriquecedora y llena de satisfacciones, pues la ayuda y la solidaridad son unas de sus herramientas básicas. Y todos sabemos que la satisfacción de ayudar al prójimo es un instrumento motivador y generador de amplias satisfacciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA, C. S. (2009). «Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos». *Revista Mentoring & Coaching*, (2), pp. 11-25.
- GARCÍA-NIETO, N., OLIVEROS, L., GARCÍA-GARCÍA, M., RUÍZ, C. & VALVERDE, A. (2005). *La Mentoría. Una experiencia con estudiantes de la Universidad Complutense*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- MANZANO-SOTO, N. M., CUADRADO, A. M., GARCÍA, M. S., RÍSQUEZ, A. & ORTEGA, M. S. (2012). «El Rol del Mentor en un Proceso de Mentoría Universitaria/ (The Role of Mentor in Higher Education Mentoring Process)». *Educación XXI*, 15(2), p. 93.
- MARTÍN-CUADRADO, A. M., CORRAL, M.J., MÁRQUEZ, M. D., GONZÁLEZ, F., GARCÍA, C., DURÁN, P. J., SÁNCHEZ, M. J. y MOLINA, J. A. (2015). *Serie BMentoría en Canal UNED*. [Programa de Radio]. Madrid, España: CanalUNED. Recuperado de <https://canal.uned.es/serial/index/id/4271>.
- OLIVEROS, L., GARCÍA, M., & RUIZ, C.V. A. (2003-04): Innovación en la orientación universitaria, una experiencia: red de estudiantes mentores en la UCM. Contextos educativos. *Revista de Educación Universidad de La Rioja*, pp. 6-7.
- SÁNCHEZ, M. (2008). «Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado». *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12, 1 (2008). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F.; MANZANO SOTO, N.; RÍSQUEZ LÓPEZ, A. y SUÁREZ ORTEGA, M. (2011). «Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia». *Revista de Educación*, 356, septiembre-diciembre, pp. 719-732.

EL B-MENTOR COACH EN EL PROGRAMA DE BMENTORÍA EN EL CENTRO ASOCIADO DE LA UNED EN SEVILLA

MARÍA JOSÉ CORRAL CARRILLO y ANTONIO JESÚS YUGUEROS GARCÍA

Centro Asociado de Sevilla. UNED.

antyugue@hotmail.com



RESUMEN

A poco que nos asomemos a conocer la actividad que desarrolla el bmentor, como alumno universitario, colaborador de los profesores tutores y, persona que alienta, estimula y auxilia a sus compañeros y compañeras de cursos anteriores, podrá apreciarse que su cometido no se agota en el ámbito académico, si no que en muchas ocasiones tendrá que atender a otras problemáticas que presentan estos alumnos noveles, de diverso orden que, inexorablemente, no podrá soslayar si quiere conseguir los objetivos de intervención educativa propuestos.

Esta premisa se da, gracias al vínculo que se crea entre el bmentor y sus mentorizados, que hace que estos le presenten una casuística de realidades vivenciales que muchas veces al bmentor le superan, porque no será especialista en muchas de las cuestiones a resolver, pero este inconveniente se substanciará con una escucha activa, y proponiendo soluciones alternativas a la problemática que se presente, llevado de su experiencia, y buen hacer, que serán los elementos necesarios para obtener una satisfactoria interacción.

En este artículo se va a exponer la realidad del bmentor, desde la perspectiva del coach, pudiéndose comprobar que la unión de estas dos actividades: bMentoría, coaching, potencia considerablemente el aprendizaje y las vivencias de las personas destinatarias. Posteriormente se descenderá a describir este método desde el Centro Asociado de UNED en Sevilla.

PALABRAS CLAVE: bMentoría, coach, educación, orientación, intervención.

ABSTRACT

A little peeked us to know the activity developed by the bmentor, as a university student, collaborator tutors and who encourages, stimulates and helps their colleagues from previous years, it will be appreciated that its role does not end academia, if not often have to attend to other problems presented by these novice students of various kinds which, inevitably, can not ignore if you want to achieve the objectives proposed educational intervention.

This premise is given, thanks to the bond that is created between the bmentor and metorizados, which makes these will present a case mix of experiential realities that often the bmentor will overcome, but this drawback is substantiated with active listening, and proposing solutions alternatives to the problems that arise, taken from his experience, and good work, which will be the necessary elements for a successful interaction.

This article will expose the reality of bmentor, from the perspective of the coach, dropping to describe this method from the UNED Associated Center in Seville.

KEYWORDS: mentoring, , coach, education, counseling, intervention.

INTRODUCCIÓN

Conceptualización

A continuación se van a relatar los conceptos principales de los que trata este artículo: Mentor y coach. Se cree necesario para posteriormente adentrarnos en las experiencias personales de la actividad de bmentor en el Centro Asociado de Sevilla.

El Mentor

Haciendo un poco de historia, observamos en la literatura, concretamente en la Odisea de Homero, cuando Ulises abandona Troya, encarga a MENTOR, amigo a la sazón, la educación de su único hijo Telémaco, para preparar su sucesión como rey de Ítaca (Rodríguez, 2016), parece ser que el origen de este término se sustenta en este episodio, donde se observa la confianza que deposita este rey en la persona de su amigo, para que lleve a cabo la preparación académica de su único hijo, Susana Rodríguez lo enuncia de la siguiente manera:

«MENTOR no reemplaza a Ulises en su rol paterno, sino que le educa y le enseña a aprender y a aceptar las dificultades que le esperan. MENTOR se convierte en su tutor, consejero sabio, inspirador, estimulador de retos y maestro. MENTOR fue mucho más que un simple tutor».

Parece haber una clara analogía entre la actividad del mentor y la que realizaba el sabio Sócrates, con su método la mayéutica, donde a través del diálogo llegaba al conocimiento de la verdad.

Desde nuestro punto de vista observamos un paralelismo entre este método socrático y la moderna metodología de la educación, donde el fin principal es despertar en el alumnado la inquietud de llegar a sus propias conclusiones, extraer lo mejor de cada persona, no es tanto realizar discursos, como hacer que el discurso se suscite en el educando (Sánchez, 2008).

El bmentor en la UNED

En estos últimos años, en el marco de Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente para la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de la UNED, el Grupo de Investigación DOCAP (Desarrollo y Orientación de la Carrera Profesional) y el COIE de la UNED han puesto en marcha un modelo de orientación y bMentoría para estudiantes nóveles.

En este modelo se encuentra la figura del compañero bmentor, labor llevada a cabo por estudiantes de los últimos cursos de UNED, los cuales han logrado una buena adaptación académica, adquiriendo competencias de estudio en esta Universidad, siendo válidos para ayudar a nuevos estudiantes que se enfrentan al inicio de sus estudios.

Con frecuencia, estos estudiantes noveles, además de estudiar, suelen estar empleados, tienen cargas familiares, y vienen con otras problemáticas de diferente índole, como por ejemplo: no tienen hábitos de estudio, ni habilidades para el estudio autorregulado, de manera que se enfrentan a una situación nueva en la que, a pesar de disponer de una amplia abanico de recursos, no han aprendido aún a utilizarlos.

El bmentor, compañero a la vez, realiza una labor fundamental, porque orienta al estudiante en su adaptación a los estudios y a todo el proceso de su aprendizaje, con el fin de que no abandone los mismos por no encontrar apoyos tempranos, y para que logre su objetivo de vencer las dificultades que se le presenten que, inexorablemente, le sobrevendrán (Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez y Suárez, 2012).

El bmentor coach

Parece quedar claro para los profesionales que se dedican a este arte del coach, de que esta actividad se enmarca, principalmente, dentro del ámbito de la empresa, aunque actualmente se ha implementado en otros sectores como el educativo.

Es un término inglés que significa acompañamiento y apoyo que el líder dispensa a sus empleados, con el propósito de mejorar su rendimiento o formarlos en una nueva tarea, de esta manera, con la puesta en funcionamiento del coach, se benefician: la empresa, los trabajadores y el empresario, cuestión a todas luces nada baladí (CEPADE, 2012).

De esta manera y por analogía, se nos antoja pensar que si estas técnicas destinadas inicialmente al mundo empresarial, se implementan en el ámbito académico, estaremos ante una realidad educativa mucho más eficaz, teniendo en cuenta los beneficios que aporta la práctica de estas técnicas. Si además unimos a la actividad del bmentor las habilidades que nos dispensa la actividad coach, tendremos a una persona con un potencial de orientación mucho más amplio, un mejor desarrollo de la actividad académica del alumnado y por ende centros educativos donde se desarrolla una óptica inteligencia emocional (Goleman, 2009).

La bMentoría y coach, son actividades complementarias y suplementarias a la vez, no se solapan, se prestan mutuamente, y si, independientemente, tienen un gran potencial de aprendizaje, la sinergia de ambas modalidades es muy positiva en este ámbito del conocimiento.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia, sensible con esta realidad de prestar un mejor servicio a su comunidad universitaria, está llevando a cabo planes de bMentoría, como experiencia piloto, en varios de sus centros asociados de su red nacional. Más adelante, se dará cuenta de las experiencias personales de estos autores a este respecto.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para la realización de este trabajo, es eminentemente descriptiva, ya que se pone de manifiesto la experiencia llevada a cabo

por estos autores en el contexto de la bMentoría del Centro Asociado de Sevilla.

RESULTADOS PRINCIPALES

Seguidamente, se da cuenta de las actividades llevadas a cabo en el Centro Asociado de la UNED, en Sevilla, en relación con el rol de BMENTOR.

Experiencias de la actividad bmentor

Una de las experiencias más nobles que se puede realizar en esta vida es la de bmentor, orientar, ayudar, colaborar con otro compañero o compañera a que continúe con sus estudios universitarios y pueda lograr el fin pretendido, es una gran satisfacción personal, y estamos convencidos de que esta tarea coadyuva a hacer una Universidad más plural, y, si cabe, un mundo más solidario, pues no hay que olvidar el término sustraído de la filosofía clásica en el que se asevera que el bien o mal que realiza un ser humano redundante, inexorablemente, en toda la humanidad.

Pero como se ha apuntado anteriormente, la labor del bmentor no se agota en el ámbito educativo, sino que va más allá, se adentra en los albores de las intimidades de las personas a las que se asiste, porque así se los han requerido éstas, algunas veces impelidas por sufrimientos profundos que embargan la vida de este alumnado, recordamos en una ocasión, como una compañera de unos 50 años, con una expediente académico muy notable, nos contó que a su hija de 24 años edad, le había sobrevenido una grave enfermedad degenerativa. Nos solicitó ayuda para afrontar problemas que en nada tenían que ver con los estudios que cursaba, esto es, 4.º curso de Trabajo Social. Esta compañera nos requería que diéramos una voz de alarma ante la desesperación en la que estaba sumida, pues, había creado una asociación, de la que ella era presidenta, pero que carecía de personal y medios adecuados para encauzar la misma, reivindicar sus derechos y poder, de esta manera, poner en funcionamiento la misma.

Nos pusimos en marcha, por humanidad, y gracias a la labor altruista de compañeros de UNED, esta señora pudo disponer de una administrativa, una educadora social, que le ayudó a ponerse en contacto con la administración, y

una abogada, amiga personal, que le redactó los documentos pertinentes a los fines expuestos.

Actualmente, esta alumna-compañera, consiguió lo que pretendía: poner en funcionamiento su asociación de ayuda a la enfermedad degenerativa que padece su hija. Actualmente, se desenvuelve adecuadamente, posee, incluso, su página web, y parece ser que está recibiendo de la administración las ayudas a las que ha lugar.

Como se desprende de este relato, estas gestiones superan el rol de mentor, pero gracias al empuje que se le facilitó por nuestra parte, esta alumna salió hacia adelante, y además, continúa con sus estudios con las mejores calificaciones. Su mayor motivación, finalizar su Grado en Trabajo Social, para poder ayudar a su hija de mejor manera, así se lo hicimos ver.

En otras ocasiones nos hemos encontrado con personas con serias dificultades de afrontamiento de diversos problemas, tal es el caso de una chica de unos 34 años, con diversidad funcional, que no tenía muy claro qué estudiar, a pesar de que ya poseía una Diplomatura en Trabajo Social y otros estudios propios, bueno, tal es el caso, que esta compañera llamaba diariamente para preguntar cuestiones muy nimias, pero necesitaba ser escuchada, atendida, y alguien que la guiara. Se matriculó del curso completo de Grado en Educación Social, y sus calificaciones son óptimas. Se encuentra con mayor empoderamiento, y afronta sus dificultades con muy buenos resultados, nuestra intervención bMentoría-coach fue crucial para ello.

Tenemos en el grupo a una compañera con graves problemas psicológicos, fobias diagnosticadas que le impedían acudir al Centro Asociado para asistir a tutorías. En la actualidad, a pesar de que su problema persiste, hemos conseguido que acuda a un terapias psicológicas, también, va frecuentemente a las tutorías correspondientes. Se ha matriculado en Psicología, siendo su motivación principal su propia patología psíquica.

Es patente, como compañeros y compañeras que carecen de familia, que han sufrido intervenciones quirúrgicas, accidentes, etc., que ven en el mentor, a ese familiar del que carecen, a ese amigo que les escucha y atiende, a ese coach, que le ayuda a que les ayuda a que abran la puerta de su interior y descubran el gran potencial que poseen.

También, es de constar que nos encontramos con personas que confunden la UNED, o la labor del bmentor con una asociación de amigos, en estos casos, con unas educadas puntualizaciones aclaratorias, a su debido tiempo, se resuelve la cuestión sin mayores problemas.

En nuestro grupo tenemos personas desde los 18 años hasta los 59 años de edad, en la actualidad: 6 chicas y 1 chico; al inicio de curso el grupo estaba formado por 12 personas, estas cinco causaron baja por los siguientes motivos:

- Baja por no reunir los requisitos establecidos para matricularse en la Universidad.
- Baja voluntaria para ser mentorizada por su madre, que es alumna de 4.º curso de Psicología en UNED.
- Baja voluntaria, trabaja en Roma, y debido a un aumento del horario laboral tuvo que abandonar sus estudios
- Baja voluntaria, no alegó motivo.
- Baja voluntaria, alegó aumento horario laboral.

Por otra parte, a lo largo del curso, se han ido uniendo de manera eventual otros compañeros que han necesitado orientación puntual sobre alguna asignatura, a los cuales se les ha dispensado la ayuda que necesitaban.

También, se ha dado el caso, de mentorizar a otros compañeros de otras provincias como es el caso de una alumna de Zaragoza, la cual culminó sus estudios de máster sin ningún problema. Esta alumna presentaba serios problemas sobre cómo defender su trabajo fin de máster y, a pesar de que poseía una buena formación académica, sus dudas y temores llegaron a paralizarla, con nuestra intervención se presentó a la defensa, sin problemas, llegando a obtener calificación de sobresaliente.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión se puede manifestar, que las figuras de bmentor y coach, son esenciales en el ámbito educativo, porque hacen despertar en las personas lo mejor que tienen de ellas mismas, este es sin duda el fin último de la educación.

Nuestra experiencia nos ha revelado, que el ser bmentor es una de las actividades más gratificantes que puede realizar un ser humano, y que no hay

duda, que es de gran ayuda para los compañeros y compañeras noveles, con el fin de que no abandonen sus estudios y logren su objetivo de culminarlos.

La actividad del bmentor no se agota en el ámbito educativo, en muchas ocasiones realizan otras gestiones que superan esta área, como se ha dado cuenta en este trabajo.

Sería conveniente que la actividad de b-Mentoría se implementara en todos los Centros Asociados de la red UNED, pues, así lo demanda el alumnado.

BIBLOGRAFÍA

- CEPADE (2014). Fundamentos del moderno concepto de Liderazgo. Unidad Didáctica 1.
- GOLEMAN, D. (2009). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos (Barcelona).
- MANZANO N., MARTÍN A, SÁNCHEZ M. F, RÍSQUEZ A y SUÁREZ M. (2012). «El rol del Mentor en un proceso de mentoría universitaria». *Educación XXI*. 15.2, 2012, pp. 93-118.
- MARTÍN-CUADRADO, A. M., CORRAL, MJ., MÁRQUEZ, M. D., GONZÁLEZ, F, GARCÍA, C., DURÁN, P. J., SÁNCHEZ, M. J. y MOLINA, J. A. (2015). *Serie BMentoría en Canal UNED*. [Programa de Radio]. Madrid, España: CanalUNED. Recuperado de <https://canal.uned.es/serial/index/id/4271>.
- SANCHEZ, C. (2008). «Red de mentoría en entornos universitarios: en cuadro y objetivos». *Revista Mentoring-Coaching*, número 2.2009, pp 15 y ss.
- RODRIGUEZ, S. (2015) ¿Qué es mentoring? Revisado en <http://susanarodriguezmentoring.net/diferencias-entre-coach-y-mentor/>.

LA B-MENTORÍA COMO EXPERIENCIA INNOVADORA Y FORMATIVA EN EL CENTRO ASOCIADO DE LA UNED EN SEVILLA

MARÍA JOSÉ CORRAL-CARRILLO y ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO

Centro Asociado de Sevilla. UNED.

majococa@gmail.com



RESUMEN

El enfoque b-learning es aquel que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, en el Programa de bMentoría se procura rentabilizar al máximo ambas modalidades de aprendizaje, en el contexto del Centro Asociado de Sevilla.

Los agentes protagonistas de este proceso son tanto los bmentores como los bmentORIZADOS, en ellos se centra todo el esfuerzo de planificación y consolidación de este Programa.

El fin pretendido es conseguir el éxito de los estudiantes nuevos, reducir el abandono y el desarrollo de competencias de los estudiantes bmentores, entre otros objetivos, aquí vamos a resaltar este enfoque con el fin de proporcionar un avance de nuestras investigaciones.

Los entornos de aprendizaje, las relaciones personales y experiencias se han transformado al acercarnos la resolución de dudas, gracias a la interacción enriquecida por estos medios los límites de la Mentoría no se circunscriben a los ámbitos formales también a los no formales e informales.

PALABRAS CLAVE: mentoría, innovación educativa, orientación académica, b-learning.

ABSTRACT

B-learning approach is one that combines classroom teaching with non-contact technology, bMentoria Program seeks to maximize both modes of learning, in the context of the «Centro Asociado de Sevilla».

The protagonists of this process are both bmentores agents as bmentees, it focuses on them all the planning effort and consolidation of this Program.

The aim is to ensure the success of new students, reduce drop and skills development of students bmentores, among other objectives, here we will highlight this approach in order to provide a progress of our investigations.

Learning environments, personal relationships and experiences have become as we approach the resolution of doubts, thanks to the interaction enriched by these means Mentoring limits are not confined to the also non-formal and informal formal settings.

KEYWORDS: mentoring, educational innovation, academic orientation, b-learning.

INTRODUCCIÓN

Este Programa de Innovación surge desde la profunda convicción de ofrecer a los estudiantes nuevos, mejores y mayores oportunidades de éxito, los implicados en él son tanto la dirección del Centro Asociado como facilitador, el coordinador del COIE con el apoyo directo y los estudiantes como los protagonistas implicados. El enfoque b-learning es aquel que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial

La Mentoría se presenta como un programa de orientación y tutoría, cimentado en un proceso de ayuda y apoyo al aprendizaje que se plantea como guía, ayudando a desarrollar el máximo potencial de los estudiantes. Surge de modo intencional y constructivo, buscando la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del potencial personal. Provee recursos para suplir las necesidades de los estudiantes, generando un intercambio entre las partes. (Manzano, N., Martín, A. M., Sánchez, M., 2008).

La bMentoría tiene un agente protagonista, es el bmentor, este es un estudiante de últimos cursos de al menos el 50% de los créditos aprobados, con buen expediente y con competencias para la comunicación interpersonal, además también se maneja bien con las TIC y las Redes Sociales de vanguardia. El Programa de bMentoría utiliza actualmente Facebook, Twitter, WhatsApp, correo electrónico y plataforma aLF, sorprendentemente los grupos de WhatsApp entre bmentor y bmentorizado ha sido el medio más utilizado.

Las relaciones interpersonales entre iguales originan un proceso constructivo entre ambos, aportando una dimensión práctica y una respuesta didáctica y de aprendizaje significativo a las experiencias que en estos momentos están viviendo, tanto los estudiantes veteranos como los de nuevo ingreso (Martin, Gallego y Alonso. 2010), causados, a veces, por las experiencias personales e historias de

vida. Por medio de estrategias innovadoras se favorecen la superación de dificultades, tanto académicas como las propias de adaptación a la Universidad.

Mentoría significa guiar y apoyar al aprendiz para facilitarle las transiciones difíciles; es suavizar el camino, capacitarle, alentarle, así como indicarle, dirigirle e instruirle. Debería desatascar los caminos para el cambio construyendo confianza en sí mismo, autoestima y una buena disposición para actuar e implicarse en mantener relaciones interpersonales positivas. La mentoría tiene que ver con desarrollo personal y profesional continuos. En el proceso, los valores personales y profesionales se someten a escrutinio y son materia de cambio (citado en Sundli, 2007, p.205).

El bmentor está caracterizado por:

- Disponibilidad: Puede darse por exceso o por defecto. En la mayoría de los casos los bmentores alegan que no todos los mentorizados participan activamente y les demandan ayuda.
- Habilidades de escucha activa, creando un clima de confianza, demostrando interés, aceptación y valor a los mentorizados.
- Empatía; para el bmentor es relativamente fácil ponerse en el lugar del otro, ya que parte de la premisa de haber pasado antes por su misma situación, por eso se trata de comprender que pasa por su mente, cómo se sienten, por qué se sienten así, que piensan y por qué piensan así.
- Cordialidad y veracidad; transmitiendo optimismo ilusión, alegría, en definitiva, un trato agradable y sincero, nos va a permitir un mejor acercamiento a los mentorizados.
- Disponibilidad de horarios; para atender sincrónica y asincrónicamente a los bmentorizados. Tanto en el plano presencial como virtual, a través de los espacios habilitados para ello.
- Los bmentores deben participar activamente en la actividad del Centro Asociado, de este modo favorecen el reconocimiento de estos por el resto de la Comunidad Universitaria del Centro Asociado.

En el proceso de bMentoría se pretenden conseguir objetivos que van más allá del asesoramiento en actividades concretas, se extiende hacia la toma de decisiones que debe tomar el estudiante nuevo, advirtiéndole de las dificultades que puede encontrar y favorece la orientación hacia la reflexión en el proceso de crecimiento académico y personal.

METODOLOGÍA

Es interesante replantearse el pensamiento pedagógico de la educación Superior que se sustenta, ajustándose a la diversidad de estudiantes, para ello los servicios de Orientación académica se presentan como esenciales, entender la Orientación académica en la Universidad como SISTEMA, es decir, está basado en la intervención académica y orientadora, un sistema de orientación tutorial que propone tomar en cuenta las características de la UNED y de sus estudiantes, llevando a cabo distintas acciones orientadoras, que no es que sean nuevas, pero que exigen configurar mecanismos de orientación tutorial para cubrir las necesidades de los estudiantes, con perspectiva sistémica, para disminuir el riesgo de abandono universitario (Sánchez-García, Manzano-Soto, Suárez, Rísquez, Oliveros, Martín-Cuadrado y Román, 2009).

En estos momentos es imprescindible pasar a una estructura de aprendizaje cooperativo-colaborativo, esto se traduce en calidad del proceso educativo. Se generan personalización de la enseñanza y estrategias mucho más amplias y solidas que marcarán el futuro profesional, cumpliendo objetivos competenciales que le favorecerán en el futuro. El desarrollo de Comunidades con características propias, que se relaciona tanto a nivel presencial como virtual que les transfieren cierta identidad de grupo social con lazos estrechos y comunes, en la comunidad virtual, en la que suelen crearse mayores lazos de sociabilidad, en parte por el anonimato o distancia que produce el ciberespacio. Al tener objetivos comunes incrementa la interacción por la propia necesidad de intercambio (Corral-Carrillo, Martín-Cuadrado, 2015).

Las Estrategias seguidas en el desarrollo del Programa de bMentoría:

En el Centro Asociado:

- Presentación del Programa. Se presenta el Programa de bMentoría en las Jornadas de Acogida de los diferentes grados en el Curso de Acceso directo para mayores.
- Divulgación y sensibilización del Programa por los medios disponibles, medios de comunicación, redes sociales, correos electrónicos, folletos, posters, etc.

- Inscripción para Mentores y realización de curso de formación (Sánchez-García, Manzano-Soto, Suárez, Rísquez, Oliveros, Martín-Cuadrado, Román, y Vélaz, 2009).
- Realización de Jornadas de Convivencia de bmentores con la directora del Programa, coordinador del COIE, coordinadora del Programa.
- Adjudicación de los estudiantes nuevos a los bmentores, según estudios

La matrícula en el centro Asociado de Sevilla capital ronda los 6500 estudiantes. Con respecto a las tasas de abandono se destaca los estudios de inglés por el CUID y el Curso de Acceso a mayores de 25, 40 y 45 años seguidos por el grado de estudios ingleses.

Tabla 1. Tasas de abandono en algunos estudios

ESTUDIOS	MATRICULA	ABANDONO	PORCENTAJE ABANDONOS
ACCESO A LA UNIVERSIDAD	468	86	15,52%
INGLES CUID	121	29	19,33%
GRADO DE ESTUDIOS INGLESES	80	11	12,09%
GRADO EN LENGUA Y LITERATURA	94	5	5,05%
GRADO EN PEDAGOGIA	101	5	4,72
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	247	10	3,89
GRADO EN PSICOLOGIA	1096	43	3,78

La importancia de articular los recursos disponibles de manera que se contribuya al propósito general de conseguir el éxito académico de los estudiantes, parte en un Centro Asociado como el de Sevilla, por el autoconocimiento de fortalezas y debilidades. (Corral-Carrillo, Martín-Cuadrado, 2014).

RESULTADOS PRINCIPALES

La puesta en marcha de un programa como este, resulta en una gestión exhaustiva de los participantes en el proceso, de distintos tipos y una labor de preparación y planificación importante.

Algunos resultados:

- Acercamiento de los estudiantes nuevos al Centro Asociado, participando de las actividades que organiza el Centro y siendo constantes en la asistencia a tutorías.
- Avance en el conocimiento de todos los recursos, herramientas, materiales, etc., que la UNED pone a disposición de los estudiantes.
- Impulso y desarrollo de la construcción del propio proyecto académico y profesional de los estudiantes nuevos.
- Recomendaciones y estrategias de aprendizaje basadas en la propia experiencia.
- Se refleja una alta satisfacción de los bmentores en el desempeño de sus funciones.
- A la vista de los resultados del programa piloto se constata la rápida implantación que ha tenido en todos los grados que han tenido bmentores.
- La elevada implicación de los bmentores ha favorecido la visión positiva del Programa por el resto de la Comunidad Universitaria del Centro Asociado de Sevilla.

Esta medida de intervención establece un modelo de tutoría entre pares para la intervención y orientación de aquellos estudiantes más experimentados atendiendo a los estudiantes nuevos, con el propósito de proporcionarles mejoras en el rendimiento académico y en el desarrollo de habilidades para el éxito en sus estudios (Martín-Cuadrado, Corral-Carrillo, Márquez, González, García, Durán, Sánchez, y Molina, 2015).

CONCLUSIONES

Una de las características del abandono de los estudiantes nuevos está en función del nivel de integración que alcance en su Centro Asociado, es evidente que existen otras causas mayores como son los problemas económicos y familiares, pero incide en gran manera su integración y participación en la vida del Centro. Esta inversión incide de manera directa en la calidad y equidad de la enseñanza.

El abandono es un hecho objetivo, las causas son motivo de múltiples interpretaciones, el abandono debe también ser analizado desde el impacto eco-

nómico indirecto, el sistema de becas de la actual política educativa, que se ha visto reducida enormemente y también teniendo en cuenta el perfil del estudiante de la UNED.

Estas son algunas de las conclusiones a las que hemos llegado:

- Continuar con el Programa de bMentoría
- Desarrollar campañas informativas constantes durante el curso académico, ya que, al ser una Comunidad de estudiantes tan amplia, es difícil presentar la información a todos.
- Motivar a los bmentores con incentivos mayores, como reducciones de matrícula.
- Revisión del Curso de Formación para bmentores, para adaptar a nuevas necesidades y dificultades de formación.
- Incentivar a los bmentores con formación y seminarios gratuitos.
- En general los estudiantes mentorizados se sienten muy bien atendidos por sus bmentores.
- Es muy bien considerado tener un bmentor, estudiante veterano como guía y acompañamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- CORRAL-CARRILLO, M., MARTÍN-CUADRADO, A. (2014). *La bMentoría: un programa de orientación y tutoría en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla*. En el marco del XIX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento -VI Congreso Pizarra Digital: Diversidad, Estrategias y Tecnologías: Diálogo Entre Culturas. UNED. Madrid.
- CORRAL-CARRILLO, M., MARTÍN-CUADRADO, A. (2015). *Mentoría en la universidad, nuevos modelos de comunicación e intercambio: Las Redes Sociales y la Comunidad de aprendizaje*. En el marco del XX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento - VII Congreso Pizarra Digital: Diversidad, Estrategias y Tecnologías: Tecnologías y Diversidad como base para la función docente. UNED. Madrid.
- MANZANO, N., MARTÍN-CUADRADO, A. M., SÁNCHEZ, M. (2007-2008). *El programa de Mentoría para nuevos estudiantes de la UNED*. Madrid: UNED
- MARTÍN-CUADRADO, A., GALLEGO, D. J., y ALONSO, C. (2010). *El Educador Social en acción: de la Teoría a la Práctica*. Madrid. Ramón Areces.

- MARTÍN-CUADRADO, A. M., CORRAL-CARRILLO, MJ., MÁRQUEZ, M. D., GONZÁLEZ, F., GARCÍA, C., DURÁN, P. J., SÁNCHEZ, M. J. y MOLINA, J. A. (2015). *Serie bMentoría en Canal UNED*. [Programa de Radio]. Madrid, España: CanalUNED. Recuperado de <https://canal.uned.es/serial/index/id/4271>.
- SUNDLI, L. (2007). Mentoring – A New Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 201-214.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F., MANZANO SOTO, N., MARTÍN CUADRADO, A. M., OLIVEROS, L., RÍSQUEZ, A. y SUÁREZ, M. (2009). «Desarrollo de un sistema de orientación tutorial en la UNED: primeros resultados del programa de mentoría». *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 39-55. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_10/PDF_REVISTA%2709.pdf.
- SÁNCHEZ-GARCÍA, M. F. (COORD.), MANZANO-SOTO, N., SUÁREZ, M., RÍSQUEZ, A. y OLIVEROS, L., MARTÍN CUADRADO, A. (COL.), ROMÁN, M. (COL.) y VÉLAZ, C. (COL.) (2009). «Manual y Cuaderno de prácticas para el/la Compañero/a mentor/a.» *Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*. Madrid: UNED. ISBN: 978-84-362-5638-3.

RESULTADOS «CUESTIONARIO VALORACIÓN
DE LAS VIII JORNADAS DE REDES DE
INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN DOCENTE
DE LA UNED (15-16 JUNIO 2016)»

LOURDES PÉREZ SÁNCHEZ
(Colaboradora IUED)

ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO
(Directora IUED)

INTRODUCCIÓN

Las VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED se celebraron durante los días 15 y 16 de Junio de 2016.

Los actos de la mañana del día 15 se desarrollaron de forma presencial, teniendo lugar la apertura de las Jornadas, la conferencia plenaria y dos mesas de experiencias.

El número de participantes/inscritos a las Jornadas fue de 705. Un número importante de ellos se inscribieron a través de la página web de las propias jornadas, el resto lo realizó de forma presencial el primer día de celebración de las mismas.

La participación se valoró teniendo en cuenta la actividad de los inscritos en los foros de debate de cada una de las comunicaciones en las que estuviesen interesados, y bajo los criterios que previamente se habían marcado e indicado para su desarrollo. De este modo, de los 705 inscritos, solo 220 usuarios participaron de forma activa en las jornadas.

El cuestionario que se elaboró con el fin de llevar a cabo la evaluación de las Jornadas, ha sido cumplimentado por 179 usuarios.

RESULTADOS

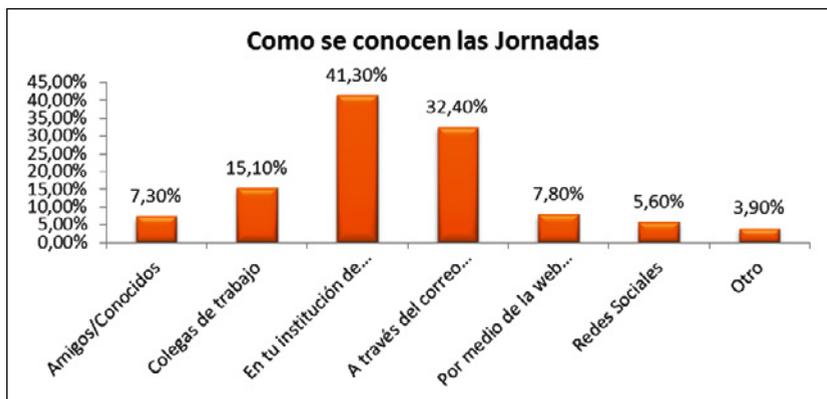
Los resultados obtenidos más destacados son los siguientes. Se ha seguido el esquema de las preguntas realizadas en la investigación.

1. ¿Es la primera vez que participas en una actividad de este tipo?



Estas Jornadas se han desarrollado bajo un formato novedoso. La virtualidad ha sido el formato elegido, y ha permitido ampliar el abanico de propuestas de investigación y el número de asistentes virtuales que han podido acceder a estas experiencias.

2. ¿Cómo te has enterado de la celebración de las VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED?



Como se puede observar en la gráfica, son dos opciones las que destacan, y entre las que suman casi un 75%, como principales canales de información para acceder a la noticia sobre la celebración de las Jornadas. Estas dos opciones son, «En la Institución de referencia» y «A través del correo electrónico, con notificaciones oficiales, correos institucionales, noticias de interés, avisos, etcétera».

SOBRE LA SESIÓN PRESENCIAL (SESIÓN DE APERTURA)

Los participantes deben valorar, a través de una Escala tipo Likert, cada uno de los aspectos a continuación presentados, asignando valores entre 1 y 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto.

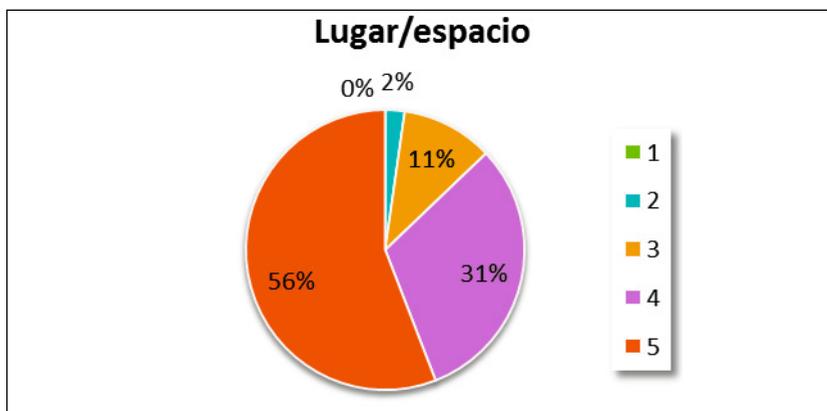
1. Organización



La organización de la sesión presencial fue valorada con la máxima puntuación (5 pts.) por 97 participantes (54,2%), y por la siguiente máxima puntuación (4 pts.) por 60 participantes (33,5).

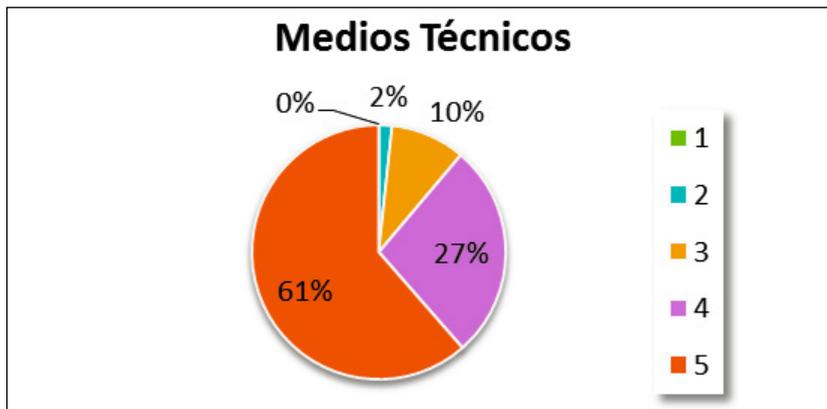
Hemos de considerar que la opinión resultante es muy positiva, obteniendo entre las dos máximas puntuaciones casi un 89%.

2. Lugar/espacio de celebración



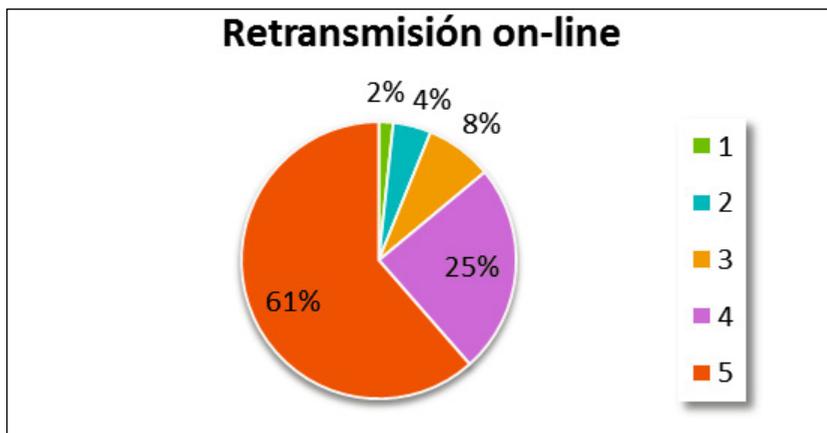
Siguiendo la misma línea que en el anterior ítem, el espacio de celebración de la sesión presencial (el Salón de Actos de la Facultad de Educación de la UNED, Madrid) ha sido valorado muy positivamente, sumando entre las dos máximas puntuaciones, 4 y 5, un 87%.

3. Medio técnicos



Los medios técnicos utilizados (presentaciones en el salón, audio, video streaming,...) han sido valoradas de forma excelente, alcanzando el 61% en la máxima puntuación. En total, el 89% de opiniones positivas.

4. Retransmisión on-line

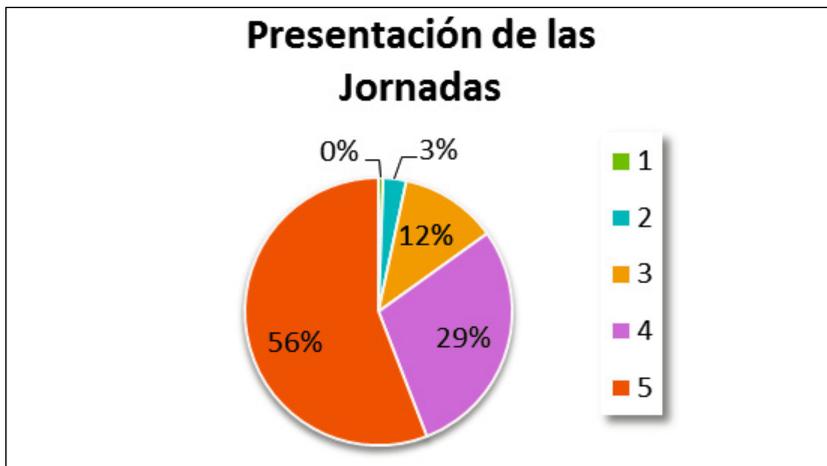


Teniendo en cuenta que contábamos con un elevado número de inscritos on-line y de asistentes virtuales, fue prioritario realizar una retransmisión de la sesión inaugural de las jornadas en directo. La valoración obtenida ha sido muy positiva por los usuarios.

Las dos máximas puntuaciones han supuesto un 86,6% de la puntuación.

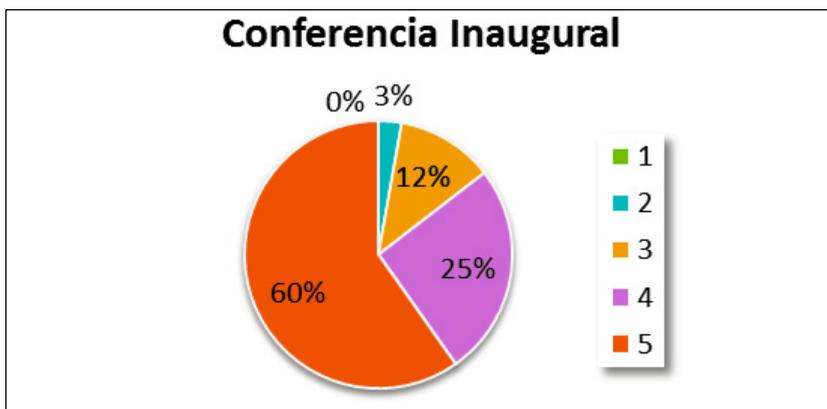
Posteriormente, esta retransmisión ha quedado grabada en el Canal UNED, a disposición de los usuarios.

5. Presentación de las jornadas



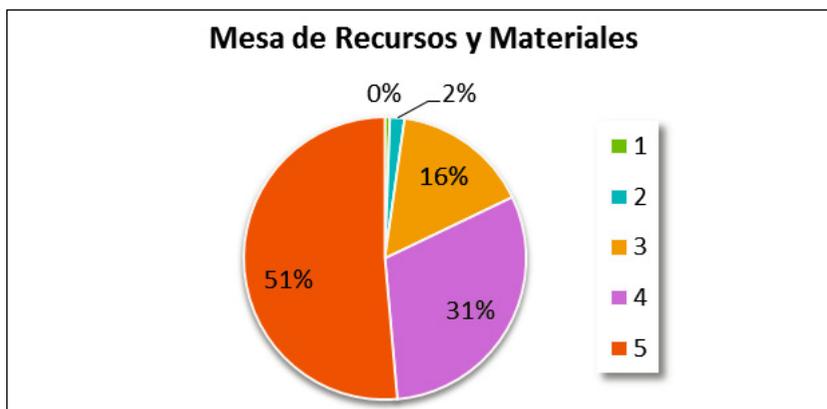
Las Jornadas presentadas por Nuria Carriedo López (Vicerrectora de Ordenación Académica y Calidad), José Luis García Llamas, Decano de la Facultad de Educación y Ana María Martín Cuadrado, Directora del IUED y organizadora de las Jornadas, han sido calificadas con puntuaciones de 4 y 5 por un 85 % de los participantes.

6. Conferencia inaugural



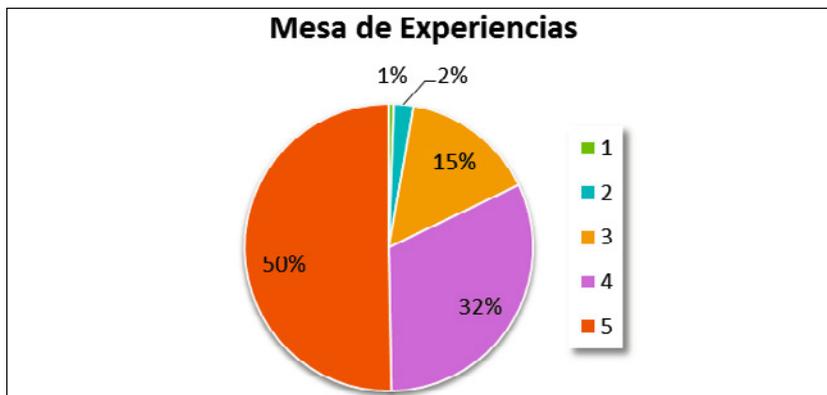
La conferencia inaugural titulada «*La dirección y evaluación de los trabajos de fin de carrera: la elaboración de modelos de referencia*» y presentada por el profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación Eduardo García Jiménez de la Universidad de Sevilla, ha alcanzado un 85%, resultado de la suma de las dos máximas puntuaciones, un 60% de máxima (5 puntos.) y un 25% de la siguiente (4 puntos).

7. Mesa de presentación de Recursos y Materiales



Esta sección está constituida por dos ponentes que presentaron sus trabajos relativos a recursos y materiales de apoyo para el desarrollo de los TFG y los TFM, tema central de las Jornadas. Los autores, Iria da Cunha (Investigadora Ramón y Cajal y profesora de la UNED) y Fernando Guzmán Simón (Profesor en la Facultad de Educación en la Universidad de Sevilla), moderados por la profesora de la UNED. María Jordano de la Torre. Ambos recibieron una puntuación muy positiva que, junto a la segunda categoría, suman un 82% en los valores más altos.

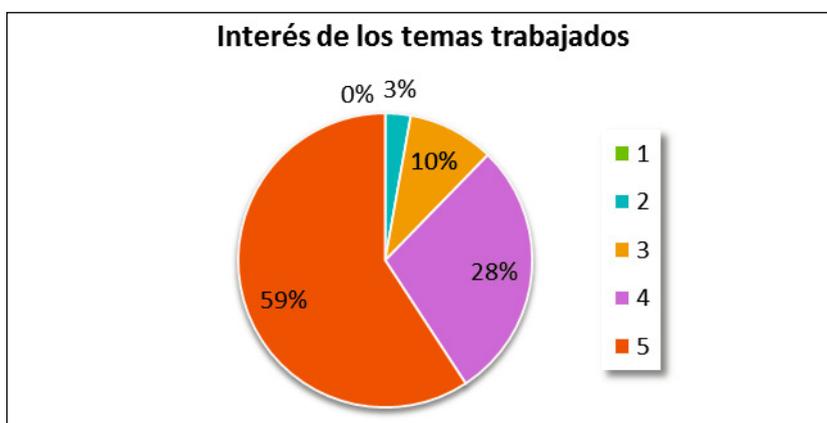
8. Mesa de experiencias



La mesa de experiencias se centró en el tema de la tutorización y evaluación del TFG y TFM. Los participantes eran representantes de muy diversas ramas del conocimiento: Humanidades, Ciencias, Ingenierías, Psicologías, Educación,...

Esta experiencia ha despertado mucho interés, contando con la aprobación de los asistentes en un 50%, en su máxima valoración. Si sumamos las dos valoraciones más altas, obtendremos un 82%.

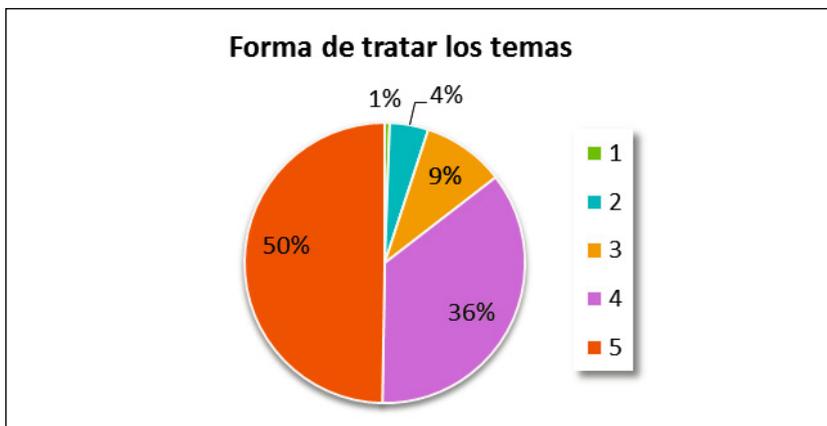
9. Interés de los temas y contenidos presentados



En este punto, con casi un 60%, se consiguió una valoración o puntuación muy alta. El tema central de las Jornadas suscitó mucho interés en la comunidad académica de la propia UNED y de otras universidades nacionales y extranjeras.

Si sumamos, como venimos haciendo hasta ahora, las dos puntuaciones más altas (4 y 5), el tanto por ciento obtenido es de un 87% de satisfacción.

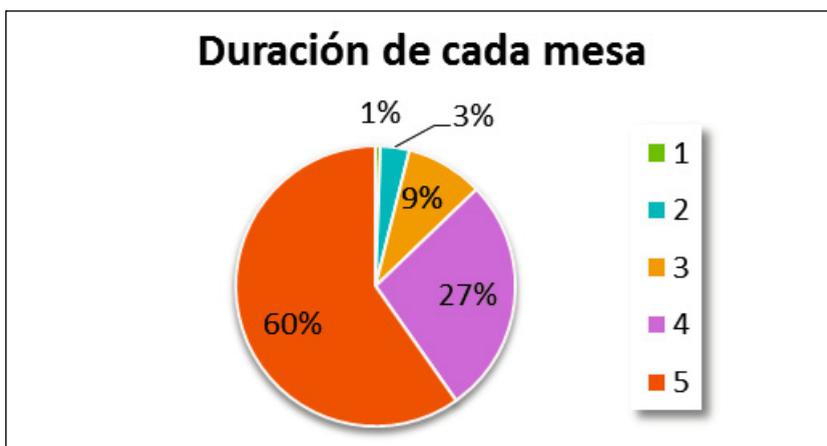
10. Los temas fueron bien tratados tanto en forma como en fondo



Teniendo en cuenta que eran muy numerosas las experiencias a comentar y el tiempo era limitado, el resultado obtenido sumando las valoraciones más altas, es muy positivo (86%).

Las experiencias relatadas resultaron del interés del público presente, suscitando preguntas y reflexiones posteriores.

11. Duración de cada una de las mesas



El 60% de los asistentes ha considerado que la duración de cada una de las mesas de esta sesión presencial ha sido la adecuada.

SOBRE LAS SESIONES ASÍNCRONAS (SESIONES ON-LINE).

Los participantes deben valorar, a través de una Escala tipo Likert, cada uno de los aspectos a continuación presentados, asignando valores entre 1 y 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto.

Las sesiones asíncronas fueron el cuerpo central de las Jornadas, constituyendo el principal canal de comunicación, de expresión y de difusión de todas las comunicaciones presentadas y aceptadas para la realización de este evento.

1. Organización e información sobre las sesiones on-line



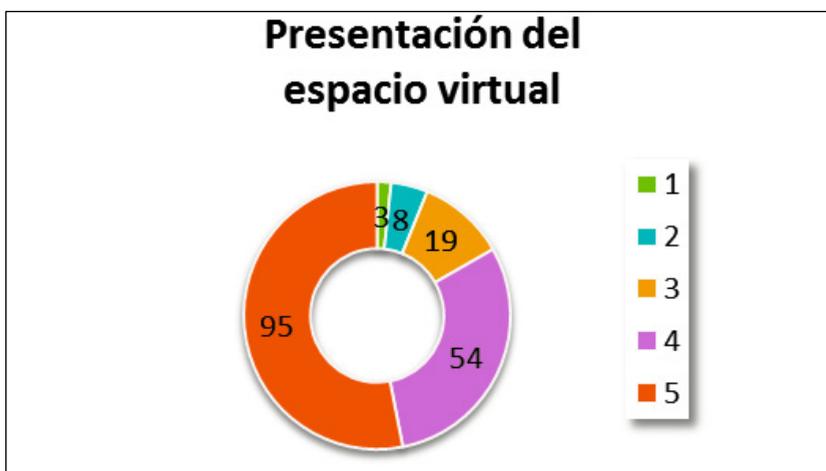
Con 138 votos de 179 posibles en las dos puntuaciones más altas (77%), la organización e información sobre las sesiones on-line ha sido considerada óptima y de calidad, aunque siempre tendremos en cuenta ese 27% que consideró que no había sido buena y sus apreciaciones en busca de una constante mejora.

2. Acceso al espacio virtual



Del mismo modo que en el caso anterior, y con la intención de la mejora constante, pese a haber obtenido 90 votos con la máxima puntuación y 49 en la siguiente mejor (en total un 78%), hemos de tratar de superar las posibles dificultades técnicas y problemas con los que los usuarios se hayan podido encontrar a la hora de acceder al espacio virtual de las Jornadas, y que hayan podido limitar total o parcialmente, un óptimo desarrollo.

3. Presentación del espacio virtual



Considerando que la metodología seguida en estas Jornadas era del todo una novedad, y que la forma en que los participantes inscritos en las mismas podían interactuar directamente con los autores y autoras de las comunicaciones, también lo era, el resultado obtenido sumando las valoraciones más altas, un 86%, es muy positivo. Las comunicaciones fueron presentadas visualmente en una presentación que era explicada por su autor/a/s en una grabación que estaba disponible para los inscritos. Se habilitó un foro por comunicación para plantear preguntas, establecer diálogos y sinergias de colaboración.

4. Interés de las temáticas



El interés suscitado por los temas tratados en las diferentes comunicaciones ha sido muy elevado. Sumando, como venimos haciendo en nuestro análisis, las dos cifras superiores de la escala, obtenemos 151 votos positivos sobre 179 posibles, lo cual supone un 84% del total.

No obstante, al final del cuestionario se ha incluido la opción a los participantes de proponer temas de su interés para futuras ediciones de las jornadas que, sin duda, se tendrán en cuenta.

5. Clasificación de las comunicaciones según temas



Con el fin de organizar las comunicaciones, se realizó una clasificación de carácter general en seis grandes categorías. Esta ha sido la valorada finalmente con 97 votos de máxima puntuación (54%). Si sumamos la segunda máxima puntuación (4) 50 votos, alcanzamos un 82%, que consideramos muy positivo. Esta clasificación, nos ha permitido trabajar y manejar más fácilmente las comunicaciones.

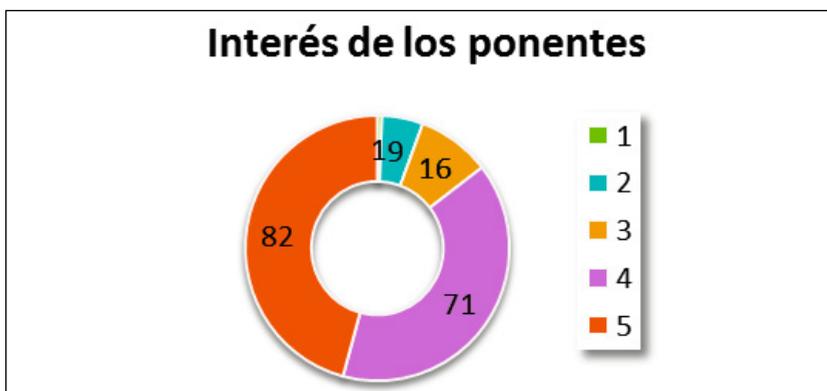
6. La gestión de los coordinadores y coordinadoras



La elección de coordinadores y coordinadoras para gestionar cada una de las líneas temáticas y sus mesas correspondientes, ha sido también una de las novedades de estas Jornadas. Han realizado una labor de control, de organización y de revisión que sin duda ha resultado clave para el éxito de estas sesiones no-presenciales.

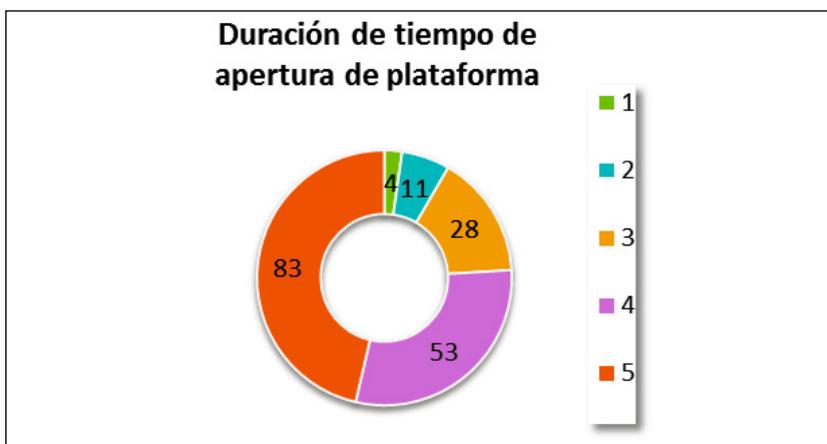
Este papel ha sido muy positivamente valorado por los participantes con 107 votos de 179 posibles (60%), que sumado a la segunda mejor puntuación suponen 156 votos (87%).

7. Los ponentes de las comunicaciones han sabido mantener el interés en aquellas comunicaciones en las que he participado



El trabajo llevado a cabo por los autores y autoras de las comunicaciones en relación a la atención prestada en los foros durante las sesiones asíncronas ha sido valorada positivamente, aunque mejorable.

8. Duración de tiempo de apertura de la plataforma para el debate



Como se puede apreciar claramente en el gráfico, la percepción que los participantes tienen de la duración dedicada a la apertura de la plataforma ha sido más baja de lo esperado.

Hubieran deseado tener más tiempo la plataforma abierta para poder participar más, leer y visualizar con más tiempo las grabaciones de las comunicaciones, etc. Todo ello ha alcanzado un 46% y un 30% en sus mejores calificaciones (76%), lo cual estimamos no tan alto como deseábamos.

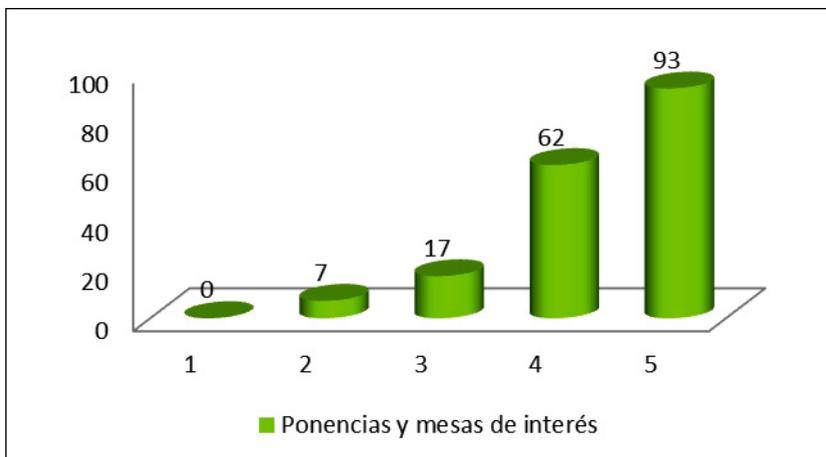
9. Calidad de las comunicaciones



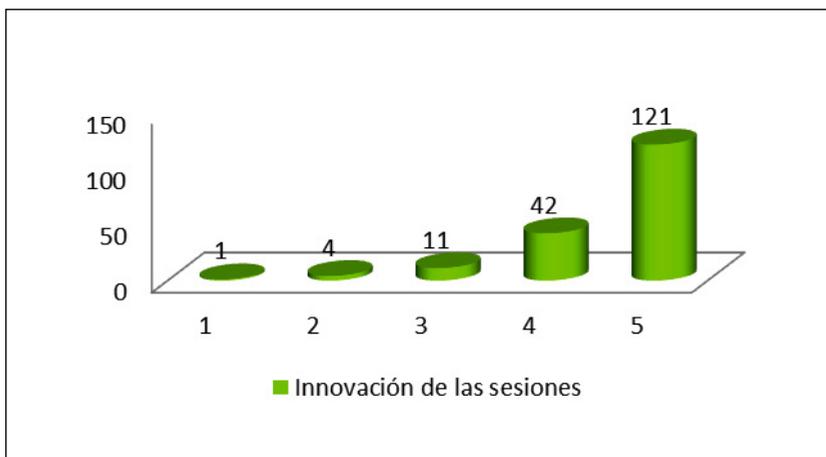
Las comunicaciones no han sido evaluadas en cuanto a calidad, al nivel que nos hubiese gustado. Han alcanzado una valoración máxima positiva del 49% y sumando las dos más alta, han alcanzado 150 votos de 179 posibles (83,8%).

OPINIÓN FINAL

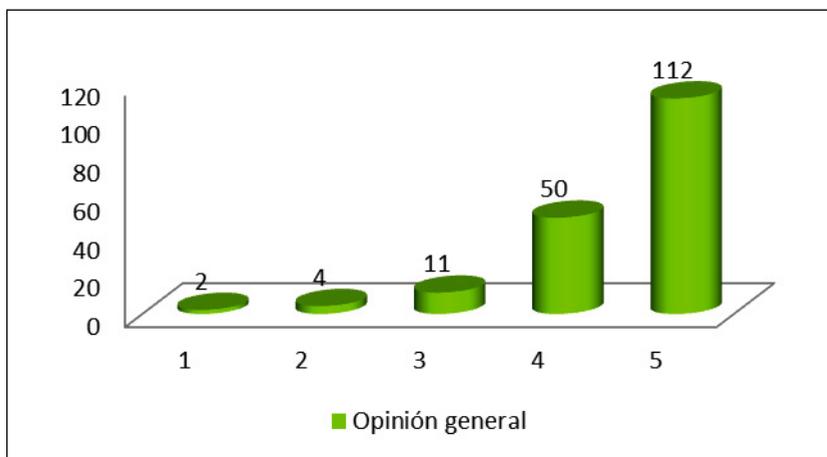
1. **En general, las ponencias y mesas de las sesiones presencial han sido de tu interés**



2. **Las sesiones on-line te ha parecido una forma innovadora de llevar a cabo las jornadas**



3. En general, las VIII Jornadas te han parecido adecuadas y de calidad



Como podemos observar en los tres gráficos finales sobre la Opinión final, la valoración tanto en lo relativo a ponencias y mesas, a sesiones on-line como en lo referente a las VIII Jornadas en general, como evento en su conjunto, ha sido muy positiva y favorable.

Ni que decir tiene, que consideraremos todas las indicaciones recibidas que no han sido tan positivas, para que en ediciones sucesivas no se produzcan errores y la valoración sea aún mejor.

Con ese fin, se incluyeron las dos siguientes preguntas o apartados, para que los participantes pudiesen, de una forma más abierta, opinar y valorar reflexivamente sobre todo aquello que consideraran oportuno y que tal vez no se viera recogido en las preguntas del cuestionario, hasta este momento realizadas.

TEMÁTICAS PARA FUTUROS ENCUENTROS

Esta pregunta fue respondida por la mayoría de los participantes, lo cual nos ha dado un amplio abanico de opciones para barajar en futuras ediciones. Si bien es cierto, pese a haberse tocado muy diversos temas, han despuntado tres entre todos los propuestos:

- Las TIC en el ámbito educativo en muy diferentes aspectos o vertientes: redes, gamificación, herramientas y aplicaciones para la docencia, materiales digitales, innovación en TIC, internet, tecnologías emergentes, MOOCs, alfabetización digital docente, creación de contenidos educativos, diseño instruccional, etc.
- En segundo lugar, las prácticas profesionales en las titulaciones, la empleabilidad, el futuro profesional de los estudiantes, salidas profesionales y su tratamiento en los estudios, etc.
- Como tercer tema destacado y muy novedoso, cabe resaltar el dedicado a la escritura académica, su entrenamiento a lo largo de los estudios, redacción académica, publicación de artículos, búsqueda de bibliografía, citas, etc., o como escribir y publicar artículos y como preparar clases virtuales.

Por otra parte, un buen número de participantes, han considerado que el tema de estas jornadas sigue siendo de actualidad y muy interesante para seguir trabajando en él.

Para terminar este punto, incluimos aquí otros temas apuntados por los participantes como: la evaluación en sus diferentes facetas, la tutoría como elemento clave en el contacto con el estudiante, las competencias desde diferentes perspectivas, etc.

QUÉ MEJORARÍAS O CAMBIARÍAS PARA FUTURAS JORNADAS

De forma muy sintética, hemos extractado las ideas sugerencias más destacadas para la mejora de futuras ediciones de las jornadas que sin duda se tendrán muy en cuenta.

- Mejorar la información: para el acceso y seguimiento en la plataforma, para la publicidad, la matriculación, etc.
- Mayor duración.
- Más definición en la distribución de las comunicaciones.
- Mejor tecnología.
- Más tiempo antes del comienzo para familiarizarse con el entorno y aprender a manejarse.
- Una jornada presencial más amplia.
- Más tiempo para trabajar las comunicaciones.
- Más espacios para poder relacionarse con otros participantes.

Desde estas líneas, queremos expresar la satisfacción y el agradecimiento por el trabajo bien hecho a todas las personas implicadas. Agradecer del mismo modo, la implicación de los inscritos en las Jornadas, por su interés, sus opiniones y sus mensajes de gratitud.

Toda esta información se tendrá en cuenta para próximos encuentros.



Juan del Rosal, 14
28040 MADRID
Tel. Dirección Editorial: 913 987 521