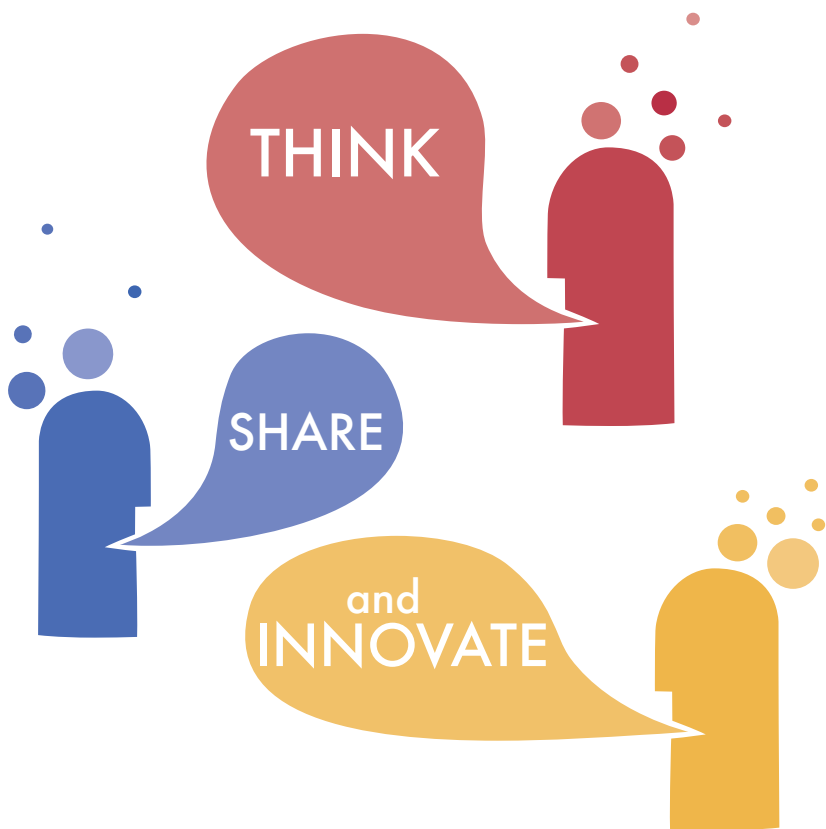


JORNADAS INTERUNIVERSITARIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE 2011

16-17 DE JUNIO



Aristos Campus
Mundus 2015



Deusto
Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea



Edita: Blanquerna Tecnologia i Serveis
Universitat Ramon Llull

Coordinación editorial:
Gabinete del Rectorado y de Comunicación URL

Corrección lingüística y de estilo:
Servicio lingüístico de ESADE - URL

Diseño y compaginación:
Gabinete del Rectorado y de Comunicació URL y TURN - Enric Maria

Impresión y encuadernación:
Pressing Impressió Digital, S.A.

Barcelona, junio de 2011

ISBN13 978-84-936959-7-2

Depósito legal: B-25491-2011

COMITÉ CIENTÍFICO

Copresidencia:

M^a Begoña Arrieta Heras, vicerrectora de Ordenación Académica e Innovación Docente (Universidad de Deusto)

Antonio Obregón García, vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado (Universidad Pontificia Comillas)

Jordi Riera Romaní, vicerrector Académico, de Innovación Docente y Calidad (Universitat Ramon Llull)

Miembros:

Universidad de Deusto

Elena Auzamendi Escribano, Dra. de Innovación, vicedecana de Educación de la Facultad de Psicología y Educación

Aurelio Villa Sánchez, exvicerrector de Innovación y Calidad; Dr. del Máster Universitario en Innovación y Desarrollo de Competencias en la Educación Superior

Universidad Pontificia Comillas

Belén Urosa Sanz, decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

M^a Josefa Peralta Astudillo, exdecano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Universitat Ramon Llull

Ricard Serlavós Serra, vicedecano de Innovación Pedagógica de ESADE

Màrius Duran Hortalà, decano de la Facultat de Ciències de la Salut Blanquerna

Elisabet Alomar Kurz, profesora de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna

COMITÉ ORGANIZADOR

Universidad de Deusto

Ana García Olalla, miembro de la Unidad Técnica de Innovación y Calidad. Responsable de Evaluación y Calidad de la Docencia

M^a José Bezanilla Albisu, miembro de la Unidad Técnica de Innovación y Calidad. Responsable Pedagógica TIC

Anna Martínez Aróstegui, miembro de la Unidad Técnica de Innovación y Calidad. Responsable de Recursos Pedagógicos

Universidad Pontificia Comillas

Mª Rosa Salas Labayen, directora del Instituto de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Juan Pedro Montañés Gómez, director de la Unidad de Calidad y Prospectiva

Lourdes Fernández Rodríguez, vicedecana de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Universitat Ramon Llull

Anna Cervera Vila, responsable del área del vicerrectorado Académico, de Innovación Docente y Calidad

Núria Núñez López, técnica del vicerrectorado Académico, de Innovación Docente y Calidad

Ada Requena Bou, técnica del vicerrectorado Académico, de Innovación Docente y Calidad

Ariadna Barberà Mata, técnica del vicerrectorado Académico, de Innovación Docente y Calidad

Gemma López Rubio, técnica del vicerrectorado Académico, de Innovación Docente y Calidad

INDEX

Prólogo	Pag. 9
BLOQUE TEMÁTICO Innovación y soporte TIC	
Un modelo de evaluación de competencias a través de ALUD 2.0. Bezanilla, María José y Apraiz, Amaya. Universidad Deusto	Pag. 13
Uso de Moodle como plataforma de aprendizaje de idiomas. Eceizabarrena, Rafael. Universidad Deusto	Pag. 21
Experimentando con google apps en el contexto de una asignatura de Psicopedagogía. Pascual, Gema. Universidad Deusto	Pag. 27
Las plataformas y la multimedia en la docencia. San Esteban, Mª de Jesús. Universidad Deusto	Pag. 35
Una metodología docente para desarrollar y evaluar las competencias de trabajo en grupo y liderazgo en la asignatura de Contabilidad Financiera. Márquez, Javier. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 41
La experiencia de las claves virtuales por videoconferencia para la enseñanza de la interpretación consecutiva. Rodríguez, Mª Dolores. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 47
Soportes digitales y estrategias para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes en el marco del seminario. Coderch, Jorge. Universidad Ramon Llull	Pag. 55
Usando las herramientas ofimáticas en línea en la informática de primer curso. Cuadros, Jordi. Universidad Ramon Llull	Pag. 63
SDR.NET: la integración de un modelo pedagógico centrado en el proceso de aprendizaje del alumnado en un entorno basado en las TIC. Madrado, Leandro. Universidad Ramon Llull	Pag. 71
Uso del aprendizaje basado en juegos en la formación de finanzas para no financieros. Massons, Joan. Universidad Ramon Llull	Pag. 85
El uso de la aplicación Moodle en la docencia universitaria del Grado de Derecho. Llorens, Marta. Universidad Girona	Pag. 91
BLOQUE TEMÁTICO	
Prácticas, trabajo de fin de grado, máster y seguimiento del alumno	
Career advising program en la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto Enciso, Marta. Universidad Deusto	Pag. 99
Prácticas en el grado en Trabajo Social de la Universidad Pontificia Comillas. Rubio, Eva. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 107
Universidad y Administración, experiencias docentes y práctica profesional del planteamiento urbanístico: propuestas urbanísticas alternativas a los planteamientos vigentes. Bertólez, Guillermo. Universidad Ramon Llull	Pag. 117
Innovación en el Prácticum: Simulación de concurso público. Garreta, Francesc. Universidad Ramon Llull	Pag. 123

Seminarios y tutorías en trabajos de investigación. Martí, Núria. Universidad Ramon Llull	Pag. 129
Proyecto fin de Carrera de Arquitectura. Terrades, Robert Universidad Ramon Llull	Pag. 139
BLOQUE TEMÁTICO	
Aprendizaje y evaluación en competencias	
Programa de Emprendizaje Ingenio. Arruti, Arantza. Universidad Deusto	Pag. 151
GAZE EKINnet: Desarrollo de competencias emprendedoras en la educación superior de Gipuzkoa. Barrenechea, Julieta. Universidad Deusto	Pag. 161
Teoría y práctica del valor estratégico de la evaluación del aprendizaje en la formación básica de maestros: una experiencia de metaevaluación a cargo de estudiantes. Bilbao, Ainhoa. Universidad Deusto	Pag. 167
Diseño y puesta en práctica en la docencia de las competencias genéricas en los estudiantes del grado en ADE y dobles grados en el campus de Donostia-San Sebastián. Cuesta, Irene. Universidad Deusto	Pag. 175
Título propio en innovación y emprendizaje (programa iNNoVaNDiS). Ibáñez, Asun. Universidad Deusto	Pag. 181
Una propuesta para la evaluación por pares y para la autoevaluación de trabajos en equipo. Larrazabal, Santiago. Universidad Deusto	Pag. 191
Desarrollo planificado de las competencias de índole lingüístico-discursiva. Ortega, Ane Universidad Deusto	Pag. 201
Desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico. Santibáñez, Rosa Universidad Deusto	Pag. 205
Elementos de la comunicación en intervención y diagnóstico en trabajo social. Segú, Mabel. Universidad Deusto	Pag. 217
La autoevaluación docente basada en la percepción de los alumnos como herramienta de innovación. González, Yolanda Universidad Pontificia Comillas	Pag. 225
El trabajo interdisciplinar como herramienta de aprendizaje en los grados: un ejemplo en el grado de psicología. Muñoz, Isabel. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 235
Un estudio comparativo de las etapas del desarrollo de las competencias interpretativas y de síntesis de los estudiantes de interpretación. Rodríguez, Mª Dolores. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 245
Los guiones de cine editados como propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia de la expresión escrita. Úcar, Pilar. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 253
Taller de proyectos arquitectónicos. Bertolez, Guillermo. Universidad Ramon Llull	Pag. 259
Implicación metodológica para el desarrollo del trabajo en equipo en el espacio formativo de grupo mediano. Chaves, Antoni. Universidad Ramon Llull	Pag. 267

El nuevo rol del profesor en la implementación, el desarrollo y la evaluación de las competencias del grado en derecho. Duplá, M ^a Teresa. Universidad Ramon Llull	Pag. 275
Ergonomía Ambiental: experimentación con la naturaleza. Favaro, Juan Alberto. Universidad Ramon Llull	Pag. 281
ESADE Workshop on writing cases. Franc, Josep. Universidad Ramon Llull	Pag. 291
Pedagogía constructivista en arquitectura: aprendizaje de los sistemas técnico-constructivos y sus materiales. Martí, Núria. Universidad Ramon Llull	Pag. 299
Taller de maquetas: curso de introducción a la arquitectura. Martínez, Anna Universidad Ramon Llull	Pag. 309
Jornada de comunicación en acción social. Una experiencia formativa basada en la colaboración y la reflexión. Navarro, Lisette. Universidad Ramon Llull	Pag. 319
Taller de modelización matemática: dinámica de poblaciones. Serrano, Vanesa. Universidad Ramon Llull	Pag. 325
BLOQUE TEMÁTICO	
Innovación en aspectos organizacionales	
Organización interuniversitaria e innovación docente en el máster en investigación en ciencias jurídicas. Herbosa, Immaculada. Universidad Deusto	Pag. 335
El trabajo coordinado como herramienta de aprendizaje en una asignatura de master. Espinar, Isabel. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 353
La coordinación docente en la gestión de competencias genéricas en los grados de la Facultad de ciencias humanas y sociales de la Universidad Pontificia Comillas: en el ejemplo del grado en trabajo social y el grado en traducción e interpretación y relaciones internacionales. Muñoz, Isabel. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 361
Diploma en competencias comunicativas y estudios en lenguas extranjeras. Olalla, M ^a Antonia. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 371
Los programas combinados en el contexto de Bolonia: el caso de E-3. Rey, José Luís. Universidad Pontificia Comillas	Pag. 377
Formación jurídica española en entornos docentes no hispanohablantes. Beltran de Heredia, Nacho. Universidad Ramon Llull	Pag. 385
Global work with immigrant children. Benavent, Enric. Universidad Ramon Llull	Pag. 393
Seminario Binacional Intergeneracional (Barcelona-Freiburg). Lorente, Xavier. Universidad Ramon Llull	Pag. 399
El Módulo integrador en el Grado de Dirección de Empresas-BBA ESADE: una experiencia de innovación curricular. Anna Iñesta. Universidad Ramon Llull	Pag. 405

PRÓLOGO

La Declaración de la Sorbona del 25 de mayo de 1998 marcó el inicio del proceso de convergencia europea para la configuración del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Posteriormente, con la firma por parte de los ministros de 29 estados europeos de la Declaración de Bolonia, el 19 de junio de 1999, se concretaron y definieron medidas más específicas para poder convertir en realidad lo que se había definido el año anterior. A lo largo de la primera década del siglo XXI, otras cinco declaraciones oficiales (Praga, Berlín, Bergen, Londres y Leuven/Louvain-la-Neuve) de los ministros europeos de Educación, han seguido profundizando en el espíritu fundacional del proceso y en los objetivos principales de la visión inicial.

Es de destacar que, en este marco de declaraciones sucesivas, y más allá del conjunto de propuestas de mejora en torno a la equiparación y contabilización de los diferentes sistemas de educación superior europeos, la mejora de la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de su itinerario formativo, etc. se mantiene siempre viva la constante reflexiva en torno a la importancia de la reflexión pedagógica innovadora en el marco de la educación superior. Se propone, ante este reto, profundizar en aspectos como la revisión crítica del propio rol docente y discente; de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en competencias; del uso de las TIC y de los espacios de enseñanza virtual; del aprendizaje de segundas y terceras lenguas; de la internacionalización de los estudios,... etc. y todo ello como puntos críticos de reflexión sustanciales ante la nueva orientación europea de los títulos universitarios.

Ante este escenario las posibilidades de innovación pedagógico-docente son, sin duda, numerosas y es necesario reflexionar en torno a ellas, compartiendo buenas prácticas y apostando por procesos de innovación educativa sólidos y fundamentados, lejos de esnobismos metodológicos, y con voluntad de singularizar y potenciar nuestra oferta formativa.

Por todas estas razones, y aprovechando la magnífica ocasión que nos ofrece la participación de nuestras tres universidades en el proyecto conjunto de Campus de Excelencia Internacional, este año 2011 hemos unificado esfuerzos y objetivos en torno a los retos actuales de la innovación educativa y hemos organizado estas primeras jornadas conjuntas interuniversitarias a partir de distintos ejemplos y experiencias de buenas prácticas y de innovación pedagógica.

Así pues, presentamos aquí el libro resumen que recoge todas las comunicaciones aceptadas por el comité científico para estas primeras Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente-2011 organizadas

conjuntamente por la Universidad Pontificia Comillas, la Universidad de Deusto y la Universitat Ramon Llull, algunas de las cuales han sido seleccionadas para su defensa oral los días 16 y 17 de junio de este año.

Estamos convencidos de que la realización de este tipo de acciones transversales, de carácter interuniversitario e interdisciplinar, nos pueden ayudar a mejorar la calidad y excelencia de nuestra tarea docente, fortalecer también los lazos entre nuestras instituciones y en definitiva, tener una visión más amplia, holística y cómplice de los retos que en este ámbito tenemos todas las Universidades.

Queremos también dar desde aquí las gracias a todos los que han participado en el diseño, organización y desarrollo de este proyecto, y muy especialmente al profesorado, alumnos y PAS participante de nuestras Universidades, los cuales responden de forma cotidiana y comprometida a la apasionante tarea de repensar, compartir y avanzar en la calidad docente, como una de las mejores formas de servir a nuestra misión, y en definitiva de servir desde la excelencia docente a la mejora de la sociedad.

Dr. Jordi Riera Romaní

Vicerrector Académico, de Innovación Docente y Calidad
Universitat Ramon Llull

Dr. Antonio Obregón García

Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado
Universidad Pontificia Comillas

Dra. Begoña Arrieta Heras

Vicerrectora de Ordenación Académica e Innovación Docente
Universidad de Deusto

BLOQUE TEMÁTICO
Innovación y soporte TIC

UN MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE ALUD 2.0

Amaia Apraiz y María José Bezanilla

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Título: Un modelo de evaluación de competencias a través de ALUD 2.0

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Amaia Apraiz y María José Bezanilla

Titulación: Aplicable a todas las titulaciones de Grado y Postgrado

Módulo/materia/asignatura: Aplicable a cualquier asignatura

Destinatarios de la experiencia: Profesores y estudiantes de todas las titulaciones de Grado y Postgrado

Tipo de práctica: Evaluación de competencias

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

En esta comunicación se presenta el desarrollo de un modelo de evaluación de competencias genéricas y específicas en la Plataforma ALUD 2.0 de la Universidad de Deusto

Plataforma ALUD 2.0: Es una plataforma de Aprendizaje online, basada en Moodle, que incorpora el Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD) recogido en su Marco Pedagógico y el Modelo de Evaluación de Competencias genéricas y específicas que se ha comenzado a trabajar en la universidad con los nuevos grados (Villa y Poblete, 2008), de manera que la Plataforma de Aprendizaje guarda sintonía con los planteamientos de Innovación Pedagógica establecidos por la universidad y se convierte en una herramienta de ayuda al profesorado para desarrollar la estrategia de enseñanza – aprendizaje y el sistema de evaluación especificados para su asignatura en la *Guía de Aprendizaje del Estudiante*.

La plataforma ALUD 2.0 se encuentra en la fase final de su proceso de desarrollo con respecto a la evaluación de competencias, y previamente a su utilización generalizada ha pasado por un proceso de prueba, del que es fruto este trabajo, que continuará durante el curso 2011-2012.

Modelo de Evaluación de Competencias de la UD:

Desarrollar un sistema adecuado para evaluar las competencias de una asignatura significa que previamente éstas han sido claramente definidas y explicitadas desde una perspectiva integradora. En la UD se ha definido el término competencia de la siguiente manera: “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Universidad de Deusto, 2006).

Según Poblete y García Olalla (2007) evaluar por competencias significa, en primer lugar, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, cómo se va a evaluar y en tercer lugar, debe concretarse cómo se va a calificar. La evaluación de las competencias es un tema absolutamente clave para determinar la validez del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el resultado del mismo está en función de qué se ha medido y cómo se ha medido.

1. Qué se va a evaluar

El primer paso para determinar el sistema de evaluación en una asignatura es definir el objeto de evaluación: Qué se va a evaluar, que desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Competencias, se refiere a las Competencias Específicas y Genéricas trabajadas en una asignatura.

Los indicadores para la evaluación de cada una de las competencias genéricas y específicas deberán aportar evidencias de conducta, relevantes y significativas, del grado de desarrollo de la competencia definida.

Ejemplo de indicadores para la evaluación de una competencia específica de la asignatura “Sistemas Educativos Contemporáneos” del Grado en Educación Social.

CE1: Analizar los momentos educativos clave en la historia de la educación contemporánea así como las principales corrientes pedagógicas surgidas en este periodo, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el que se enmarcan.

Indicadores:

1. Conoce las principales corrientes educativas contemporáneas y el contexto y momento histórico en el que nacen y se desarrollan
2. Realiza una síntesis esquemática, completa y personal de las principales corrientes educativas que han tenido lugar en los siglos XVIII, XIX y XX, incorporando y relacionando documentación proveniente de diferentes fuentes

Ejemplo de indicadores para la evaluación de la Competencia Comunicación Escrita, Nivel 1.

CG1: COMUNICACIÓN ESCRITA. Nivel 1: Comunicar correcta y claramente por escrito lo que se piensa o se siente con los recursos adecuados, en escritos breves.

Indicadores:

- 1.El escrito trata un tema concreto sin mezcla de otros
- 2.Expresa claramente sus ideas, conocimientos o sentimientos
- 3.Escribe de un modo gramaticalmente correcto
- 4.Usa un lenguaje apropiado para el tipo de documento y su destinatario
- 5.Usa los recursos adecuados para facilitar la lectura y comprensión del escrito

2. Cómo se va a evaluar

El segundo elemento para definir el sistema de evaluación de una asignatura consiste en determinar cómo se van a evaluar las competencias genéricas y específicas trabajadas, es decir, las técnicas e instrumentos que se van a emplear. Normalmente la evaluación de competencias exige la utilización de técnicas variadas puesto que las competencias tienen componentes distintos que necesitan técnicas distintas para ser evaluados correctamente, así por ejemplo se pueden evaluar conocimientos a través de un examen; la aplicación de conocimientos a situaciones concretas del mundo real, a través de proyectos, trabajos, o portafolios; y las actitudes a través de la observación, escalas de actitudes, pruebas de autoevaluación, etc.

En cualquier caso, lo fundamental será que las técnicas seleccionadas sean adecuadas a la naturaleza de las competencias trabajadas y que permitan la recogida de información en distintos momentos de proceso y como resultado final del mismo, incluso la participación en la evaluación de distintos agentes.

Ejemplo de las técnicas utilizadas para evaluar una competencia genérica y una competencia específica.

COMPETENCIAS GENÉRICAS	TÉCNICAS
CG1: COMUNICACIÓN ESCRITA. Nivel 1: Comunicar correcta y claramente por escrito lo que se piensa o se siente con los recursos adecuados, en escritos breves.	Un comentario de texto (5%) Una actividad de reflexión del Dossier de Prácticas (5%)
Indicadores: 1. El escrito trata un tema concreto sin mezcla de otros 2. Expresa claramente sus ideas, conocimientos o sentimientos 3. Escribe de un modo gramaticalmente correcto 4. Usa un lenguaje apropiado para el tipo de documento y su destinatario. 5. Usa los recursos adecuados para facilitar la lectura y comprensión del escrito.	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	TÉCNICAS
CE1: Analizar los momentos educativos clave en la historia de la educación contemporánea así como las principales corrientes pedagógicas surgidas en este periodo, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el que se enmarcan.	Prueba objetiva (30 %) Esquemas y/o mapas conceptuales (15 %)
Indicadores: 1. Conoce las principales corrientes educativas contemporáneas y el contexto y momento histórico en el que nacen y se desarrollan 2. Realiza una síntesis esquemática, completa y personal de las principales corrientes educativas que han tenido lugar en los siglos XVIII, XIX y XX, incorporando y relacionando documentación proveniente de diferentes fuentes	Indicador 1: Prueba Objetiva - 30 % Indicador 2: Esquemas o mapas conceptuales sobre las diferentes corrientes educativas contemporáneas, realizados individualmente - 15 %

3. Cómo se va a calificar

El tercer paso para determinar el sistema de evaluación de la asignatura será determinar el sistema de calificación. El profesor evalúa en base a los indicadores definidos para cada competencia, pero tiene que expresar los resultados de la evaluación realizada mediante una calificación. La expresión de dicha calificación puede realizarse en distintos términos:

- En términos cualitativos y descriptivos, haciendo referencia a las conductas contenidas en los indicadores de evaluación y a su consecución por el estudiante.
- En términos cuantitativos, traduciendo a un número o categoría el nivel de logro, en una escala numérica (por ejemplo de 1 a 10) o en una escala discreta de calidad con opciones (por ejemplo: suspenso, aprobado, notable, sobresaliente, matrícula de honor).

Para emitir dicha calificación cuantitativa (como resumen de la evaluación realizada), el profesor deberá realizar algún procedimiento de ponderación. El más utilizado es atribuir a cada indicador un porcentaje o peso, en función de su importancia relativa.

El sistema de calificación debiera reflejar la importancia relativa de las distintas competencias y sus componentes en el proceso de aprendizaje de la asignatura.

A continuación se muestra un ejemplo del sistema de calificación de una asignatura en base a las competencias definidas.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

COMPETENCIAS GENÉRICAS	TÉCNICAS	CALIFICACIÓN
CG1: COMUNICACIÓN ESCRITA. Nivel 1: Comunicar correcta y claramente por escrito lo que se piensa o se siente con los recursos adecuados, en escritos breves.	Un comentario de texto (5%) Una actividad de reflexión del Dossier de Prácticas (5%)	10 %
Indicadores: 1. El escrito trata un tema concreto sin mezcla de otros 2. Expresa claramente sus ideas, conocimientos o sentimientos 3. Escribe de un modo gramaticalmente correcto 4. Usa un lenguaje apropiado para el tipo de documento y su destinatario 5. Usa los recursos adecuados para facilitar la lectura y comprensión del escrito	Se evalúa durante todo el proceso de aprendizaje y se califica al final del mismo.	Todos tienen el mismo peso

COMPETENCIAS	TÉCNICAS	CALIFICACIÓN
CE1: Analizar los momentos educativos clave en la historia de la educación contemporánea así como las principales corrientes pedagógicas surgidas en este periodo, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el que se enmarcan.	Prueba objetiva (30 %) Esquemas y/o mapas conceptuales (15 %) 45 %	45 %
Indicadores: 1. Conoce las principales corrientes educativas contemporáneas y el contexto y momento histórico en el que nacen y se desarrollan 2. Realiza una síntesis esquemática, completa y personal de las principales corrientes educativas que han tenido lugar en los siglos XVIII, XIX y XX, incorporando y relacionando documentación proveniente de diferentes fuentes	Indicador 1: Prueba Objetiva - 30 % Indicador 2: Esquemas o mapas conceptuales sobre las diferentes corrientes educativas contemporáneas, realizados individualmente - 15 %	
CE2:		30 %
CE3:		15 %

La evaluación de competencias en ALUD 2.0

El sistema de evaluación de competencias desarrollado en la Plataforma ALUD 2.0 se basa en el modelo de evaluación de competencias de la UD, y en concreto se refiere especialmente al sistema de calificación.

En primer lugar se introducen las competencias específicas de una asignatura, así como los indicadores para la evaluación de las mismas

A continuación se selecciona la competencia genérica, en el nivel correspondiente, que se va a trabajar así como los indicadores que se van a utilizar para evaluar la competencia. En ALUD 2.0 están ya introducidas las 35 Competencias Genéricas del Modelo de Competencias de la UD, en sus 3 niveles de dominio, con sus indicadores y descriptores correspondientes. Y esto en los tres idiomas: castellano, euskera e inglés.

A continuación se establecen los pesos de cada competencia en el conjunto de la asignatura y los pesos de cada indicador para la evaluación de cada competencia.

Cuando el profesor diseña sus actividades, utilizadas como técnicas de evaluación, vincula cada actividad a los indicadores que va a evaluar con dicha actividad.

El profesor califica las actividades, da una puntuación numérica al estudiante, así como feed-back de tipo cualitativo.

El estudiante puede ver en todo momento sus calificaciones:

- Por cada una de las tareas (técnicas de evaluación)
- Por competencias. El estudiante puede ver el nivel de desarrollo alcanzado en cada competencia

Veremos todo este proceso en detalle utilizando la plataforma ALUD2.0.

C) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Aportaciones de esta innovación pedagógica:

- La plataforma se adapta al modelo de aprendizaje y evaluación basada en competencias establecido por la universidad, por tanto, se adecua totalmente a los principios recogidos en las normas para la elaboración de los programas y guías de aprendizaje de los estudiantes, y puede resultar muy útil como herramienta de apoyo al desarrollo de las asignaturas.
- La plataforma incluye las competencias genéricas con sus niveles, indicadores y descriptores, en tres idiomas, lo que facilita la gestión de las mismas por parte del profesor.
- La plataforma proporciona al estudiante la libertad de trabajar en cualquier momento y lugar, siempre con los materiales a su disposición y las herramientas de comunicación (foros y mensajería) y sin perder la visión global de la asignatura.
- La plataforma permite que el estudiante pueda ir visualizando las diferentes calificaciones que va obteniendo a lo largo del curso, incluyendo los comentarios y sugerencias del profesor, así como la calificación final.
- La plataforma permite que el estudiante pueda comprender la globalidad de su calificación, al venirle ésta detallada por cada una de las competencias y tareas.
- La plataforma, al incorporar el modelo de aprendizaje y evaluación basado en competencias, puede ayudar a profesores y estudiantes a ir familiarizándose con este nuevo paradigma educativo.

Referencias Bibliográficas

Poblete, M. y García Olalla, A. M. (2007). Desarrollo de competencias y créditos transferibles; Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario. Bilbao: Mensajero.

Universidad de Deusto (2006). Normas y Orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje. Bilbao: UD.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). Aprendizaje Basado en Competencias; Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.

USO DE MOODLE COMO PLATAFORMA DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Sr. Rafael Eceizabarrena

Universidad de DEUSTO

A. Datos generales

Año de la puesta en marcha del proyecto Septiembre 2010

Profesor

Rafael Eceizabarrena

Datos de la realización del proyecto

a. Destinatarios de la experiencia

Estudiantes de Francés I, II y III de Grado en Turismo.

Estudiantes de Lengua Francesa de Tercero de Diplomatura en Turismo.

b. Dispositivo empleado para la realización del proyecto

Aula.

Plataforma ALUD 2.0 Moodle.

B. Objetivos

El proyecto pretende ofrecer una solución a un sistema en el que las dos terceras partes del tiempo estipulado a la formación se realiza fuera del aula. Concretamente en estos dos aspectos:

- Qué competencias va a tener que desarrollar el estudiante (presencial y no presencial) fuera del aula, cómo se van a presentar y cómo se pueden evaluar.
- Cómo adaptar la metodología empleada durante el curso con el fin de que los estudiantes que por distintos motivos no pueden acudir a clase (Becas de Intercambio Internacional, motivos laborales...) tengan también la posibilidad de desarrollar las competencias descritas en las programaciones.

C. Proceso.

Realización de una plataforma de aprendizaje de idiomas que permita tanto al estudiante que acude a clase como a aquel que no lo puede hacer, seguir su formación.

Selección de la plataforma: Alud 2.0 Moodle

Digitalización de la asignatura.

Didactización y creación de documentos, ejercicios, textos, audios...

Elaboración de una temporalización de la formación en el aula y de la formación fuera del aula de manera coherente, siguiendo los objetivos y los pasos marcados por la programación y por el manual o método de aprendizaje.

Creación de actividades, tareas y ejercicios que desarrollen las cuatro competencias (comprensión escrita: CE, comprensión oral: CO, expresión escrita EE y expresión oral: EO).

Establecimiento de un sistema de evaluación continua en el seno de la plataforma, combinando evaluaciones formativas y sumativas.

D. Aporte pedagógico del proyecto:

Posibilitar el aprendizaje a distancia para los alumnos que no pueden acudir a clase (motivos laborales, beca Erasmus...).

Adaptación a las necesidades de los estudiantes en oposición a la estandarización de los manuales de aprendizaje gracias a la creación de material multimedia.

Transparencia de la asignatura (Temporalización de la programación de actividades dentro del aula y fuera de ella).

Transparencia de la evaluación. (Parrillas de evaluación publicadas en la plataforma y correcciones individualizadas de las actividades realizadas en el "Foro").

La planificación en la plataforma de las tareas que se remiten a interacciones comunicativas asincrónicas permite un mayor provecho de las horas lectivas en el aula dedicadas a la presentación de la teoría gramatical y léxica, a ejercicios de sistematización y a la comunicación sincrónica.

• COMPETENCIAS GENÉRICAS:

Favorecer los procesos de aprendizaje en autonomía del estudiante: Aprender a aprender.

Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje: autonomía, saber aprender.

Uso de las Tics.

- **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.**

INPUT: CO, CE.

El *input* ha sido seleccionado y creado en función de los centros de interés de los estudiantes y de las necesidades de la formación.

En el aula se ha producido un cambio metodológico, el *output* oral se da en una cantidad considerablemente mayor y, por consiguiente, el *input* entre pares también es mayor

En la plataforma el estudiante tiene la posibilidad de escuchar los audios y de consultar los videos cuantas veces lo estime oportuno, lo que incide en la calidad del *input* y por lo tanto da pie a que el estudiante pueda desarrollar la comprensión oral en mejores condiciones.

OUTPUT: EO, EE.

En la plataforma: Corrección y evaluación individualizada del *output* oral y escrito.

El "Foro" ha sido utilizado como espacio para depositar algunas de las actividades programadas tanto escritas como orales así como sus correcciones individualizadas. Este espacio público constituye un corpus realmente interesante que el estudiante puede utilizar para tomar sus propias referencias, aprender en función de los aciertos y los errores propios y de sus pares y medir su nivel de idioma y sus progresos en relación a su trabajo y al del resto de sus compañeros.

El aula, se ha comprendido fundamentalmente como un espacio de interacción comunicativa oral.

E. Impacto de la realización del proyecto en el aprendizaje de los estudiantes. datos que lo acreditan

La realización de este proyecto ha supuesto

- **Para los alumnos presenciales**

La seguridad de seguir la asignatura fuera del aula (2/3 del tiempo estipulado en la programación) con la garantía de que todos los contenidos han sido creados o revisados por el profesor (y evaluador).

Corrección individualizada de las actividades.

Trabajo en autonomía.

- **Para los alumnos a distancia:**

Además del impacto señalado en el caso de los alumnos presenciales:

Seguimiento a distancia de toda la asignatura de forma estructurada, planificada en el tiempo y con actividades periódicas que les permite desarrollar las competencias requeridas en la programación.

Seguridad y apoyo que suscita el seguir perteneciendo al mismo grupo-clase que durante el resto de su formación.

En relación a las competencias idiomáticas, la realización de la plataforma ha supuesto tanto para los alumnos presenciales como para los estudiantes a distancia:

- **COMPRENSIÓN ORAL:**

Mejor comprensión de textos y de intervenciones orales.

- **EXPRESIÓN ORAL:**

Espontaneidad en las respuestas.

Pérdida del miedo al error.

“Pérdida de vergüenza” a la hora de hablar en un idioma extranjero.

Mayor seguridad a la hora de expresarse oralmente.

Mejora de la pronunciación.

En la plataforma: textos mejor contruidos.

- **COMPRENSIÓN ESCRITA**

Contenidos adaptados a las necesidades de la formación.

- **EXPRESIÓN ESCRITA**

Mejor construcción de los textos por parte de los estudiantes.

La grabación de audios por parte de los estudiantes da como resultado textos orales mejor contruidos que los textos escritos.

Desarrollo de la competencia en el uso de las Tics.

El proyecto, tal y como se ha comentado anteriormente no dispone todavía de datos con los que evaluar en su justa medida los beneficios de la metodología empleada. En cualquier caso, existen indicios claros que apuntan a que la apuesta ha obtenido resultados positivos.

F. Posibilidades de desarrollo del proyecto

El proyecto no se puede entender como un elemento estático sino como una metodología que ha de dar cuenta del perfil profesional propuesto por la Universidad y adaptarse en la medida de lo posible a las características individuales de los estudiantes así como a las características del grupo-clase, entendido este como un entorno social

en el que el individuo tiene que desarrollar las competencias genéricas y específicas exigidas por el programa y la formación.

El proyecto seguirá desarrollándose en función de los objetivos marcados inicialmente. Se tendrán en cuenta las evaluaciones que los estudiantes han realizado durante el curso, una vez finalizado éste; la evaluación del profesor así como los resultados académicos obtenidos.

Se suprimirán, modificarán o crearán nuevas actividades, tareas y proyectos tras analizar las evaluaciones realizadas pero en consonancia con los objetivos marcados y con la firme intención de que los estudiantes "a distancia" trabajen conjuntamente con los estudiantes presenciales.

Las modificaciones se realizarán siguiendo en un principio las bases de la metodología empleada: exteriorizar todo el trabajo asincrónico que puede realizar el estudiante fuera del aula en autonomía o en colaboración, sacando el máximo partido al Multimedia como herramienta y sacar el máximo provecho a las clases presenciales para exponer la teoría gramatical y léxica y trabajar fundamentalmente sobre aspectos de la lengua sincrónicos como la interacción comunicativa oral.

Se propondrán (curso 2011-2012) para los alumnos de tercero de grado tareas menos individualizadas en las que se requiera una verdadera interacción comunicativa que incida en la construcción de saberes tanto lingüísticos como culturales.

Se aprovecharán las nuevas tecnologías al máximo, siempre y cuando aporten una mejora relevante tanto en los procesos de aprendizaje como en los de enseñanza.

Para el curso 2011-2012, se intentará desarrollar la plataforma con:

- Creación de un foro oral (aunque todavía se desconoce si puede ser integrado en la plataforma Moodle),
- Comunicación sincrónica con los alumnos Erasmus por videoconferencia para la presentación oral de proyectos (se va a realizar por primera vez durante el presente curso)
- Presentación por parte del profesor de aspectos gramaticales de la lengua por medio de video-tutoriales subtítulos ...

G. Transferibilidad del proyecto a otros contextos docentes.

El proyecto se puede transferir a todas las asignaturas que tengan que ver con la enseñanza de idiomas (todos los niveles) así como a aquellas en las que se quiera formar, dar apoyo y seguimiento a aquellos estudiantes que no pueden acudir a clase.

EXPERIMENTANDO CON GOOGLE APPS EN EL CONTEXTO DE UNA ASIGNATURA DE PSICOPEDAGOGÍA

Sra. Gema Pascual Hoyuelos

Universidad de Deusto

A. DATOS GENERALES

Título: Experimentando con google apps en el contexto de una asignatura de Psicopedagogía

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Gema Pascual Hoyuelos, Universidad de Deusto

Titulación: Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Psicología y Educación

Módulo/materia/asignatura: La orientación en educación infantil y primaria. 2º curso, 4,5 créditos (2 horas presenciales/semana)

Destinatarios de la experiencia: colectivo en el que se ha desarrollado la experiencia (alumnos/as, profesores/as...etc.): Alumnos de la asignatura la orientación en educación infantil y primaria

Tipo de práctica: Describir brevemente el tipo de práctica del que se trata (por ejemplo, asesoramiento, seguimiento de los estudiantes, búsqueda de información, uso de una herramienta, etc.)

El tipo de práctica involucró el uso de varias herramientas tecnológicas. En primer lugar el uso de google apps, concretamente: docs, presentación, calendar, formulario y carpeta compartida con documentos de la asignatura. En segundo lugar, el uso de Excel para hacer rúbricas de evaluación de las competencias y poder dar *feedback* y evaluar de manera inmediata a los alumnos en las actividades realizadas (Ver ejemplo de rúbrica en Anexo 1).

B. DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Enunciar de forma breve, en qué consiste la experiencia y la manera como se ha llevado a cabo, definir el alcance de la experiencia, y describir las diversas metodologías y procedimientos seguidos en el desarrollo de la experiencia. Enunciar también si tiene precedentes nacionales, internacionales y/o de autor, o si ha sido objeto de subvención (MQD, ARIE, ayudas de programas europeos,...).

Considero que la forma más breve de presentar la experiencia innovadora es a través de una tabla. Por ello, me apoyaré en el formato aportado por el Proyecto Google Apps liderado por el equipo de María José Bezanilla de la Universidad de Deusto.

ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	RECURSOS TIC A UTILIZAR (Google Docs, Google Sites, Calendar, etc)	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (objetivo, tipo de actividad, individual-grupal, documentación necesaria, aula ordinaria-sala de ordenadores-fuera del aula, procedimiento...)	TIEMPOS (dentro y fuera del aula)	EVALUACIÓN (seguimiento y <i>feedback</i> , a qué indicadores de la competencia hace referencia)
Actividad 1: Preguntas y respuestas basadas en la lectura de los capítulos 1 al 5 de Santana (2009)	Docs Carpeta compartida	CG1, CG2, CG3, CE1 Lectura individual y respuesta a una pregunta señalada previamente por la profesora, la cual exige la reflexión sobre el contenido leído. El alumno debía escribir la respuesta en Docs el día previo a la presentación. Puesta en común y preparación en el grupo en clase (se hicieron dos grupos de cinco personas: grupo A y grupo B) de la presentación de la respuesta (una persona elegida al azar el mismo día de clase de cada uno de los grupos). Presentación individual de la respuesta. <i>Feedback</i> de la profesora y del otro grupo en base a la rúbrica.	5 días de clase (dos sesiones de 50 minutos cada clase) 5 días fuera del aula (4,5 horas aprox cada día)	Rúbrica en Excel, presentada y acordada previamente con los alumnos. Criterios individuales y grupales para cada CG y CE (Rúbricas de Evaluación de cada capítulo del 1 al 5). <i>Feedback</i> inmediato tras la exposición en base a los criterios de la rúbrica.
Actividad 2: Charla sobre el PAT (Plan de Acción Tutorial)	Docs Presentación Carpeta compartida	CG1, CG2, CG3, CE2 Lectura individual de los recursos indicados (algunos presentes en Google docs, otros a buscar en páginas de Educación de Gobierno Vasco, otros en libros). Puesta en común y preparación grupal de la presentación en Google. Exposición grupal. <i>Feedback</i> de la profesora y del otro grupo.	2 días de clase (dos sesiones de 50 minutos cada clase) 2 días fuera del aula (4,5 horas aprox cada día)	Rúbrica en Excel, presentada y acordada previamente con los alumnos. Criterios individuales y grupales para cada CG y CE (Rúbrica Tarea 1). <i>Feedback</i> inmediato tras la exposición en base a los criterios de la rúbrica).
Actividad 3: Charla sobre recursos educativos para usar en el PAT	Docs Presentación Carpeta compartida	CG1, CG2, CG3, CE3 Selección y lectura individual de los recursos decididos por el grupo y que mejor responden al objetivo de la actividad, pero limitados a un listado compartido en Google docs como "Materiales clasificados". Puesta en común y preparación grupal de la presentación en Google. Exposición grupal. <i>Feedback</i> de la profesora y del otro grupo	4 días de clase (dos sesiones de 50 minutos cada clase) 4 días fuera del aula (4,5 horas aprox cada día)	Rúbrica en Excel, presentada y acordada previamente con los alumnos. Criterios individuales y grupales para cada CG y CE (Ver rúbrica Tarea 2). <i>Feedback</i> inmediato tras la exposición en base a los criterios de la rúbrica.

C. COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

COMPETENCIAS GENÉRICAS

CG1. Trabajo equipo

CG2. Comunicación oral y escrita

CG3. Dominio tecnológico

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

CE1. Comprende y reflexiona de manera crítica sobre la naturaleza de la Orientación Educativa, a través de los modelos y principios que la fundamentan.

CE2. Conoce y comprende la estructura organizativa y funcional de la orientación en el contexto educativo español y vasco. Comprende qué es y cómo se hace un Plan de Acción Tutorial (PAT)

CE3. Se familiariza con distintos programas de orientación y recursos educativos en distintos niveles educativos (Infantil y Primaria), distintos ámbitos (profesores, alumnos, familia y otros agentes educativos) y áreas (especialmente, desarrollo personal, desarrollo social y recursos para el aprendizaje) que pueden ser aplicados en las tutorías.

D. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Explicar la valoración global que se hace de esta actividad docente e innovadora, así como también la transferibilidad a otras titulaciones.

Mi valoración global de la actividad docente e innovadora es muy positiva. La experiencia me ha ayudado a convencerme de la posibilidad de usar google docs en la docencia. Aunque es de destacar como facilitador que el grupo era pequeño (10 alumnos) y muy participativo. Coincido con las conclusiones de otros estudios (Rodríguez, 2010), que señalan que la incorporación de nuevas tecnologías y el uso de Internet promueve una mayor riqueza en el proceso formativo (información transmitida por diversos medios audiovisuales, profesor orientador más que transmisor), mayor motivación y comunicación entre los implicados en la enseñanza-aprendizaje, mayor *feedback* y mayor seguimiento del proceso educativo, que se convierte en un proceso más próximo e individualizado, tanto para el profesor como para el estudiante.

Aunque he situado la experiencia en el bloque temático de innovación y uso TIC, como se puede apreciar también se vincula con el bloque de aprendizaje y evaluación basada en competencias. En este sentido la innovación me ha ayudado a probar de manera exitosa nuevas

metodologías de evaluación de carácter más continuó, inmediato y variado (no tan sumativo y puntual, característico de los sistemas tradicionales de enseñanza), metodologías que son necesarias para evaluar competencias en estudiantes universitarios. De todas maneras, queda trabajo por delante en la selección de los indicadores (o evidencias empíricas) y la mejora de los criterios de evaluación de los mismos, y de manera especial, en cómo dar el *feedback*.

La valoración de los alumnos que han participado de la experiencia la recogeré al final de la asignatura, usando el formulario de google. Por ello no puedo aportar estos datos. Si bien, el cuestionario que se les aplicará se puede ver en Anexo 2. Este cuestionario ha sido tomado de Rodríguez (2010) con ligeras modificaciones.

En relación a la transferibilidad a otras titulaciones, creo que la experiencia es altamente transferible. Uno, porque la lectura de libros y las presentaciones orales, seguirán siendo actividades frecuentes de enseñanza que involucran el desarrollo de numerosas competencias genéricas y fácilmente vinculables con competencias específicas. Dos, porque Excel es un programa de amplio dominio por la comunidad universitaria, que permite automatizar la rúbricas, el proceso de evaluación y calificación, permitiendo dar *feedback* inmediato.

REFERENCIAS

Rodríguez, M. J. (2010). *Evaluación de competencias adquiridas con nuevas metodologías docentes: Formación de profesorado y práctica docente*. Universidad de Salamanca: Informe del Proyecto de Innovación (Modalidad A). ref. ID9/035.

ANEXO 1. EJEMPLO DE RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN EXCEL

Asignatura: Evaluación de la respuesta individual y exposición oral a preguntas sobre los capítulos de Santiana (2009)

EVALUACIÓN DE LA RESPUESTA INDIVIDUAL Y EXPOSICIÓN ORAL A PREGUNTAS SOBRE LOS CAPÍTULO DE SANTIANA (2009)

CAPÍTULO 5

		Criterios de Evaluación					Puntuación					Total	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Criterios de Evaluación	Contenido												
	Forma												
	Actitud												
	Comunicación												
	Trabajo en equipo												
Puntuación	Contenido												
	Forma												
	Actitud												
	Comunicación												
	Trabajo en equipo												
Total	Contenido												
	Forma												
	Actitud												
	Comunicación												
	Trabajo en equipo												

ANEXO 2. ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Valoración general. 1=Totalmente en desacuerdo; 2=Parcialmente en desacuerdo; 3=Indiferente; 4=Parcialmente de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo

1. He entendido los objetivos de la asignatura
2. Los documentos en google docs me han servido para asimilar mejor el contenido
3. Las prácticas son útiles para comprender los temas
4. En general el profesor ha explicado con claridad
5. Las dudas se han resuelto satisfactoriamente
6. Los materiales han sido adecuados a las prácticas realizadas
7. En general y a pesar de las limitaciones, considero que las actividades de aprendizaje propuestas son útiles en mi formación
8. La asignatura me ha ayudado a desarrollar mi competencia de trabajo en equipo
9. La asignatura me ha ayudado a desarrollar mi competencia de comunicación oral
10. La asignatura me ha ayudado a desarrollar mi competencia de comunicación escrita
11. La asignatura me ha ayudado a desarrollar mi competencia de gestión tecnológica

Valoración individual del trabajo en equipo. 1= nunca, 5=siempre

12. Estaba preparado para aportar al grupo
13. Me he dedicado a la tarea con entusiasmo
14. He escuchado a los demás compañeros
15. He participado activamente en los diálogos
16. He animado a los demás a participar
17. He localizado recursos necesarios para realizar mi trabajo
18. Considero que a pesar de las limitaciones, este trabajo me ha permitido comprender la importancia de trabajar en equipo

Valoración del equipo

19. *¿Con qué eficacia ha trabajado el grupo en esta tarea?* **Insuficiente Suficiente Bien Notable Excelente**
20. *¿Cuántos participaron activamente la mayor parte del tiempo?* **Ninguno, Uno, Dos, Casi todos, Todos**

Importancia general del trabajo en equipo

21. Indica el grado de importancia que tú le concedes en tu formación como pedagogo al trabajo en equipo. **1=poco importante, 5 = Muy importante**

Cuestionario de autoevaluación de la asignatura. Abierta

22. ¿Cómo puedes aplicar a situaciones nuevas lo que has aprendido en esta actividad?
23. ¿Cómo ha contribuido el aprendizaje colaborativo y el uso de las nuevas tecnologías al aprendizaje de los contenidos de la asignatura? Señala las ventajas y los inconvenientes
24. ¿Qué relaciones ves entre esta experiencia y el resto de las asignaturas?
25. Si se presentara otra ocasión, ¿procederías de otra manera?
26. ¿Qué es lo mejor que te ha pasado?
27. ¿Qué es lo peor que te ha pasado?
28. ¿Qué es lo más difícil que te ha pasado?

LAS PLATAFORMAS Y LA SALA MULTIMEDIA EN LA DOCENCIA

Sra. Maria de Jesús San Esteban

Universidad de Deusto

DATOS GENERALES

Profesora: María de Jesús San Esteban Magunacelaya. Licenciada en Ciencias Sociales y de la Comunicación, Titulación en Francés Lengua Extranjera (FLE), Competencia Docente.

Francés en Diplomatura de Turismo último curso (plan de 1999), Grado de Turismo – segundo curso, Grado de Turismo – primer curso, Lenguas Modernas – Francés I, Lenguas Modernas – Francés II, Lenguas Modernas y Gestión – Francés I y Lenguas Modernas y Gestión – Francés II en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto.

Destinatarios de la experiencia: estudiantes universitarios. He elegido dos clases diferentes: “Diplomatura en turismo - tercer curso”, que es el último curso y “Grado de Turismo segundo curso” – primer semestre: francés II y segundo semestre: francés III.

Tipo de práctica: **utilización de plataforma y multimedia.**

Este curso 2010-2011, he introducido novedades en todas mis asignaturas, pero he elegido dos clases para exponer la experiencia porque **son las dos únicas que son anuales y así he podido hacer un seguimiento de un curso completo.** Se ha seguido con la plataforma, pero la nueva ALUD2 (Moodle), se han hecho talleres y seminarios, se ha utilizado la multimedia y se ha continuado con las clases presenciales. Los alumnos responderán a un cuestionario, que todavía queda por evaluar, ya que lo deben realizar una vez acabado el curso. Por lo que no puedo adjuntar los resultados y es la parte que adjuntaré.

Las competencias de los estudiantes que son objeto de estudio son completas, desde mi punto de vista, porque han avanzado mucho en conocimientos de lengua francesa y son capaces de hacer una exposición oral en temas de actualidad, también utilizar conocimientos de otras asignaturas para razonar su exposición y siempre terminan con una opinión personal sobre el tema. Esto es fundamental para que su competencia dentro del mundo laboral sea completa.

También adquieren responsabilidad porque tienen que organizar su tiempo para entregar las tareas, preparar exposiciones orales, buscar información (aunque suelo dar algún enlace para que puedan ver lo

que pretendo y siempre explico cómo deben desarrollar el trabajo). Además, ver TV5 MONDE en la plataforma es obligatorio y deben hacerlo diariamente. De este modo, se acostumbran tanto a manejar textos como a oír diferentes acentos en los reportajes gratuitos que emite la cadena. También disponen de películas (V.O.) y documentales (civilización) que pueden pedir para ver en casa.

La plataforma no acepta las tareas que se suben fuera de plazo; me parece muy importante marcar día y hora con bastante tiempo de antelación para que así empiecen a gestionar su tiempo y se conciencien de que los miércoles –día que no tienen clases presenciales – no es un día libre, sino que es el día que pueden utilizar todos los medios que pone nuestra universidad a su disposición: salas de trabajo, multimedia, sala de ordenadores, talleres, seminarios, etc.

Mi valoración es muy positiva porque los alumnos adquieren amplios conocimientos del idioma y son capaces de utilizar las competencias de las demás asignaturas en la expresión oral de los diferentes temas propuestos en lengua francesa, que son muchos y diversos. Estos saberes son los que van adquiriendo o ya poseen, quedando patente que su formación mediante competencias y la utilización de las TIC es plurilingüe.

Esto requiere un trabajo enorme por parte del docente porque lo que yo denomino **“las plataformas dinámicas”** requieren muchísimas horas de búsqueda, selección, preparación y la dedicación ni se puede medir.

Sin embargo, el estudiante universitario tiene la impresión de que se le carga con demasiado trabajo, casi nunca valora ese trabajo que realiza el docente que es infinitamente mayor del que se les pide a los alumnos y algunos tienen la sensación que se les carga con un trabajo que correspondería al docente.

Los estudiantes todavía no están preparados para estos cambios, que los convierten en los protagonistas, y deben aprehenderlos para cumplir con las competencias requeridas mediante una gestión individual del aprendizaje y trabajando en equipo en las salas de talleres que tienen a su disposición para hacer los trabajos en grupo. Esto se opone a lo que sucedía en el antiguo método en el que, muchas veces, eran una o dos personas las que terminaban haciendo los trabajos que en teoría eran “en grupo”.

Aunque todavía los estudiantes no vienen preparados para estos cambios, donde ellos son protagonistas y deben **aprehender** para cumplir con las **competencias** requeridas mediante una gestión individual del aprendizaje y llegar a poder trabajar en equipo en las salas de talleres que tienen a su disposición para hacer los trabajos en grupo. No como en el

antiguo método que cuando se pedía un trabajo en grupo, muchas veces, eran una o dos personas las que realizaban ese trabajo que en teoría era “en grupo”.

El trabajo en la sala multimedia es una parte que ellos gestionan libremente. La sala está operativa de 9h00 a 20h00 sin interrupción y siempre hay un responsable que puede solucionar cualquier problema que se les plantee. Yo preparo una ficha que distribuyo a todos los estudiantes para que la vayan rellenando y puedan ir poniendo lo que van haciendo. La persona encargada en ese momento de la multimedia da su “visto bueno” para que yo pueda anotar en su trabajo de clase los días que han utilizado la sala y los ejercicios que han realizado, que suelo comprobar periódicamente. También deben poner su nombre en el registro de la multimedia. Siempre les indico lo que deben ir haciendo, pero les doy cierta libertad para que ellos vean lo que más falta les hace: vocabulario, fonética, gramática, etc. y puedan trabajarla. Pido 15 asistencias obligatorias a lo largo de todo el curso universitario, pero pueden hacer más si ven que lo necesitan, tienen total libertad. Deben entregar la ficha con todo lo que hayan hecho junto con el examen final.

La asistencia es **obligatoria** y un porcentaje de faltas supone que el estudiante no tiene la posibilidad de presentarse al examen de Mayo. Nosotros tenemos un porcentaje de 25% de faltas no justificadas, pero considero que es demasiado alto; en otras universidades es un número concreto de faltas de asistencia y es mucho menor. Yo propondría 10 faltas sin justificar oficialmente para todo un curso. Sería una forma de prepararles también para su salida al mundo laboral donde no van a poder faltar injustificadamente ni esas 10 veces.

La evaluación es diferente porque es continua y los valores quedan de la siguiente manera: **Evaluación continua:** plataforma 20%, multimedia 10%, nota de clase (expresión oral, escrita, comprensión oral y escrita) 30%. **Examen final:** 10% comprensión escrita, 10% expresión escrita, 10% comprensión oral, 10% expresión oral.

Creo firmemente que este es el camino correcto para llegar a **una excelencia en la docencia** —que es lo que pretende nuestra universidad y quedó plasmado en el Plan Estratégico 2015, que insiste claramente en formar a personas con valores y conocimientos—, ya que con él aprenden a responsabilizarse de su aprendizaje, a trabajar en equipo y acaban su periodo universitario con una estupenda preparación, que les ayuda a integrarse en el no siempre sencillo mundo laboral.

Curiosamente, los alumnos que he tenido Erasmus han sido los que más sorprendidos estaban con esta forma de enseñar y me hicieron saber que estaban aprendiendo mucho, se daban cuenta de lo importante que

era porque consideraban que les motivaba y eran conscientes del esfuerzo que supone para el docente (estos Estudiantes Erasmus venían de Lenguas Modernas – Francés y, por el nivel, eligieron estar en Diplomatura Turismo III) su valoración verbal ha sido muy positiva.

Los alumnos hacen aportaciones y aprenden a compartir lo que encuentran interesante y utilizable con los demás compañeros de la clase. Esto me ha costado hacerles entender porque cada uno quería mostrarme su propio esfuerzo, pero enseguida entendieron que ese esfuerzo yo lo valoraba tanto como el que compartieran esa información con los demás estudiantes de la clase. Pienso que es la manera de contrarrestar el exceso de competitividad que hay y que así aprendan a trabajar en equipo.

He encontrado resistencia en algunos los alumnos del primer curso del “Grado de Turismo” y me ha costado mucho que los de “Lenguas Modernas” del primer curso y “Lenguas Modernas y Gestión” del primer curso utilizaran normalmente la plataforma, aceptaran trabajos los miércoles, la multimedia. Esta actitud me ha sorprendido porque estas dos asignaturas las imparto el segundo semestre y deberían estar acostumbrados a utilizarlas porque es requisito indispensable para el aprendizaje EEES.

He echado de menos en la plataforma que el estudiante pudiera hacer su **portafolio**, también que yo pudiera hacer **una media de la nota** de cada alumno y que pudiéramos tener **una clase virtual** (cuando se requiriese), pero posiblemente esto, e incluso muchas otras aplicaciones, lo irán introduciendo, los informáticos que están siendo mi gran apoyo y desde aquí quiero agradecer su esfuerzo en entender lo que suelo pedir.

Esto no quiere decir que la **clase presencial no sea importante sino todo lo contrario, ya que la considero fundamental** para una comunicación fluida con el estudiante; es lo que yo llamo la parte **“humana y cercana”** y muy importante para que el alumno sea capaz de realizar exposiciones orales ante toda la clase que suele resultar muy difícil al principio para casi todos los estudiantes, aunque a medida que se convierte en parte de su aprendizaje, acaban dominando esta situación, que no deja de ser una competencia, ya que este tipo de situación se da en el mundo laboral y los estudiantes deben no sólo tener la competencia sino demostrarla con toda naturalidad.

Pienso que se debería formar al alumno para que aprendiera inmediatamente el manejo de las nuevas tecnologías que emplea cada universidad y que nada más matricularse pudiera acceder a ellas. Sería una manera de que entendiera que en la universidad la enseñanza y las exigencias son diferentes y que a partir de este momento es un estudiante universitario. Para eso es importante que se facilite esa incorporación al

estudiante, quizás mediante un cursillo, que la universidad esté al día en recursos y sus docentes estén formados para que todo pueda funcionar perfectamente.

A los docentes se nos posibilita una preparación continua y es fundamental, aunque yo ampliaría esa formación porque hay lo que yo denomino “**plataformas estáticas**”, donde suben los apuntes y poco más. Y eso no es sacar provecho de las plataformas que deben ser “**dinámicas**”. El alumno debe sentir que nos tiene presentes las 24 horas del día y todos los días del curso. Yo suelo decirles: *“El primer día de clase es cuando empieza el curso en Septiembre y el último, en Mayo”* para que tomen conciencia de que hay que trabajar duro para llegar a ese final de curso con las competencias que se han fijado.

Mi pretensión es hacer personas con valores, trabajadoras, responsables y, sobre todo, **curiosas**, que tengan curiosidad por aprender y que no se queden estancadas jamás. Que estos años universitarios les descubran los caminos del conocimiento y no cierren ninguno de ellos; que sepan que siempre tendrán un nexo de unión con la universidad donde se formaron como personas y profesionales.

Como estamos instalados en una enseñanza plurilingüe, estoy convencida que estamos obligados a dar al estudiante la posibilidad de poder tener cursos completos de idiomas y no sólo un semestre, que es a todas luces insuficiente para que su preparación sea óptima y pueda tener una competencia real. El recorte que se ha aplicado en horas lectivas (se ha pasado de tener cursos completos a tener en “Grado de Turismo I” – segundo semestre de Lengua Francesa I; “Grado de Turismo II” – primer semestre de Lengua Francesa II y segundo semestre de Lengua Francesa III, “Grado de Turismo III” – primer semestre de Lengua Francesa IV y segundo semestre **Optativa** de Lengua Francesa V y en Grado de Turismo IV **no hay idioma**).

Este plan nos hace llegar en lengua francesa a un B1, algunos estudiantes podrían llegar a B2 con muchísimo esfuerzo. Sin embargo, si se reconsiderara y ampliara a cursos completos de francés durante los cuatro cursos del Grado, los alumnos saldrían con un C1.

Las TIC me parecen muy importantes para el desarrollo de la docencia y considero que todo lo que he aplicado en mis diferentes clases, aunque sólo haya elegido dos para su análisis por ser las únicas anuales, sirve para cualquier otra asignatura y según el EEES son tan importantes como el plurilingüismo para poder no sólo tener movilidad para estudiar sino también para trabajar dentro de la Comunidad Europea.

UNA METODOLOGÍA DOCENTE PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE TRABAJO EN GRUPO Y LIDERAZGO EN LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD FINANCIERA DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS

Sr. Javier Márquez, Sra. Laura Lazcano Benito, Sra. Aurora García Domonte y Sr. Rafael Muñoz Orcera.

Universidad Pontificia Comillas

A) DATOS GENERALES

Título: Una metodología docente para desarrollar y evaluar las competencias de trabajo en grupo y liderazgo en la asignatura de Contabilidad Financiera.

Profesores responsables: Javier Márquez Vigil, Laura Lazcano Benito, Aurora García Domonte y Rafael Muñoz Orcera.

Titulación: Administración y Dirección de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Pontificia Comillas.

Asignatura: Contabilidad Financiera.

Destinatarios de la experiencia: alumnos de 1º E-2 (ADE).

Tipo de práctica: Analizar las competencias de trabajo en grupo y liderazgo y su posible impacto en la evaluación dentro de la asignatura de Contabilidad Financiera.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

El objetivo de este trabajo es presentar una investigación realizada por sus autores sobre el impacto de las nuevas actividades basadas en el aprendizaje con la calificación final del alumno de la asignatura de Contabilidad Financiera en el curso 2007-2008.

La investigación se ha realizado pasando cuestionarios a alumnos de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad P. Comillas (E-2) durante el curso 2007-2008, y analizando estadísticamente las calificaciones de los alumnos en las respectivas actividades desarrolladas.

El principal objetivo de la asignatura es que el estudiante conozca la función contable y financiera de la empresa, los instrumentos propios utilizados en la misma y su importancia, como sistema de información, para la toma de decisiones. Al finalizar el curso, el estudiante será capaz de analizar la problemática contable de los distintos elementos y masas patrimoniales y de elaborar, comprender y analizar, al menos a un nivel intermedio, las Cuentas Anuales de una empresa.

El contenido de esta asignatura se estructura en 26 temas que a su vez se engloban en 9 Módulos de conocimientos.

El estudio de los contenidos y la metodología docente seguida por los profesores, están encaminados a que el alumno obtenga los siguientes resultados en su aprendizaje:

Aprender a representar y analizar el patrimonio empresarial y sus distintas masas y elementos.

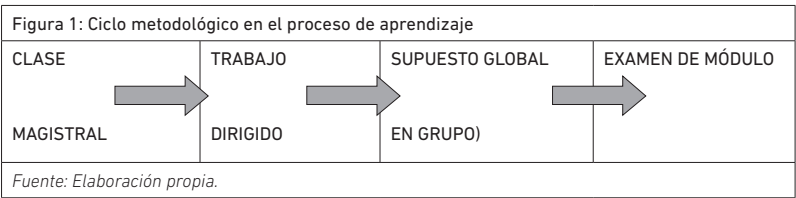
Saber utilizar las herramientas e instrumentos contables para el registro de los hechos económicos.

Conocer los distintos sistemas contables mundiales y los esfuerzos armonizadores y normalizadores de la Unión Europea, los Principios que inspiran la contabilidad europea e interpretar las consecuencias de su aplicación o no en la información económico - financiera empresarial y en el Resultado del ejercicio.

Entender la problemática contable de las distintas masas patrimoniales (existencias, derechos de cobro, tesorería, patrimonio neto, recursos ajenos, inversiones financieras e inmovilizado), estudiar su solución y su representación a la luz del Plan General de Contabilidad, además de las consecuencias de la aplicación básica de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIC/NIIF).

Saber elaborar e interpretar los Estados Financieros de una empresa, así como aplicar las herramientas básicas de análisis económico-financiero a los mismos.

Para lograr esos resultados de aprendizaje, se desarrollan varias actividades docentes siguiendo la misma estructura dentro de cada módulo de conocimiento, de forma que en cada uno se cumple un ciclo completo: clase magistral, desarrollo de conceptos en el trabajo dirigido, actividades tutoriales, realización del trabajo global en grupo y examen del módulo. La figura 1. resume el ciclo seguido en cada módulo.



En total, el alumno realiza cinco trabajos en grupo y seis exámenes: cinco de módulo y el final de junio.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Del listado de competencias genéricas elaborado por el Proyecto Tuning¹, se ha seleccionado un grupo de competencias que consideramos podemos desarrollar y evaluar en la asignatura de Contabilidad Financiera:

- Capacidad crítica y metodológica para la aplicación de conceptos y teorías.
- Habilidades básicas con el ordenador: Utilización de las TIC².
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Capacidad de liderazgo.
- Compromiso ético.
- Capacidad de planificación y organización

Al finalizar el curso, el profesor estará en condiciones de evaluar el grado de desarrollo de estas competencias por parte del alumno, a excepción de la referida al *compromiso ético*, que únicamente se desarrollará, sin haberse establecido ningún mecanismo en concreto para su evaluación. Por otro lado, se evaluará, aunque no se desarrollará, la habilidad de *comunicación escrita en la lengua materna* (no incluida en la lista anterior), ya que se entiende que un alumno universitario debe haberla desarrollado previamente a la entrada en la Universidad.

Uno de los principales aspectos estudiados por los autores en su investigación ha sido el de la evaluación de la competencia de trabajo en equipo y liderazgo.

Al finalizar cada módulo o grupos de módulos, los alumnos realizan un supuesto global cuya resolución se hace en grupos de trabajo compuestos por 4 miembros. Además, los grupos realizan un trabajo final sobre las Cuentas Anuales de una empresa real que recoge los conceptos estudiados durante el curso.

Los grupos no pueden alterar su composición en todo el curso académico, excepto cuando concurren causas excepcionales que deben ser notificadas y justificadas previamente al profesor. La elección de los integrantes de cada grupo es competencia de los profesores, que la realizarán de forma aleatoria (por ejemplo, por orden de lista). De esta

1. Uno de los documentos de referencia en el desarrollo del EEES es el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Proyecto Tuning), creado por las universidades europeas para responder a la Declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga. El Proyecto Tuning, en su primera fase, tenía como objetivo definir los resultados del aprendizaje por área de conocimiento para los estudios superiores de ADE, entre otros. Ver González y Wagenaar (2003).

2 Técnicas de información y comunicación: procesador de texto (Word...), hoja de cálculo (Excel...), Internet, etc.

forma, se desarrolla el trabajo en grupo en un ambiente similar al que se encontrarán en el ámbito profesional.

En cada uno de los trabajos, uno de los integrantes del grupo tendrá el cargo de *coordinador o líder del grupo*, cuya responsabilidad consiste en distribuir las tareas entre sus compañeros, programar los tiempos de trabajo, fijar el calendario, integrar y dar coherencia al informe final y cuidar de los aspectos formales del mismo. Deberá, asimismo, presentar al profesor una evaluación del trabajo, implicación y esfuerzo de sus compañeros.

El coordinador es también el encargado de entregar al profesor el trabajo en las fechas designadas a tal efecto. El cargo de coordinador es rotatorio y establecido previamente por turnos, de forma que todos los miembros son coordinadores al menos en una ocasión.

Cada uno de los restantes miembros del equipo de trabajo es el responsable de realizar su trabajo en el tiempo designado, poner en común sus ideas, problemas y soluciones y explicar al resto de los miembros los aspectos que no tuvieran claros.

Los trabajos realizados dan lugar a tres calificaciones: nota global del trabajo para todo el grupo, nota del coordinador (calificada por el profesor) y nota de los colaboradores (calificada por el coordinador).

Además, hay un último trabajo sobre las Cuentas Anuales de una empresa real, que reúne los conceptos principales trabajados durante el curso académico. En este trabajo, el cargo de coordinador es elegido por y entre los integrantes del grupo. Con ello, el profesor detecta fácilmente quién del grupo ha desarrollado mejor la competencia general de "liderazgo".

Para evaluar el desarrollo de estas competencias, los trabajos se corrigen utilizando una plantilla que recoge los ítems relativos a cada competencia. Así, en la plantilla se registra por separado la evaluación de los aspectos formales (formato, utilización de Word y Excel, coherencia, redacción, gramática...) de la de los aspectos técnicos correspondientes a cada Módulo de conocimiento.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Los autores de este documento han realizado una investigación sobre el impacto de todas estas actividades, en especial, la de trabajo en grupo y liderazgo, utilizando diferentes herramientas estadísticas. Las principales conclusiones que se desprenden de dicha investigación se resumen a continuación:

1. El trabajo en grupo y los ejercicios hechos en clase son, según la percepción de los alumnos, los modos más valorados.
2. Existe una alta relación entre la nota final y cada uno de los distintos componentes de esa nota, analizados de forma individual, siendo la media de exámenes el componente más relacionado (algo esperado puesto que representa el 75% en la nota final) con la calificación final del alumno.
3. Asimismo, existe una alta correlación entre el examen de junio (el sexto realizado al final del curso) con la nota final. Esta sexta prueba vale el 16% de la nota final y está correlacionada en casi un 86%.
4. La competencia "LIDERAZGO" que hemos querido desarrollar tiene cierto impacto, aunque muy limitado, en la nota final. No obstante, los resultados revelan que no existe una relación directa entre el rendimiento académico de un alumno y su posible elección como líder en un grupo de trabajo seleccionado de forma aleatoria por el profesor.

E) BIBLIOGRAFÍA

González, J.; y Wagenaar, R. (Ed. Lit.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final Fase 1, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

MORALES (1995), *Los objetivos didácticos*, Ediciones Deusto. Bilbao.

MORALES, P. (2006), "Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno", *Miscelánea Comillas*, Vol. 64, Num. 124, pp. 11-38.

MUÑOZ ORCERA, R.; GARCIA DOMONTE, A.; MARQUEZ VIGIL, J. y MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2006), "Una metodología docente para desarrollar y evaluar competencias en la asignatura de Contabilidad Financiera de Administración y Dirección de Empresas al amparo del EEES", *Miscelánea Comillas*, Vol. 64, Num. 124, pp. 303-319.

MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2006), "El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", *Miscelánea Comillas*, Vol. 64, Num. 124, pp. 39-62.

MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2008): "Análisis, puesta en marcha y evaluación de una metodología centrada en el aprendizaje en ADE a la luz del EEES: Algunos resultados del curso 2007-2008". Informe del proyecto propio de la Universidad P. Comillas presentado en julio 2008.

PEREZ, C. (2001), *Técnicas Estadísticas con SPSS*, Prentice Hall, Madrid.

RODRIGUEZ, S. (2000) "La evaluación del aprendizaje en los estudiantes", Actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona.

LA EXPERIENCIA DE LAS CLASES VIRTUALES POR VIDEOCONFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

María Dolores Rodríguez Melchor

Universidad Pontificia Comillas

A) DATOS GENERALES

Título: La experiencia de las clases virtuales por videoconferencia para la enseñanza de la interpretación consecutiva

Profesores responsables: María Dolores Rodríguez Melchor (drm@chs.upcomillas.es)

Titulación: Licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas

Asignatura: Interpretación consecutiva (inglés/francés/alemán/polaco hacia español)

Destinatarios de la experiencia: Para situar al alumnado objeto de estudio diremos que se trata de dos grupos de entre 6 y 17 alumnos, cada uno, de las asignaturas de Interpretación Especializada del cuarto curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación. Un primer grupo son los alumnos del curso académico 2009-10 y el segundo los del curso académico 2010-2011. Estos alumnos han seguido el itinerario de Interpretación, es decir, se han especializado en Interpretación y trabajan tanto en la modalidad consecutiva como en la simultánea. Sus lenguas de trabajo han sido el español, como lengua materna y el inglés, francés, alemán y polaco como lenguas pasivas. Han contado con 15 horas de clases presenciales de interpretación a la semana, de las cuales 2 son teóricas y 3 corresponden a la asignatura troncal de Técnicas de Interpretación simultánea que es compartida con el resto de alumnos de la Licenciatura. La antigua Licenciatura está a punto de extinguirse y de ser sustituida por el Grado en el que solo se impartirá la interpretación consecutiva en cuarto año. La modalidad de simultánea se ha desplazado al Máster Universitario en Interpretación de Conferencias, aprobado recientemente por la ANECA, que permite una mayor especialización, una selección previa del alumnado y una mayor cobertura lingüística, incluyendo lenguas activas distintas del español.

Tipo de práctica: Se trata de realizar clases virtuales mediante videoconferencia, en conexión directa con las Direcciones Generales de Interpretación del Parlamento Europeo y de la Comisión Europea.

Ambas DGs llevan ofreciendo ayuda pedagógica a la Licenciatura en Traducción e Interpretación de nuestra Universidad desde que esta comenzó su andadura. En principio, esta asistencia consistía en destacar a intérpretes profesionales, funcionarios de las Instituciones Europeas, a Madrid para que pudieran impartir clase junto con los docentes de la Universidad Pontificia Comillas y aportar a los alumnos el valor añadido de su experiencia profesional, su combinación lingüística particular o su conocimiento del funcionamiento de las Instituciones de la UE. Con la posibilidad que ofrecen las nuevas tecnologías, ambas Direcciones Generales decidieron complementar dicha asistencia presencial con las clases virtuales. En conexión directa entre Madrid y Bruselas los alumnos efectuaban sus ejercicios con discursos pronunciados por oradores nativos que se encontraban en las salas de videoconferencia de la Universidad Pontificia Comillas, en presencia de sus profesores, y eran corregidos posteriormente por los intérpretes profesionales situados en las dependencias de la Comisión Europea o el Parlamento Europeo. Por razones técnicas la experiencia se ha limitado, de momento a la modalidad consecutiva, puesto que las actuales salas de videoconferencia no tienen cabinas de interpretación. Se prevé que, a partir del curso que viene, en las nuevas instalaciones de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Cantoblanco, se puedan realizar las clases virtuales también en la modalidad simultánea.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

1. Descripción

Este es un proyecto piloto que pretende poner a prueba la metodología docente a distancia en el ámbito de la Interpretación de Conferencias. Se han realizado un total de 6 clases virtuales, tres con el Parlamento Europeo y tres con la Comisión Europea. Durante el curso académico 2009-10 se pusieron a prueba tanto los sistemas de videoconferencia existentes como la metodología a seguir. En las cuatro ocasiones en que se conectó con Bruselas hubo problemas técnicos debido a la incompatibilidad de los equipos. Aún así, se consiguió mantener la conexión el tiempo suficiente como para poder realizar las clases y las correcciones que no fue posible realizar mediante videoconferencia fueron enviadas por correo electrónico. Durante el actual curso académico la situación ha cambiado, ya que nuestra Universidad cuenta ahora, en su sede de Alberto Aguilera, con una nueva sala de videoconferencia que cuenta con equipos muy avanzados y potentes. En las dos ocasiones en que hemos conectado con Bruselas la conexión se ha mantenido con muy buena calidad y la clase ha discurrido sin ninguna incidencia. En este curso la primera videoconferencia se realizó en el marco de la Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid el día 19 de noviembre de 2010, fue

retransmitida en directo al público congregado en el Aula Maga y contó con la presencia en la sala de Madrid de la señora Olga Cosmidou, Directora General de la DG-INTE del Parlamento Europeo. La segunda clase virtual realizada este curso fue con la Comisión Europea, el día 11 de marzo, y contó con la presencia en la sala de Bruselas del Director General de la DG-SCIC de dicha Institución, el señor Marco Benedetti.

2. Objetivos

Teniendo en cuenta que la técnica permite actualmente la realización de videoconferencias de excelente calidad de imagen y sonido, es evidente que en el ámbito internacional la interpretación entre las distintas lenguas utilizadas por los intervinientes se empieza a ofrecer y a utilizar. Hasta la fecha este campo está siendo explorado para proceder a una regulación técnica y profesional. Las primeras experiencias realizadas por el Consejo de la Unión Europea (Cumbre informal de Hampton Court en 2005) han demostrado que esta modalidad de interpretación cuenta con evidentes ventajas, pero también con muchos inconvenientes. Entre las ventajas cabe citar el ahorro en gastos de viaje, la posibilidad de realizar reuniones en edificios históricos donde no sería posible instalar cabinas o la nada desdeñable reducción del impacto medioambiental de la huella de carbono provocada por el desplazamiento de numerosos intérpretes (en reuniones de la UE con combinación completa de 23 lenguas podemos estar hablando de cientos). Entre los inconvenientes se encuentran la falta de contacto físico con la sala de conferencias y los ponentes, con la consiguiente pérdida de información contextual y no verbal, la mayor fatiga que trabajar en estas condiciones provoca en los intérpretes, pero, sobre todo, la falta de adecuación técnica de los sistemas actuales¹.

En el ámbito pedagógico, se está intentando también desarrollar esta modalidad, dado que se percibe como una solución de futuro para las conferencias internacionales multilingües y se intuye que los problemas técnicos acabarán siendo solventados en breve. Bajo la coordinación de la ETI de Ginebra² se han realizado varias videoconferencias multipuntos con diferentes Universidades europeas dentro del programa del Máster Europeo en Interpretación de conferencias (EMCI³). En España, según nuestras últimas informaciones, la Universidad Pontificia Comillas es la única que ha realizado este tipo de experiencias con las Instituciones de la Unión Europea. Al no tener Máster sino Licenciatura, no hemos podido

1 http://scic.ec.europa.eu/europa/jcms/c_5421/videoconferencia-con-mensajeria [consultada el 28 de abril de 2011]

2 <http://live.eti.unige.ch/> [consultada el 28 de abril de 2011]

3 <http://www.emcinterpreting.org/> [consultada el 28 de abril de 2011]

participar en las clases virtuales del EMCI, pero, dado que a partir del curso que viene comienza a impartirse el Máster Universitario en Interpretación de Conferencias, hemos entablado ya contactos para poder ser incluidos en experiencias futuras. Esta modalidad de enseñanza a distancia es especialmente eficaz para garantizar la cobertura de idiomas minoritarios o combinaciones lingüísticas complicadas (maltés, húngaro, finés, estonio, etc.) que son de gran interés para el mercado de las Instituciones Europeas, pero para los que difícilmente se encuentra profesorado *in situ*.

3. Desarrollo metodológico

En la clase de consecutiva por videoconferencia el entorno virtual impone un uso estricto de los tiempos destinados a cada actividad. Para coordinar entre los dos puntos se elabora un guión/escaleta que incluye a los participantes con su afiliación, cargo o función en la clase y combinación lingüística, las actividades y duración de las mismas. Normalmente se empieza por una ronda de presentaciones y discursos formales preliminares. Luego se procede al ejercicio en sí que consiste primero en la exposición de un discurso en idioma extranjero (inglés, francés, alemán o polaco) de una duración de entre 5 y 7 minutos. A continuación el alumno designado, que ha tomado notas previamente, realiza su prestación interpretando el discurso hacia el español. Cuando termina, los asesores lingüísticos de las Instituciones Europeas proceden a la corrección del ejercicio. Cuando los ejercicios han terminado (generalmente se hacen unos 4 o 5 por clase de dos horas) se hace un balance general y se permite a los alumnos hacer preguntas u observaciones. Una vez concluida la conexión con Bruselas, los docentes de Comillas efectúan una corrección más detallada o inciden en ciertos puntos recurrentes que pueden detectar mejor gracias a su conocimiento más amplio de las fortalezas y deficiencias de cada alumno en particular. Estamos hablando de grupos muy reducidos y que tienen muchas horas de clase a la semana con los mismos docentes. El uso de la videoconferencia les aporta a los alumnos un punto de vista nuevo y sin prejuicios sobre su nivel y permite a los docentes hacer más hincapié en los problemas detectados por los asesores externos que corrigen los ejercicios con un estilo más cercano al de la selección de personal de los exámenes para las Instituciones Europeas que al enfoque pedagógico académico. La clase se complementa con el envío, por parte de los asesores de una plantilla de evaluación cumplimentada para cada alumno que ha intervenido, especificando aciertos y errores y ofreciendo consejos para mejorar la técnica de consecutiva.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y EVALUACIÓN

Incluimos una lista de las competencias desarrolladas mediante esta actividad según las contempladas para el Máster Universitario en Interpretación de Conferencias. Una vez realizadas las pruebas del estudio

piloto durante estos dos primeros años, consideramos que el proyecto está maduro para poder ser introducido en el postgrado y comenzar con su aplicación también, a la enseñanza de la interpretación simultánea.

Consideramos que médiante el uso de esta herramienta docente innovadora se acerca a los alumnos a lo que será con toda probabilidad su realidad profesional dentro de pocos años y se les ofrece el valor añadido de poder acercarse a profesionales en ejercicio que trabajan en las Instituciones Europeas. Además de las competencias específicas a la interpretación de conferencias, se estudiará en un futuro cómo se puede evidenciar el desarrollo de otras competencias de índole comunicativa como la capacidad de hablar en público, de identificar el lenguaje formal y la dinámica de las reuniones por videoconferencia o la capacidad organizativa de los tiempos y el orden de las intervenciones.

COMPETENCIAS GENERALES	
Instrumentales	
CGI1	Demuestra capacidad avanzada de análisis y síntesis de información relativa a la interpretación de conferencias (IC)
CGI2	Muestra un alto dominio de comunicación oral en su lengua A
CGI3	Tiene conocimientos avanzados de sus lenguas B y C (nivel MCER C1 o C2)
CGI4	Es capaz de gestionar eficazmente información especializada en el ámbito de la IC
CGI6	Muestra habilidades para la resolución de problemas profesionales en el ámbito de la IC
Personales	
CGP3	Maneja habilidades en las relaciones interpersonales en el entorno profesional de la IC
CGP4	Muestra rigor y seriedad en el desempeño profesional como intérprete de conferencias
CGP5	Sabe utilizar las habilidades de trabajo en equipo a nivel profesional como intérprete de conferencias
CGP6	Es capaz de trabajar en equipo en un contexto internacional en el ámbito profesional de la IC
Sistémicas	
CGS2	Es capaz de aplicar los conocimientos a la práctica profesional de la interpretación de conferencias
CGS4	Identifica y comprende las de las culturas y costumbres de los países de sus lenguas de trabajo como intérprete de conferencias
CGS6	Sabe adaptarse a nuevas situaciones y entornos profesionales en el ámbito de la IC

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
CE1	Muestra un nivel alto en las competencias sociolingüística del uso de las lenguas de trabajo en la IC
CE5	Maneja destrezas avanzadas de técnicas de interpretación consecutiva y simultánea de conferencias
CE7	Conoce y comprende en profundidad el funcionamiento de la Unión Europea y sus implicaciones para el ejercicio de la IC
CE8	Conoce y comprende en profundidad las principales políticas comunitarias y las cuestiones claves para su desarrollo futuro, y sus implicaciones en el ejercicio de la IC
CE10	Conoce, comprende y analiza en profundidad la teoría y el razonamiento económicos y muestra capacidad de aplicarlos a cuestiones internacionales, teniéndolos en cuenta en el ejercicio profesional de la IC
CE11	Analiza e interpreta la situación geopolítica, económica, científica y social de la actualidad internacional y las tiene en cuenta en la IC

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Esta actividad forma parte de un proyecto piloto que nos proponemos materializar como parte de nuestro programa docente una vez se proceda al cambio completo al nuevo sistema de Bolonia. Con la separación de los estudios de interpretación de Conferencias en Grado (técnicas de comunicación oral, interpretación de enlace y consecutiva) y Postgrado (interpretación de conferencias) y los avances técnicos que permitirán practicar la simultánea también en las clases virtuales creemos que es el momento de iniciar, como ya lo han hecho otras universidades extranjeras, la enseñanza a distancia de la interpretación, usando esta herramienta de las videoconferencias para reforzar ciertos aspectos didácticos y dar cabida a idiomas que no habíamos enseñado antes.

Una vez superados los primeros problemas técnicos que se presentaron debido a la incompatibilidad de los equipos y desarrollada una estructura de las clases mediante el seguimiento estricto de un guión/escaleta que regula los tiempos y turnos de palabra la realización de las videoconferencias representa un desafío técnico menor de lo esperado en un principio y que, ciertamente, ha sido muy valorado por todos los intervinientes, incluidos los alumnos. Ya solo el hecho de que las dos Instituciones Europeas que han participado lo hayan hecho a nivel de Directores Generales nos muestra el interés que tienen ambas en este instrumento docente.

E) REFERENCIAS

Braun, Sabine (2006): *Multimedia Communication Technologies and Their Impact on Interpreting* [en línea], <http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Braun_Sabine.pdf>.

Costello, P. J. (1997): "Health and Safety Issues associated with Virtual Reality – A Review of Current Literature" [en línea], <<http://www.agocg.ac.uk/reports/virtual/37/report37.htm>>.

Coventry, Lynne (1993): "Videoconferencing In Higher Education" [en línea], <<http://www.agocg.ac.uk/reports/mmedia/video3/video3.pdf>>.

Cronin, Michael (2003): *Translation and Globalization*, London: Routledge.

Diriker, Ebru (2004): *De-/Re-Contextualizing Conference Interpreting; Interpreters in the Ivory Tower?*, Benjamins.

EMCI website pedagogical material, <<http://www.emcinterpreting.org/resources/pedagogical.php>>.

ETI Virtual Institute, <<http://virtualinstitute.eti.unige.ch/virtualinstitute/>>.

European Parliament (2001): "Report On Remote Interpreting Test 22-25 January 2001, Brussels" [en línea], <http://www.europarl.europa.eu/interp/remote_interpreting/ep_report1.pdf>.

Ko, Leong (2006): "Teaching interpreting by distance mode: Possibilities and constraints", en *Interpreting*, 8:1, 67–96.

Kohn, Kurt & Kalina, Sylvia (1996): "The Strategic Dimension of Interpreting", en *META*, vol. 41, núm. 1, 118–138.

Moser-Mercer, Barbara (2005): "Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task", en *META*, vol. 50, núm. 2, 727–738.

Mouzourakis, Panayotis (2006): "Remote interpreting: A technical perspective on recent experiments", en *Interpreting*, 8:1, 45–66.

Mouzourakis, T. (2003): "That Feeling of Being There: Vision and Presence in Remote Interpreting" [en línea], <<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page1173.htm>>.

Wadensjö, Cecilia (1998): *Interpreting as Interaction (Language in Social Life)*, Longman.

SOPORTES DIGITALES Y ESTRATEGIAS PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL MARCO DEL SEMINARIO

Sr. Jorge Coderch

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título Soportes digitales y estrategias para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes en el marco del seminario

Profesor responsable: Jorge Coderch Allué

Titulación: Grados de Comunicación de la Facultad de Comunicación Blanquerna (URL)

Módulo/materia/asignatura: Seminario II. Narración

Destinatarios de la experiencia: Estudiantes del grupo de Seminario 14 de primer curso (turno de tarde) del cual he sido tutor

Tipo de práctica: Uso de herramientas y estrategias para el seguimiento y evaluación del trabajo en formato digital realizado por cada estudiante en el marco del seminario

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La práctica de innovación que se presenta en este documento se ha llevado a cabo durante el curso actual, 2010-2011, en la Facultad de Comunicación Blanquerna (URL), en el marco del "Seminario II. Narración", de primer curso. La práctica se centra en el uso del portafolio digital y de herramientas TIC por parte del estudiante para reflejar su proceso de reflexión y aprendizaje.

La evaluación a través del portafolio es suficientemente conocida y utilizada por numerosos docentes universitarios. La práctica que se describe a continuación está relacionada con el uso del portafolio (o dossier de aprendizaje) como herramienta de reflexión del estudiante y de diálogo continuado entre este y el tutor. Pero la innovación no se centra en este caso tanto en la metodología de evaluación a través del portafolio como en el uso de herramientas 2.0 para llevarla a cabo. Con el uso de este tipo de herramientas se pretende conseguir que:

- El estudiante y el tutor puedan trabajar de forma sincrónica o asincrónica sobre un mismo documento compartido: el portafolio o dossier de aprendizaje del estudiante

- La evaluación formativa se pueda realizar de forma continuada y eficaz
- Todos los documentos y evidencias de aprendizaje creados por el estudiante se realicen en formato digital
- El estudiante pueda, a través de diversos *links* o enlaces situados en el dossier, mostrar los documentos que son el resultado de su trabajo individual y en grupo
- El dossier de aprendizaje tenga una estructura clara y un código acordado con anterioridad entre el tutor y el estudiante que permita identificar y diferenciar entre si la presentación y reflexión sobre las evidencias, el enlace a las mismas y el diálogo entre el tutor y el estudiante
- El tutor pueda monitorizar con facilidad a través del correo electrónico los cambios realizados por el estudiante en el dossier y que también el estudiante sea avisado de inmediato de los comentarios realizados por el tutor en el documento compartido

A continuación se describe, paso a paso, el desarrollo metodológico:

Como punto de partida, tanto los estudiantes como el tutor deben disponer de cuentas de Google y conocimientos básicos sobre el uso del correo electrónico de GMail y del servicio Google Docs. En previsión de que el nivel de conocimientos de estas herramientas no sea homogéneo entre los estudiantes, se puede organizar una sesión técnica de formación.

En la fecha acordada (o en la misma sesión de formación), cada estudiante crea un documento de Google de texto y lo comparte con el tutor. En el título y en el encabezado del documento el estudiante debe incluir información básica sobre él.

Este documento se convierte, a partir de ese momento, en el *dossier de aprendizaje* o *portafolio digital* del estudiante.

A medida que avanza el semestre, el estudiante realiza diversas actividades, el resultado de las cuales debe ser registrado en formato digital. Según la propuesta de actividad, el resultado puede ser publicado por el estudiante en documentos de acceso restringido o libre. Por otro lado, las actividades propuestas por el tutor pueden contemplar una realización de ejercicios en grupo y en otras ocasiones de forma individual.

Una parte significativa de estas producciones son enlazadas desde el *dossier de aprendizaje* y, por lo tanto, compartidas a través de ese enlace, con el tutor. El estudiante debe conocer y dominar el método a utilizar para compartir documentos y también para generar las direcciones web que le permitirán crear los enlaces.

El estudiante va presentando a través del portafolio digital cada nueva producción de forma breve. Esta presentación incluye una parte

descriptiva del trabajo realizado y/o de la aportación al trabajo del grupo. También debe recoger la reflexión del estudiante sobre los aprendizajes realizados. El tutor puede leer la presentación en el dossier y acceder al documento completo a través del enlace. Estas producciones son de tipos y formatos muy diversos. En la experiencia que se presenta encontramos, entre otros: la revista de las Jornadas de Comunicación Blanquerna realizada en formato *weblog*, el seguimiento de las jornadas a través de Twitter utilizando el hashtag correspondiente, un fotorrelato publicado en formato PDF, relatos breves, ejercicios de análisis narrativo realizados en Google Docs, intervenciones en los foros virtuales del grupo, actas de las sesiones de seminario, debates realizados de forma presencial, etc.

Una vez revisada la presentación, reflexión y el documento enlazado, el tutor realiza el comentario correspondiente. El estudiante puede acceder inmediatamente a las observaciones que realiza el tutor en el documento compartido y, si así se le requiere, realizar los cambios pertinentes y comentarlos nuevamente en el dossier.

Así pues, la función del *dossier de aprendizaje* es centralizar el seguimiento de las interacciones entre el estudiante y el tutor. Los comentarios del tutor y las respuestas del estudiante pueden ser monitorizados en forma de *Debates*. Esta es una nueva funcionalidad de los documentos de Google que permite diversas opciones interesantes:

1. Los *Debates* se organizan en forma de líneas de conversación que aparecen en el margen derecho del documento. Estas conversaciones, una vez resueltas, pueden ser almacenadas y quedan ocultas
2. El conjunto de debates puede ser visualizado con facilidad tanto por el tutor como por el estudiante
3. Los nuevos comentarios que realizan los estudiantes o el tutor pueden ser monitorizados a través del correo electrónico (GMail). De esta forma tanto el tutor como el propio estudiante reciben el mensaje de correo en el que se les informa a uno u otro de que se ha añadido un comentario a una de las líneas de conversación. El mensaje recibido incluye el texto completo del comentario y un enlace que permite abrir el documento.
4. Otra funcionalidad interesante, relacionada con el seguimiento del trabajo del estudiante es el *historial de revisiones* que permite al tutor (y también al estudiante) visualizar de forma detallada en qué momento y qué cambios se han realizado en el documento desde su creación.

Así pues, tal y como se ha indicado anteriormente, el portafolio digital facilita una relación continuada entre el estudiante y el tutor que no substituye pero sí complementa, las interacciones que se producen de forma presencial, en la sesiones de seminario o en las tutorías individuales.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y COMO SE EVALÚAN

En el programa de la asignatura se presenta el “Seminario II. Narración” como un espacio que: *“debe servir para consolidar y desarrollar las capacidades expresivas en la línea ya apuntada en el primer semestre. En este caso, el eje vertebrador del Seminario será la construcción de narraciones como ejercicio y también como método para reflexionar sobre los elementos fundamentales de cualquier construcción textual.”*

Las competencias que se trabajan son las siguientes:

1. Conocimiento y uso correcto oral y escrito de las lenguas oficiales (catalán y castellano).
2. Capacidad y habilidad para expresarse con fluidez y eficacia comunicativa en las lenguas oficiales de forma oral y escrita.
3. Capacidad y habilidad de exponer razonadamente ideas, a partir de los fundamentos de la retórica y de las teorías de la argumentación.
4. Capacidad para leer y analizar textos y documentos de cualquier tema relevante y saber adaptarlos a un público mayoritario.
5. Capacidad de construir y desarrollar tramas narrativas mediante procesos y técnicas procedentes de la tradición literaria.
6. Capacidad de experimentar e innovar mediante el conocimiento y uso de las técnicas y métodos aplicados a los procesos de mejora de la calidad y de autoevaluación, así como habilidades para el aprendizaje autónomo, la adaptación a los cambios y la superación de la rutina.

El *portafolio digital* centraliza el seguimiento del trabajo del estudiante a lo largo del semestre y, por lo tanto, de alguna manera pretende evaluar el conjunto de competencias que se trabajan en el seminario. De todas formas, las competencias más directamente relacionadas con el portafolio en sí son las tres primeras, que hacen referencia al uso de la lengua escrita (C. 1, a la eficacia comunicativa (C. 2) y a la exposición razonada de ideas (C. 3).

Finalmente, la competencia 6, relacionada con la capacidad de autoevaluación y aprendizaje autónomo sería claramente una competencia relacionada con la experiencia descrita en la medida en que estas son precisamente las habilidades que el estudiante ha de llevar a la práctica.

También se trabajan otro tipo de competencias, las digitales, no enumeradas directamente en el programa del seminario pero necesarias para la realización del portafolio y de la totalidad de los trabajos realizados.

Los criterios de evaluación que se citan en el programa son:

- A. Evaluación de ejercicios individuales
- B. Evaluación de ejercicios en grupo
- C. Evaluación de trabajos prácticos con equipamientos tecnológicos
- D. Evaluación de presentaciones en clase
- E. Evaluación de participación en clase
- F. Informes de tutoría

A través del portafolio se puede realizar el seguimiento de los ejercicios individuales (A) y de grupo (B). El propio portafolio representa un trabajo práctico con TIC ©. Finalmente, del portafolio digital se puede generar el informe de tutoría (F).

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Los Documentos de Google pueden facilitar de forma considerable la utilización del *dossier de aprendizaje* o *portafolio digital* en el marco del Seminario y permiten una interacción continuada entre el tutor y el estudiante.

El aprendizaje y la utilización de herramientas digitales para llevar a cabo el portafolio digital no suponen una carga excesiva ni para el estudiante ni para el tutor dado que se trata de utilizar herramientas sencillas y de uso intuitivo. El uso de Documentos de Google requiere de unos conocimientos similares a los necesarios para utilizar cualquier procesador de texto. El correo electrónico, que en la experiencia simplifica la monitorización, también es una herramienta de uso habitual entre estudiantes y profesores. El uso de otras herramientas como Twitter, blogs, documentos en formato PDF, presentaciones, mapas conceptuales... puede requerir la realización de sesiones de formación complementarias.

El espacio de seminario es idóneo para el seguimiento del proceso seguido por el estudiante. El número de estudiantes que forman un seminario es de 12-14 y, por lo tanto, la tarea es perfectamente asumible por parte del tutor. En grupos más numerosos (30, 40 o más estudiantes) un seguimiento detallado e individualizado puede ser difícil de implementar. En estos casos, las estrategias descritas se pueden utilizar para el seguimiento grupos de trabajo (4-6 componentes). El documento, en este caso, sería compartido entre el tutor y los componentes del grupo. Esta estrategia sería de utilidad especialmente para el seguimiento del trabajo en grupos colaborativos.

El aprendizaje y uso continuado de estas herramientas 2.0 promueve nuevas maneras de trabajar del estudiante que le serán de suma utilidad tanto en su trayectoria académica como, en el futuro, en

el ámbito profesional. Las herramientas basadas en *cloud computing* permiten, como se ha visto anteriormente, el acceso a los documentos desde cualquier ordenador conectado a la Red; también hacen posible compartir los documentos y poner en práctica diversas estrategias de trabajo colaborativo. Este tipo de trabajo prepara al estudiante para su futuro profesional en el que, con toda seguridad, deberá colaborar en el marco de equipos de trabajo interdisciplinares y no necesariamente compartiendo un mismo espacio geográfico.

Con la difusión de esta experiencia se pretende potenciar una reflexión sobre el uso de la tecnología en el marco de los estudios universitarios. Los estudiantes, en general, se sienten cómodos utilizando diversas tecnologías. Esta predisposición favorable se puede utilizar a favor de los procesos de aprendizaje.

La experiencia descrita se puede llevar a cabo en diversos ámbitos:

En los Grados de Comunicación. La práctica descrita se ha realizado en el seminario de primer curso y sería recomendable dar continuidad al uso de esta herramienta en los otros seminarios de los Grados de Comunicación.

En otros estudios, como por ejemplo los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de la FPCEE Blanquerna, en los que los módulos están formados por dos o más asignaturas y disponen de un espacio de seminario asociado al módulo, la utilización del portafolio digital se debería llevar a cabo de forma consensuada por el equipo de profesores y tutores del módulo.

En general, la experiencia se puede implementar en cualquier espacio pedagógico que permita unas condiciones como las descritas con una ratio de 12-14 estudiantes por profesor/tutor o bien en grupos mayores para el seguimiento puntual del trabajo colaborativo.

USANDO LAS HERRAMIENTAS OFIMÁTICAS EN LÍNEA EN LA INFORMÁTICA DE PRIMER CURSO

Sr. Jordi Cuadros¹ y Sr Roger Tejedor-Estrada.

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Titulación: Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales

Módulo: Formación Básica ; *Materia:* Informática; *Asignatura:* Informática

Destinatarios de la experiencia: Alumnos/as.

Tipo de práctica: Utilización de herramientas TIC (Google Docs) en el desarrollo de las prácticas de una asignatura de informática de primer curso universitario.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO

La práctica que se describe corresponde a la utilización de la herramienta ofimática en línea Google Docs (<http://docs.google.com>) en la realización de trabajos prácticos en la asignatura de Informática de primer curso de la titulación de Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales en IQS Universitat Ramon Llull. Esta asignatura se ha impartido por primera vez en el curso 2010-2011, teniendo en dicho curso 70 alumnos matriculados, distribuidos en 3 grupos de prácticas.

Google Docs es el paquete ofimático en línea (creado bajo el modelo *software as a service*) de Google. Incorpora un procesador de textos, un programa de hoja de cálculo, una aplicación de presentaciones, un programa para la creación de formularios y facilidades para el almacenamiento y gestión de los archivos subidos al sistema. El sistema actual empezó a desarrollarse en 2005 en distintas empresas independientes más tarde adquiridas e integradas por Google. Las características más destacables, en lo relativo a la innovación que aquí se presenta, son la posibilidad de colaborar en tiempo real en la autoría de los documentos, el control de versiones que permite saber quién ha modificado los documentos y la posibilidades de comunicación que ofrece el sistema de *chat* integrado a las distintas aplicaciones.

El uso básico de la herramienta es gratuito y sólo requiere la creación de una cuenta de Google que puede crearse rápidamente y de forma gratuita.

¹ Profesor responsable de la experiencia: jordi.cuadros@iqs.edu

La utilización de esta herramienta tiene lugar en dos actividades distintas:

- la realización de un trabajo en grupo de forma no presencial, y
- la presentación final de un bloque de prácticas presenciales.

A continuación se presentan con más detalle ambas actividades.

El trabajo en grupo no presencial consiste en la realización de un proyecto de hoja de cálculo usando Google Spreadsheets, el programa de hoja de cálculo de Google Docs, documentando al mismo tiempo el proceso mediante la creación de un diario de trabajo en un documento de texto creado en el mismo sistema. Los principales objetivos de esta actividad son dos:

- usar herramientas para el trabajo colaborativo en línea, y
- usar un entorno de hoja de cálculo distinto del usado en el curso (Microsoft Excel) para provocar la generalización de los conceptos adquiridos.

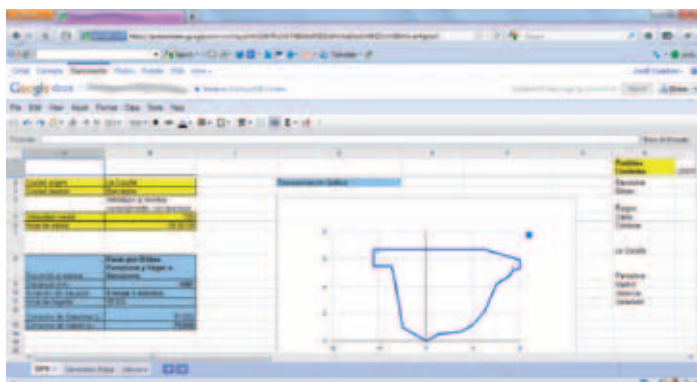


Figura 1: Trabajo realizado por un grupo de alumnos usando Google Spreadsheets.

Este trabajo se realiza en grupos autoconstituidos de 4 a 6 personas. La actividad se ha diseñado con una carga de trabajo prevista de 10 horas por alumno a realizar en un plazo de tres semanas de forma no presencial. La programación prevista para el trabajo, indicada a través del correspondiente protocolo, se resume en la planificación siguiente:

- primera semana: constitución del grupo de trabajo y diseño del problema,
- segunda semana: realización de la hoja de cálculo,
- tercera semana: autoevaluación y entrega del diario.

En las figuras 1 y 2, se muestran ejemplos del trabajo realizado por sendos los grupos de alumnos.



Figura 2: Parte del diario correspondiente al trabajo realizado por un grupo de alumnos usando un documento de Google Docs. La vista muestra el panel del histórico de revisiones donde se visualiza el trabajo realizado por cada alumno

La segunda utilización de Google Docs consiste en la realización de las presentaciones de la tercera práctica de la asignatura como comunicaciones virtuales.

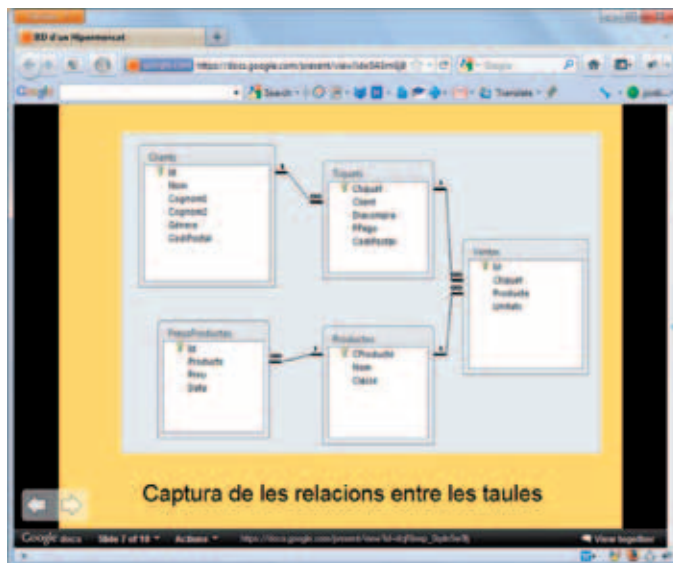


Figura 3: Una diapositiva de la presentación realizada por uno de los grupos de prácticas.

Dicha práctica corresponde a la parte de uso de un programa de gestión de bases de datos y está diseñada con un proyecto de creación de una estructura de datos (conjuntos de tablas relacionadas) y un conjunto de consultas referentes a un problema determinado. La actividad se realiza usando Microsoft Access 2010.

La práctica se realiza en grupos pequeños, mayoritariamente en horario lectivo, durante un periodo estimado de 10 horas incluyendo la presentación final que se distribuye en 5 sesiones de 2 horas.

La presentación se lleva a cabo subiendo la presentación a Google Docs y publicándola de forma que sea visible por todo el grupo de prácticas. El tiempo disponible para la presentación se distribuye en tres sesiones en las cuáles se presentan 2 o 3 comunicaciones virtuales de forma simultánea.

Durante cada una de estas sesiones, los alumnos que no están defendiendo su comunicación deben consultar y formular preguntas al trabajo de sus compañeros a través del sistema de comunicación integrado a las presentaciones virtuales de Google Docs. Las respuestas se dan a través de la misma herramienta de comunicación en modo texto y en tiempo real.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Las competencias que se desarrollan en las actividades presentadas son las competencias de la asignatura que se indican a continuación:

- Capacidad para comprender y aplicar los conocimientos informáticos básicos necesarios para la práctica de la ingeniería industrial.
- Conocimientos básicos sobre el uso y programación de los ordenadores, sistemas operativos, bases de datos y programas informáticos con aplicación en ingeniería.

La evaluación se lleva a cabo a través de rúbricas de evaluación.

La rúbrica correspondiente al trabajo no presencial incluye como los siguientes cinco elementos: diseño del problema, planificación y seguimiento del trabajo, desarrollo de la hoja de cálculo, participación individual en el trabajo, autoevaluación.

La rúbrica correspondiente a la práctica sobre base de datos incluye los siguientes seis aspectos: asistencia; dinámica de trabajo, autonomía y creatividad; estructura de datos y creación de las tablas; creación de las consultas; participación en la presentación virtual; y comprensión mostrada del trabajo realizado. De estos elementos, los dos últimos guardan relación con la innovación presentada, refiriéndose el primero a

la participación efectuando preguntas y comentarios a los compañeros, y el segundo a la defensa del trabajo realizado respondiendo a las preguntas de los compañeros.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La valoración de la experiencia es positiva y la actividad se repetirá en futuras ediciones de la asignatura. Esta valoración está apoyada por los comentarios de los alumnos y las impresiones de los docentes respecto a la misma.

La autoevaluación realizada por los alumnos en el trabajo en grupo no presencial muestra que los objetivos de aprendizaje de las posibilidades de las herramientas de colaboración en línea y la generalización de los conceptos de las hojas de cálculo han sido integrados por parte de los alumnos. A continuación mostramos extractos de algunos de sus comentarios.

"Este trabajo de ofimática en línea ha permitido asentar y fortalecer los conocimientos en utilización de excel y de sus respectivas funciones básicas e usuales. Por otra parte este trabajo permite aumentar las capacidades de trabajo en grupo. De hecho, hay que tener muy claro los roles de cada integrante del grupo para no perturbarse entre sí, y agilizar y optimizar el trabajo (todos hacen una parte distinta pero relacionadas entre sí). En general, con este trabajo he aprendido a utilizar una herramienta informática que me permite trabajar a varios en un mismo proyecto usando las potentes y básicas funciones del office de windows."

"Sin duda, el aprendizaje más significativo ha sido la iniciación en la ofimática en línea y la familiarización en el uso de Google Docs; abrir un documento, compartirlo con otros colaboradores, organizarse a través del chat... La consecución de las funciones en inglés también ha sido un reto significativo en este trabajo, puesto que al principio nos ha ocasionado complicaciones pero que después lo hemos solucionado sin problemas. También he adquirido experiencia de cómo debe organizarse un grupo utilizando la división del trabajo."

"La valoració general d'aquest treball és positiva ja m'ha aportat a obtenir una abstracció sobre les fulles de càlcul ja que fins ara només havia treballat amb la de Microsoft, Excel. El fet d'haver de treballar amb funcions diferents ajuda a entendre millor la lògica d'aquest tipus de programes ja que hom s'ha d'adaptar a nous formats. A més, degut a que la fulla de càlcul de Google Docs presenta importants carències respecte a Excel, he hagut de buscar alternatives per resoldre situacions a les quals el programa de Microsoft oferia ràpides solucions"

"Por otro lado, no tenía ni idea de que se pudieran realizar proyectos desde algo parecido a google docs, en que se puede estar trabajando tantas personas a la vez y además que la información se actualice de manera tan instantánea. Es algo que podré aplicar toda mi vida y que me será considerablemente útil no sólo en mi futuro profesional, sino que también para realizar actividades personales de todo tipo."

Por otro lado, en la valoración de los docentes destaca como aspectos más favorables la posibilidad de realizar una valoración individual clara del trabajo realizado en grupo de forma no presencial a través del histórico de revisiones, y la mayor implicación de los alumnos en las presentaciones virtuales a los que se exige mayor participación que en una defensa oral.

Por la versatilidad de las herramientas usadas, es presumible que esta experiencia pueda ser extendida con facilidad a otras asignaturas, titulaciones o contextos.

E) REFERENCIAS

Google. Google Docs. <http://docs.google.com> (visitado el 2 de mayo de 2011)

Wikipedia contributors. Google Docs. *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. April 30, 2011, 07:42 UTC. Disponible en: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Google_Docs&oldid=426689686. (visitado el 1 de mayo de 2011).

SDR.NET: LA INTEGRACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO CENTRADO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO EN UN ENTORNO BASADO EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Sr. Leandro Madrazo, Sra. Marta Sabat Alejanre, Sr. Mario Hernández Mola, Sr. Albert Vallverdú i Bergés y Sr. Angel Martín Cojo

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: SDR.NET: la integración de un modelo pedagógico centrado en el proceso de aprendizaje del alumno en un entorno basado en las tecnologías de la información y la comunicación".

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Leandro Madrazo Agudín (profesor responsable), Marta Sabat Alejanre, Mario Hernández Mola, Albert Vallverdú i Berges, Angel Martín Cojo.

Titulación: Grado en Arquitectura (Escola d'Arquitectura La Salle - Universitat Ramon Llull).

Módulo: Proyectual; Materia: Composición; Asignatura: Sistemas de Representación II.

Destinatarios de la experiencia: Alumnos y profesores de Arquitectura, así como de otros estudios superiores.

Tipo de experiencia: SDR: OBJETO. Procesos de aprendizaje basados en la construcción de secuencias de actividades

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

INTRODUCCIÓN

En el marco del curso SDR Sistemas de Representación que se imparte en Arquitectura La Salle, desde el curso 2008-09 se está desarrollando una metodología pedagógica basada en la construcción de secuencias de actividades. Estas secuencias definen procesos de construcción del conocimiento abiertos y participativos, que se van definiendo a partir de las contribuciones de los alumnos. Para diseñar, visualizar y extraer conocimiento de los procesos se ha desarrollado un entorno web denominado SDR : NET. Este entorno permite a docentes y discentes interrelacionar actividades, contenidos y recursos. Las

actividades del entorno de aprendizaje virtual están integradas con las actividades presenciales, siguiendo la filosofía del blended learning.

SDR : SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN

El curso SDR es un espacio de conocimiento abierto y participativo que pone en relación diversas materias y disciplinas a partir de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior. Este modelo pedagógico comenzó a desarrollarse en Arquitectura La Salle en el curso 1999-00 y ha seguido evolucionando desde entonces con la creación de nuevas herramientas digitales y metodologías educativas integradas con ellas.

El concepto de representación, en su sentido estético, epistemológico y metodológico, delimita el ámbito de conocimiento que abarca el curso. Dentro de este ámbito, se ponen en relación materias de diversas disciplinas (Figura 1). En general, se entiende por representación aquello que se contrapone a la realidad de un objeto, como cuando nos referimos a la imagen de algo. En un sentido más amplio, la representación puede considerarse como un marco conceptual que se sitúa entre el sujeto y el objeto para hacer inteligible la realidad. En este sentido, esta noción de representación –entendida como estructura de mediación– puede ser considerada tan real como la realidad misma: la realidad de la representación se contrapone así a la representación de la realidad.



Figura 1. El concepto de representación como delimitación que resulta de las interrelaciones entre materias y disciplinas

El curso combina la enseñanza en los espacios digitales con la enseñanza tradicional en el aula (blended learning). Para ello, se ha desarrollado un entorno propio de aprendizaje específicamente para el curso. La primera versión de este entorno, denominado SDR: NETWORKING, se ha venido utilizando desde el inicio del curso en el año 1999 hasta el 2009. Un nuevo entorno, denominado SDR: NET, comenzó a desarrollarse posteriormente. Más que reemplazar las actividades presenciales, el propósito de SDR: NET es crear un espacio de conocimiento que combine e integre métodos tradicionales con nuevos procesos educativos que la tecnología hace posibles.

El curso SDR se compone de seis temas: texto, figura, imagen, objeto, espacio, y luz. El contenido teórico en cada tema es el resultado de la interrelación entre diversas áreas de conocimiento (Figura 2).

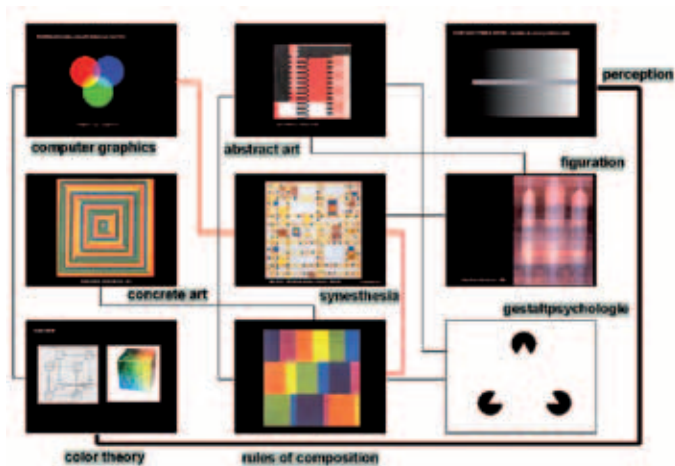


Figura 2. Interrelaciones entre materias en el tema FIGURA

En esta ponencia se expone la metodología y resultados del tema OBJETO llevado a cabo durante el curso 2010-2011. Por primera vez en este tema, hemos diseñado y aplicado un proceso de aprendizaje basado en la construcción de secuencias de actividades, llevadas a cabo con diferentes técnicas –digitales y pre-digitales– con el objetivo de explorar la relación entre materia, forma y técnica en la construcción de objetos. El proceso de aprendizaje se ha llevado a cabo utilizando el entorno SDR : NET, que facilita el diseño de secuencias de actividades, la visualización del proceso y valoración de los resultados.

SDR: OBJETO

El tema OBJETO está dedicado a la generación de formas abstractas tridimensionales a partir de tres lenguajes formales: la línea, el plano y el sólido. El estudio de las obras de arte moderno permite entender los límites de cada uno de los lenguajes. Asimismo se analizan las la morfología de las creaciones de la naturaleza: la estructura de los minerales, el crecimiento de las plantas y la relación entre la forma de los seres vivos y la forma de su movimiento. Los trabajos se realizan utilizando medios digitales (programas de modelado Sketchup, 3dStudioMax) y maquetas.

El proceso de aprendizaje se lleva a cabo a partir de secuencias que se desarrollan en paralelo a lo largo de tres líneas que se corresponden cada una de ellas con una manera de abordar la creación de un objeto, a partir de la FORMA, del MATERIAL o del PROCESO de generación. Cada secuencia se inicia con una actividad que sirve para iniciar el proceso de formación del objeto. Una vez iniciadas las líneas de actividad, el proceso puede adoptar caminos diversos, pasando de una línea a otra. Por ejemplo, modelando primero un objeto con un programa digital y construyéndolos después con un material determinado para así valorar el impacto que éste tiene la forma del objeto. Recíprocamente, un proceso que ha partido de la elección de un material determinado puede derivar hacia un proceso de generación formal, a partir del análisis de las reglas formales implícitas en el propio material. Asimismo, la aplicación sistemática de unas reglas que controlan el crecimiento de un objeto a lo largo del tiempo se lleva a cabo a lo largo de la línea PROCESO (Figura 3).

Estas interrelaciones entre las líneas de trabajo permiten al alumno experimentar con el proceso de traducción entre distintos lenguajes de creación: de la línea al plano, del plano al sólido.

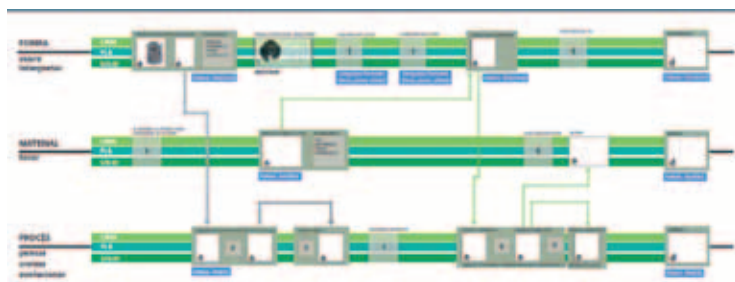


Figura 3. Líneas de trabajo del tema OBJETO, SDR 10_11.

En el curso SDR 10_11, se han propuesto tres secuencias basadas en:

- Interpretación de un objeto escultórico.
- Material.
- Creación de un objeto de síntesis.



Figura 4. SDR.NET. Secuencias de actividades del tema OBJETO, curso SDR 10_11

Estas secuencias se diseñan, visualizan y gestionan en el entorno SDR : NET (Figura 4). Los ejercicios se entregan a través del mismo entorno, para que los alumnos puedan valorar y comprender el trabajo realizado por los otros alumnos (Figura 5).

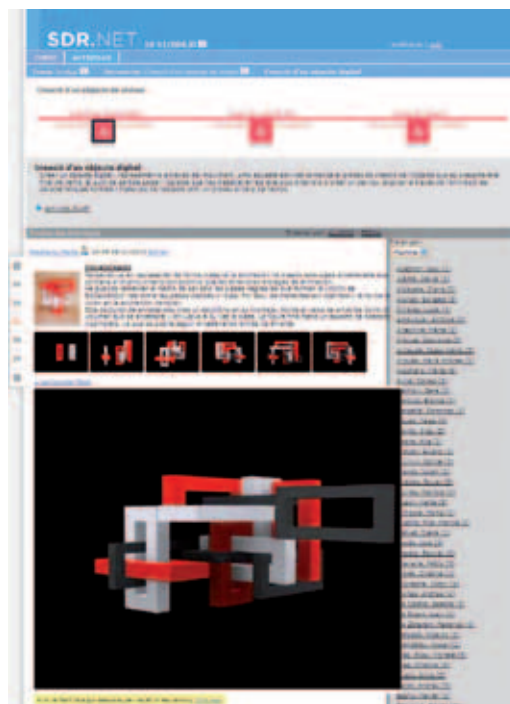


Figura 5. SDR.NET: ejercicios de alumnos.

A continuación se describen las actividades que forman cada secuencia.

SECUENCIA 1: Interpretación de un objeto escultórico

Construcción de un modelo digital

Consiste en construir un modelo digital (con SketchUp) a partir de la escultura *Arquitectura heterodoxa I* de Eduardo Chillida. Se representa la forma del objeto con una serie de imágenes obtenidas del modelo digital. Uno de los objetivos principales es entender y saber expresar la relación entre forma y espacio del objeto a través del lenguaje de la herramienta de modelado SketchUp (Figura 6).

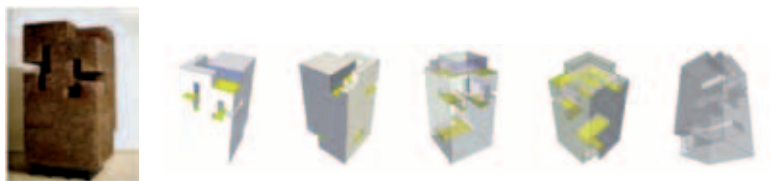


Figura 6. Construcción de un modelo digital. Alumno: Alejandro Seoane, SDR 10-11

- Proceso de generación

A partir de la estructura y el lenguaje formal descubiertos en el ejercicio anterior, en esta actividad se crea un nuevo objeto. El principal objetivo es desarrollar un proceso de generación coherente con la estructura y el lenguaje formal que sirven de punto de partida (Figura 7).



Figura 7. Proceso de generación. Alumno: Alejandro Seoane, SDR 10-11

Desarrollo de un objeto

Escoger el ejercicio de un compañero de la actividad anterior (Proceso de generación), y a partir de la interpretación de su estructura y lenguaje formal desarrollar un nuevo objeto. Este ejercicio obliga a valorar y comprender el trabajo realizado por otros alumnos (Figura 8).



Figura 8. Desarrollo de un objeto. Alumna: Margalida Nadal, SDR 10-11

SECUENCIA 2: Material

- Definir un material

Se trata de explorar la capacidad del material y la técnica para determinar la forma. Primero hay que escoger un MATERIAL o conjunto de materiales, para luego entender sus propiedades físicas (densidad, ductilidad, maleabilidad, etc.) o geométricas (modular, agregable, etc.) con

el fin de explorar sus posibilidades de generar nuevas formas trabajando directamente con la materia.

- Relacionar material/técnica/forma

Consiste en mejorar el ejercicio anterior (Definir un material) fijándose no únicamente en las características del material sino poniendo esta vez más atención en la interrelación entre material, técnica y forma (Figura 9).



Figura 9. Relacionar Material/Técnica/Forma. Alumno: Li Wei Hsu Tsao, SDR 10-11

SECUENCIA 3: Creación de un objeto de síntesis

- Creación de un objeto digital

La actividad consiste en crear un objeto digital y representarlo a través del movimiento. El principal objetivo es explicar a través de la animación las características formales y materiales del objeto. La realización de la animación comporta entender la estructura formal del objeto: los elementos que lo conforman, y la relación entre ellos. La animación puede representar: las propiedades de los materiales (e.g. la resistencia del material a doblarse), el proceso de construcción (e.g. el ensamblaje de los materiales y sus reglas de construcción) o explorar los límites del objeto (e.g. hasta donde puede variar el volumen del objeto sin perder su coherencia formal).

Creación de un objeto físico

La actividad consiste en materializar el objeto digital creado en el ejercicio anterior escogiendo el material y la técnica más adecuados a la forma del objeto. Este proceso de materialización comporta traducir

una idea de un medio (modelo digital, animación) a otro medio (maqueta, material físico). TRADUCIR implica escoger unas características expresadas en un medio para representarlas en otro medio.

Representación del objeto y de su proceso de desarrollo

La última actividad consiste en realizar un ejercicio de síntesis del contenido de los dos ejercicios anteriores en dos paneles A-3: uno destinado a explicar el proceso de diseño del objeto y el otro a representar el objeto como resultado final. La secuencia se compone de tres etapas (Figura 10).



Figura 10. SDR.NET. Secuencia de actividades “Creación de un objeto de síntesis”, curso SDR 10-11.

Las imágenes siguientes muestran dos paneles A3 de la actividad que realizan al final del tema “Dosier del objeto” en el que se representa el objeto (Figura 11) y su proceso de generación (Figura 12). Estas láminas resumen el trabajo realizado a lo largo del tema OBJETO por parte del alumno y, conjuntamente con la maqueta, se muestran en la exposición con la que concluyen las actividades de este tema.



Figura 11. Dosier del objeto. Representación del proceso de generación del objeto.

Alumno: Dámaso Sánchez, SDR 10-11

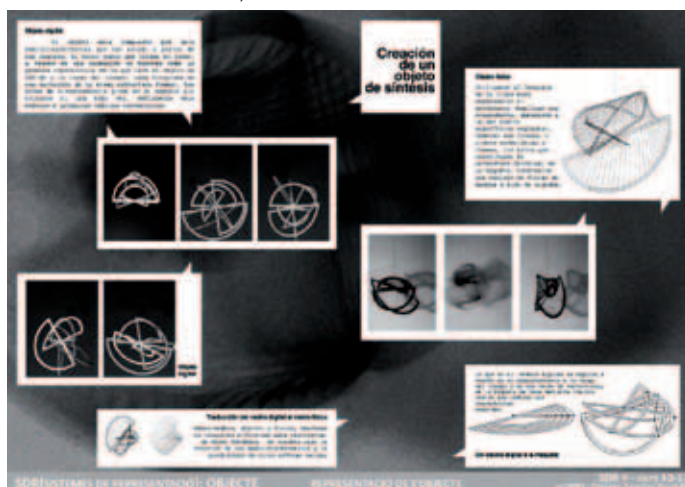


Figura 12. Dosier del objeto. Representación del resultado final del objeto.

Alumno: Dámaso Sánchez, SDR 10-11



Figura 13. Exposición de objetos en la Clase Q9 de la Escuelade Arquitectura La Salle, 21 de Diciembre 2010 al 28 de Enero 2011.

Finalmente, los dosieres conjuntamente con la maqueta se exponen en la presentación colectiva que muestra los resultados obtenidos en el curso al resto de la Escuela (Figuras 13, 14).



Figura 14. Ejercicios del tema OBJETO, utilizando diversos materiales (madera, malla, jabón), diferentes técnicas (montaje, moldeado, doblado) y diferentes lenguajes formales (línea, plano, sólido).

C) COMPETENCIAS DESARROLLADAS Y EVALUACIÓN

El tema OBJETO del curso 10_11 SDR II se ha estructurado en tres secuencias de actividades de aprendizaje. Cada una de estas secuencias engloba diferentes actividades pedagógicas que guardan relación entre sí y que el alumno debe ir siguiendo de manera progresiva, asimilando los conocimientos que recibe en paralelo a las clases y aplicándolos en sus

propuestas. Las primeras actividades de la secuencia se suelen centrar en la comprensión y el análisis de los temas relacionados o en la adquisición de habilidades instrumentales, como el uso de determinados programas informáticos, o la experimentación con algún material y alguna técnica. Las actividades que cierran la secuencia deben sintetizar los conocimientos previos. De este modo, cada secuencia conforma un camino en el que el alumno demuestra una serie de habilidades y competencias, empezando por las más básicas en un inicio (análisis, comprensión, etc.) y terminando con las más complejas al final de este recorrido (síntesis). Este proceso de aprendizaje queda patente con los resultados de aprendizaje de estas actividades.

Las principales competencias que se desarrollan en las actividades de aprendizaje del tema OBJETO son:

Competencias genéricas: capacidad de análisis y síntesis, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), conocimientos generales básicos sobre el área de estudio, comunicación oral y escrita, habilidades básicas en el uso del ordenador, capacidad de crítica y autocrítica, habilidades de investigación, capacidad de aprender.

Competencias específicas del área de arquitectura: representación espacial, análisis de formas, sistemas de representación.

Las competencias implicadas en las diferentes actividades de aprendizaje son determinantes en la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos. La evaluación general del tema OBJETO otorga un peso diferente a cada actividad de aprendizaje, dependiendo del grado de dificultad o de su relevancia:

- **Interpretación de un objeto escultórico (secuencia 1):**

Construcción de un modelo digital	5%
Proceso de generación	5%
Desarrollo de un objeto	5%
- **Material (secuencia 2):**

Definir un material	10%
Relacionar material / técnica / forma	10%
- **Creación de un objeto de síntesis (secuencia 3):**

Creación de un objeto digital	30%
Creación de un objeto físico	25%
Dossier del objeto	10%

Los alumnos también han participado en un proceso de autoevaluación votando los objetos y los dossiers explicativos de los trabajos del resto de alumnos. Estas votaciones se han efectuado en los tres canales que han servido de hilo conductor del tema OBJETO (Forma, Material, Técnica) para seleccionar los objetos y paneles

explicativos que han formado parte de la exposición SDR_OBJETO organizada en la misma escuela de arquitectura.

REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La experiencia llevada a cabo en el tema OBJETO de la asignatura SDR Sistemas de Representación nos sirve como modelo para los diferentes temas de la asignatura. El soporte de la plataforma digital interactiva del curso, SDR : NET, ha sido fundamental en este proceso docente y de aprendizaje desarrollado al largo de 13 semanas lectivas. Supone la integración de un modelo pedagógico centrado en el proceso de aprendizaje del alumno en un entorno basado en las tecnologías de la información y la comunicación. De esta forma SDR : NET actúa como punto de encuentro entre profesores y alumnos, a la vez que como instrumento al servicio de la actividad en el aula y fuera de ella: clases teóricas, instrumentales y prácticas, organización del calendario, actividades de aprendizaje, resultados de aprendizaje, etc.

La estructura pedagógica seguida en el curso queda reflejada también en el mismo entorno web. Parte de un elemento clave, la actividad de aprendizaje. La suma de actividades de aprendizaje con una misma temática en común conforma lo que llamamos secuencia de actividades. La suma de diversas secuencias de actividades configura lo que llamamos tema. La suma de diferentes temas da lugar al curso. Por ejemplo, el curso SDR I se compone de dos temas, TEXTO y FIGURA, mientras que el curso SDR II se compone de cuatro temas, IMAGEN, OBJETO, ESPACIO, LUZ.

Así pues, el tema OBJETO, se ha iniciado con el análisis de una obra escultórica de Eduardo Chillida, *Arquitectura heterodoxa I*, que se ha podido visitar en una exposición de la Fundación Miró. En las siguientes actividades, los alumnos han reinterpretado esta obra, experimentando con diferentes materiales y técnicas e investigando diferentes lenguajes formales, hasta dar con su propio proceso de composición de una nueva forma, materializada en un objeto escultórico. Finalmente, los objetos seleccionados mediante votaciones de los mismos alumnos han formado parte de la exposición SDR_OBJETO. De esta forma se cierra un ciclo que empieza con una exposición de un artista reconocido y que termina con otra exposición, en la que los alumnos, aparte de exponer su obra, explican el proceso cognitivo e intelectual que han seguido, citando también las referencias que les han inspirado.

Los resultados obtenidos en todo este proceso han sido muy remarcables. Se ha conseguido una gran implicación del alumnado en todo momento y una perfecta simbiosis entre los contenidos teóricos y la actividad práctica del curso. Competencias como las de análisis, síntesis, investigación y creatividad se han podido desarrollar de forma muy significativa.

USO DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS EN LA FORMACIÓN DE FINANZAS PARA NO FINANCIEROS

Sr. Joan Massons, Sra. Margarida Romero, Sra. Mireia Usart, Sra. Susana Mas, Sra. Ariadna Padrós, Sr. Esteve Almirall

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Uso del aprendizaje basado en juegos en la formación de finanzas para no financieros

Profesor responsable: Joan Massons. Colaboradores: Margarida Romero, Mireia Usart, Susana Mas, Ariadna Padrós, Esteve Almirall

Titulación: *Program for Management Development* (PMD)[®]

Módulo/materia/asignatura: Análisis y Planificación Financiera. Finanzas Corporativas (I y II)

Destinatarios de la experiencia: Alumnado del *Program for Management Development* (PMD)[®]. Edición Valencia. Año Académico 2010-2011

Tipo de práctica: Uso de una metodología de aprendizaje basado en el juego como complemento en el aprendizaje de adultos (*serious games*). El juego se realizó en modalidad colaborativa (por parejas) y presencial.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA.

1. Descripción

Los juegos se han utilizado en el aula tradicional en los últimos años para mejorar los procesos de aprendizaje activo y las competencias de resolución de problemas. Concretamente, en los estudios de finanzas son de gran utilidad para los alumnos y ayudan a crear entornos formativos que combinan teoría y práctica para poder aplicar los nuevos conceptos adquiridos en el aula (Chang, Chen, Yang & Chao, 2009). Además, los juegos colaborativos permiten trabajar habilidades personales e interpersonales; como afirma Brufee (1983), la competición típica de los juegos no solo motiva a los estudiantes, también potencia el aprendizaje colaborativo significativo. El aprendizaje en estos contextos puede mejorar habilidades interpersonales como la capacidad de negociación, la gestión del estrés y la gestión de riesgos. Según Dieleman y Huisinigh (2006), los juegos colaborativos ayudan a crear experiencias compartidas que pueden facilitar el entendimiento mutuo y contribuir así al trabajo en equipo.

2. Objetivos

Los participantes en las formaciones ejecutivas necesitan optimizar el tiempo que dedican al aprendizaje porque son personas que deben compaginar su vida personal y profesional con la formación (Romero, 2011). Con el objetivo de facilitar estos procesos de formación, uno de los principales objetivos del diseño del curso semipresencial de finanzas para no financieros ha sido realizar diferentes actividades virtuales de la misma calidad que las realizadas presencialmente.

Presentamos la primera actividad práctica del curso semipresencial de finanzas, que constituye, a su vez, la tercera unidad pedagógica del curso de Introducción a las finanzas para no financieros. Esta actividad es un juego que persigue dos objetivos claramente diferenciados y complementarios: en primer lugar, se pretende que los participantes apliquen los conceptos financieros de activo y pasivo introducidos de manera teórica por el profesor en la unidad anterior; en segundo lugar, el juego debe permitir a los estudiantes interactuar y compartir conocimientos de manera activa, lo cual promueve la generación de conocimiento significativo y el desarrollo de habilidades colaborativas, procesos que ayudarán a conseguir más fácilmente el primer objetivo.



Figura 1. Procesos de enseñanza-aprendizaje (tradicional vs. GBL)

En el aula tradicional no todos los participantes pueden explicitar sus conocimientos de manera paritaria ni obtener retroacción con el profesor y con el resto de estudiantes. Como se observa en la Figura 1, la relación entre el profesor y los participantes es asimétrica y solo permite a un número reducido de alumnos participar y recibir retroacción. En el segundo esquema presentado en la Figura 1, se observa el cambio en las interacciones que produce la introducción del juego en el aula. El diseño del juego que presentamos pretende promover que todos y cada uno de los participantes expliciten sus conocimientos, primero de manera individual y seguidamente de manera colaborativa, esto permite asegurar el primer objetivo de manera cualitativa, al ayudar a superar los límites que comporta el proceso tradicional presencial.

3. Desarrollo metodológico de la práctica innovadora

El *Juego de finanzas I* ha sido probado dentro de la primera sesión del módulo de Análisis y Planificación Financiera: Finanzas Corporativas I, perteneciente al *Program for Management Development* (PMD) de ESADE en su edición de 2011 en Valencia. Durante la primera parte de la sesión, el profesor ha introducido los objetivos del módulo y ha presentado los conceptos de activo y pasivo. Seguidamente, se ha presentado a los participantes el *Juego de finanzas I* para que pongan en práctica los conocimientos teóricos adquiridos.

Para esta primera experiencia se ha contado con 18 participantes, todos ellos profesionales de la dirección en los sectores de *marketing*, ventas o control de procesos. La edad media de los participantes es de aproximadamente 37 años y, según los propios participantes, tanto sus conocimientos como su formación media en finanzas pueden considerarse de nivel intermedio.

El juego consta de tres partes diferenciadas. Hay dos modelos de paneles, cada uno con seis conceptos distintos para ordenar, repetidos en tres columnas. Se sitúa a los estudiantes por parejas y se facilita un panel distinto a cada miembro de la pareja.

En esta experiencia se ha introducido una herramienta (el semáforo de certitud) que permite elegir entre tres niveles de seguridad para cada respuesta (verde: muy seguro, ámbar: bastante seguro, y rojo: nada seguro). Con este dispositivo se han querido facilitar los procesos metacognitivos tanto personales como interpersonales que influyen en la mejora del aprendizaje.

En la primera fase, de carácter individual, los jugadores indican en la primera columna del panel si los seis conceptos son activos o pasivos. Pasados cinco minutos, cada jugador intercambia su panel con el del compañero de pareja y ordena los siguientes seis conceptos en la segunda columna. La tercera parte del juego es colaborativa: cada pareja dispone de 10 minutos para discutir sobre los 12 posibles activos, pueden realizar anotaciones en el panel y, finalmente, han de acordar una respuesta conjunta, que deben anotar en la tercera columna, para cada uno de los 12 conceptos. La pareja con mayor número de aciertos en esta tercera columna es la ganadora.

C) DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

El juego presentado pretende desarrollar principalmente la **competencia de trabajo en equipo y colaboración**. Según el modelo de

competencias de Esade, la adquisición de esta competencia implica que el estudiante sea capaz de colaborar activamente y de manera solidaria en favor de los objetivos de todo el equipo.

El diseño del juego, concretamente la inclusión de una zona de discusión en todos los paneles, facilita el trabajo sobre estas **interacciones entre participantes**. Para poder evaluar formativamente estas interacciones, el profesor observa a las diadas durante el transcurso del juego. Las anotaciones de cada equipo en la zona de discusión permiten también la evaluación final.

Para facilitar la dinámica de trabajo colaborativo se fomenta la **cooperación entre los participantes**. El hecho de que las puntuaciones finales del juego correspondan con el número de respuestas correctas acordadas por el equipo, potencia el nivel de acciones de ayuda entre iguales. El uso del semáforo de certitud también proporciona información útil para facilitar el ofrecimiento de ayuda entre iguales sin necesidad de una petición explícita.

Mediante la combinación de aprendizaje activo con la base de conocimientos teóricos facilitados por el profesor, se intentan mejorar **los resultados de aprendizaje**. Estos se evalúan a partir de las puntuaciones tanto individuales como grupales, lo cual permite un **feedback** del profesor focalizado en las dificultades y la optimización del tiempo de formación que demanda este perfil de estudiantes.

D) REFLEXIONES Y VALORACIÓN

La implementación del *Juego de finanzas I* en la primera sesión del módulo de Análisis y Planificación Financiera: Finanzas Corporativas I ha recibido una valoración positiva tanto por parte de los alumnos como del docente.

Los resultados obtenidos, sobre todo los observados en aquellas parejas que han utilizado la herramienta metacognitiva o semáforo de certitud, señalan un aumento de la interacción entre participantes. Estos, además, participan de manera más activa en las actividades posteriores del módulo. También se han podido compartir y aplicar de manera básica los conocimientos adquiridos durante la primera parte de la sesión. Estos datos y observaciones parecen indicar que el juego puede utilizarse para facilitar la labor docente y mejorar la motivación de los estudiantes mediante el cambio de ritmo, el aprendizaje activo y la colaboración.

Consideramos que este juego, tanto por los resultados presentados como por el diseño del mismo, que permite cambiar los conceptos de

manera sencilla y adaptar la práctica a temáticas muy diferentes, se puede transferir a otros módulos y asignaturas. Esto garantiza la **sostenibilidad y evolutividad de esta innovación basada en el uso de juegos colaborativos de aprendizaje para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.**

REFERENCIAS

Bruffee, K. A. (1983): "Teaching writing through collaboration", en *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 14, 23–29

Chang, Y. C.; Chen, W. C.; Yang, Y. N.; y Chao, H. C. (2009) : "A flexible web-based simulation game for production and logistics management courses", en *Simulation Modelling Practice and Theory*, vol. 17, núm. 7, 1241-1253.

Dieleman, H.; y Huisingh, D. (2006): "Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability", en *Journal of Cleaner Production*, núm. 14, 837-847.

Dougiamas, M. (2001): *Moodle: open-source software for producing internet-based courses*, [en línea], <<http://www.moodle.com/>>.

Romero, M. (2011): "PRE-PRO-POST: Optimización de los tiempos de aprendizajes en las tres fases de los programas de formación semipresencial", en *Raccoon E-learning Quaterly*, núm. 9 (1), 16-21.

EL USO DE LA APLICACIÓN MOODLE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL GRADO EN DERECHO

Sra. Marta Llorens Ferrer

Universitat de Girona

A) DATOS GENERALES

Título: El uso de la aplicación Moodle en la docencia universitaria del Grado en Derecho

Profesor responsable: Marta Llorens Ferrer

Titulación: Grado en Derecho

Asignatura: Derecho Administrativo I

Destinatarios de la experiencia: Alumnos de primer curso del Grado en Derecho

Tipo de práctica: Uso de la herramienta Moodle para la gestión, seguimiento y enseñanza de la asignatura de Derecho Administrativo I

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La experiencia que se pretende describir aquí consiste en la utilización de la herramienta informática Moodle para la docencia de la asignatura Derecho Administrativo I, en el Grado en Derecho de la Universidad de Girona.

Moodle es una plataforma *online* que permite mantener un contacto virtual directo entre profesor y alumnos. Este contacto se concreta especialmente en el mantenimiento de la comunicación entre los usuarios, el intercambio de información, la capacidad de proponer y moderar debates *online* en los que pueden participar todos los estudiantes y de recomendar cualquier tipo de recurso o material a los principales destinatarios: los alumnos.

Se trata de una aplicación que ofrece a los docentes unas posibilidades muy amplias que contribuyen, además de a la gestión del aula por parte del profesor, a la organización de la asignatura y a la facilitación del aprendizaje autónomo por parte de los alumnos.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

- Autogestión del aprendizaje, a través de la fijación de un calendario de prácticas que incentiva la comprensión e interiorización de las materias que integran el programa de la asignatura
- Dominio de las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación aplicadas al derecho

- Mejora del rendimiento del alumnado, que posee más herramientas para la preparación de las clases teóricas y prácticas
- Desarrollo de las capacidades de gestión del tiempo y la responsabilidad del alumno
- Participación en un foro de debate *online* sobre temas jurídicos de actualidad relacionados con el derecho administrativo
- Mejora del trabajo en equipo y de la relación con los compañeros

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

El uso de Moodle ha comportado en la práctica la desaparición de las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo más centrado en el estudiante.

En primer lugar, ha permitido estructurar y planificar de un modo novedoso la asignatura, porque facilita su organización en bloques y la posibilidad de relacionar cada uno de ellos con unos recursos y actividades determinados. En nuestro caso, se optó por dividir la asignatura en seis bloques temáticos, correspondientes a cada uno de los temas del programa, y en cada subepígrafe se relacionaron todos los materiales y actividades que debían tenerse en cuenta para el estudio de la asignatura. De este modo, por un lado, el alumno puede identificar visualmente y de forma eficaz todas las actividades pendientes de realizar a lo largo del curso, en función del temario y el calendario, lo que le permite autogestionar su tiempo e interiorizar los contenidos; y, por otro lado, el profesor dispone de un registro de todas las acciones llevadas a cabo por los alumnos, con las facilidades que ello comporta para la evaluación continua.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta la enorme ventaja que supone para el aprendizaje autónomo disponer de una herramienta como Moodle, que, en este caso, nos ha permitido seleccionar material docente y compartirlo *online*, para que los estudiantes pudieran acceder a los recursos que se habían puesto a su disposición. Resulta evidente que hay partes del temario en las que, además de las clases magistrales, las prácticas presenciales y el trabajo tutorizado, se hace indispensable una mayor profundización de la materia a través del estudio, lectura y comprensión de textos jurídicos, artículos u otro material docente, por su importancia o dificultad y porque no es posible agotar su tratamiento dentro del aula. En estos supuestos esta aplicación informática reporta enormes beneficios, porque permite precisamente remitir al alumno al material adecuado para una mayor comprensión; un material con el que el alumno deberá trabajar de forma autónoma para una mayor comprensión de ciertas partes del temario.

A continuación, se muestra un ejemplo sobre cómo se ha organizado la asignatura en un bloque del temario

TEMA 2. L'ORDENAMENT JURÍDIC ADMINISTRATIU

2.1 Estructura y características del ordenamiento jurídico-administrativo



Grupo A-B Esquema Fuentes del Derecho Administrativo PDF

2.2 El reglamento. Concepto, naturaleza y delimitación de figuras afines

2.3 Los principios básicos de la relación entre la ley y el reglamento. La reserva de ley

2.4 Fundamento y titularidad de la potestad reglamentaria

2.5 Clases de reglamentos

2.6 El procedimiento de elaboración de reglamentos



Procedimiento de elaboración de reglamentos Presentación PowerPoint

2.7 La eficacia de los reglamentos y la inderogabilidad singular



2.7 i 2.8 La eficacia de los reglamentos y los límites de la potestad reglamentaria PDF

2.8 Límites de la potestad reglamentaria y control de los reglamentos ilegales

2.9 Circulares e instrucciones de servicio

2.10 Los principios generales del Derecho, la costumbre y la práctica administrativa



Ley 13/2008 PDF



STC 83/1984 PDF



Ejemplo de bando PDF

PRÁCTICAS DEL TEMA 2 COMENTADAS EN CLASE



Práctica 3. El reglamento. Tipología

Al tratarse de un modo interactivo de aprendizaje, no debe olvidarse que uno de los objetivos que se intentaba conseguir a través de Moodle era propiciar una comunicación más intensa entre estudiantes y profesores, en especial a través de anuncios y avisos, del correo electrónico, y, sobretodo, de los foros. Estos foros de debate han propiciado una mayor interacción entre los propios

alumnos y en ellos han podido mejorar sus habilidades de discusión y argumentación. A tal efecto, el profesor proponía mensualmente un tema de debate sobre algún tema de actualidad relacionado con el derecho administrativo, de modo que el alumno estaba obligado a participar en la discusión de las cuestiones suscitadas aportando una visión crítica sobre todos los aspectos, siempre desde una perspectiva jurídica, y valorando los hechos a la luz del derecho administrativo. Estos foros de discusión supusieron un perfecto complemento a la formación presencial y, además, no hubiera sido posible realizarlos de haberse tenido que hacer dentro del horario lectivo de clases, dada la escasez de tiempo del que se dispone para terminar el temario. Además, la moderación del debate por parte del profesor ayudó a los alumnos a desarrollar sus capacidades argumentativas y sus razonamientos, a matizarlos y a emplear un lenguaje y unas fórmulas apropiadas para el tratamiento riguroso de temas jurídicos en un entorno virtual.

En otro orden de cosas, debe tenerse muy presente que, por una parte, se espera de los graduados universitarios que conozcan la influencia y las formas de gestión de la tecnología, y por otra, que desarrollen diferentes competencias y habilidades para hacer uso de la misma. En este sentido, por lo que he podido experimentar, la plataforma Moodle ha contribuido a la consecución de estos objetivos, favoreciendo el dominio de las herramientas informáticas por parte de los estudiantes universitarios. Esto les permitirá, en un futuro, ingresar en el mundo laboral con un conocimiento de primera mano de las posibilidades tecnológicas que les ofrece el mercado.

Moodle también ha funcionado como una herramienta para proponer actividades prácticas de todo tipo y como una plataforma para la entrega de las mismas en soporte informático. Estas actividades se enunciaban y especificaban a principio de curso, además de encontrarse clasificadas según la parte del temario a la que pertenecían y de acuerdo con un calendario específico, y podían consistir en la resolución de casos prácticos, ejercicios de verdadero o falso, o comentarios de resoluciones judiciales y sentencias, que incentivan la capacidad de comprensión y razonamiento de los alumnos. En alguna ocasión se facilitaron diferentes modelos de tests de autoevaluación del conocimiento a los estudiantes, por ejemplo, al final de cada tema o bloque de materias.

El calendario de realización y entrega de las actividades prácticas no presenciales estaba expuesto en la propia agenda docente de Moodle, lo cual permitía a las partes implicadas (profesor y alumnos) una mejor distribución y organización del tiempo y los horarios.

Cuando los estudiantes entregaban las prácticas de forma virtual, el profesor las recibía instantáneamente a través de un sistema de recogida de trabajos que proporciona el propio Moodle. Este sistema permite además al profesor, mediante el registro individualizado de seguimiento de cada estudiante, tener constancia de los ejercicios que se han realizado dentro del plazo y saber también cuáles se han entregado fuera de plazo.

Durante las horas posteriores al límite del plazo de entrega, el profesor presentaba las soluciones y un formulario de autocorrección, basados en la doctrina administrativista, la legislación y la jurisprudencia. Así, aparte de evaluarse positivamente la participación activa del alumno en todo este tipo de actividades, cada estudiante podía analizar sus respuestas y compararlas con las ofrecidas por el profesor, con el fin de aproximarse y tomar conciencia de su nivel de conocimiento sobre la materia.

Por último, muchos de los trabajos propuestos fueron planteados para su resolución y elaboración en grupos de trabajo. Moodle facilitó enormemente la gestión de esta parte del trabajo, al ofrecer algunas aplicaciones de comunicación y organización idóneas para fomentar las habilidades de los alumnos para el trabajo en equipo desde una plataforma virtual.

Para concluir, el sistema innovador que se presenta en estas líneas incide especialmente en la capacidad de uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, lo cual permite al estudiante construir parte de su conocimiento de forma activa, sirviéndose de unas herramientas que el mercado espera que pueda utilizar en su vida profesional futura.

En resumen, desde mi experiencia en la docencia de Derecho Administrativo I en el Grado en Derecho, mi valoración global del uso de esta herramienta informática es bastante satisfactoria, ya que ha permitido operar en un entorno muy dinámico y proponer actividades que, de otro modo, hubieran sido difíciles de coordinar.

BLOQUE TEMÁTICO

Prácticas, trabajo de fin de grado /máster
y seguimiento del alumno

CAREER ADVISING PROGRAM EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Sra. Marta Enciso Santocildes, Sra Aitziber Emaldi cirión, Sra. Eba Gaminde Egía, Sra. Esther Urrutia Idogaya

Universida de Deusto

A) DATOS GENERALES

Título: *Career Advising Program* en la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto.

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Dra. Marta Enciso Santocildes, Dra. Aitziber Emaldi Cirión, Lic. Eba Gaminde Egía, Lic. Esther Urrutia Idoyaga.

Titulación: Derecho.

Destinatarios de la experiencia: Alumnos¹ de quinto curso de la Facultad de Derecho, licenciables, participantes en las actividades del Servicio de Orientación Profesional, con interés, dedicación y disponibilidad, y comprometidos con los valores de la UD.

Tipo de práctica: Apoyo y seguimiento personalizado a estudiantes en la determinación de su proyecto profesional y su inserción en el mercado laboral.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La Facultad de Derecho, en colaboración con la Asociación de Antiguos Alumnos, viene ofreciendo desde hace muchos años diversas actividades que ayudan al estudiante en la toma de decisiones sobre su futuro laboral a través del denominado Servicio de Orientación Profesional. Entre las más significativas destacamos: a) presentaciones de firmas y empresas, b) charlas sobre oposiciones, y c) charlas sobre salidas profesionales.

Asimismo, se había detectado un interés por parte de los alumnos en que dicho apoyo fuera continuo, personalizado y contara con la colaboración de profesionales en ejercicio. Además, las múltiples salidas profesionales y opciones de formación de postgrado hacen más intensa esta necesidad.

¹ El lenguaje utilizado en esta comunicación no pretende ser discriminatorio por razón de género, por lo cual cuando se utiliza el género masculino debe entenderse referido asimismo al femenino y por tanto comprender ambos.

En el futuro, en el entorno del Espacio Europeo de Educación Superior, al convertirse los grados en formación básica, este tipo de asesoramiento adquirirá aún mayor importancia. Entendemos, asimismo, que puede constituir un elemento diferenciador de la Facultad de Derecho y de la propia Universidad.

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto, y en cualquier centro de enseñanza tanto de nuestro país como del resto del mundo, existe la figura del tutor, que suele ejercer alguien que también es profesor. El tutor se encarga de acompañar y ayudar a los alumnos en las cuestiones personales y académicas que les puedan surgir a lo largo de sus estudios. Esta figura no debe confundirse con la que se configura en esta buena práctica: la figura del *career advisor* o, simplemente, el *advisor*, con la que se identifica al profesional que acompaña a los alumnos que quieren encauzar su carrera profesional. Hablaremos, asimismo, de *advisee*, para identificar a la persona que recibe dicho apoyo.

Este proyecto está articulado en torno al alumno, es decir que toda la orientación académica y profesional se vertebra en torno a esa persona a punto de licenciarse que tiene unas necesidades, inquietudes y potencialidades concretas. Partiendo de esta base, presentamos a continuación los objetivos que se plantean en este proyecto.

1. En relación con los estudiantes participantes se busca que:
 - a. Sean capaces de elegir y definir, con el apoyo de este servicio, desde la libertad, su propio proyecto profesional.
 - b. Reflexionen sobre sus puntos fuertes y sobre sus áreas de mejora. Se trata de que, por un lado, diseñen un plan de desarrollo de esas áreas de mejora y, por otro lado, encaucen su carrera profesional basándose en ellas.
 - c. Sean conscientes de la oportunidad que supone haber estudiado Derecho en la Universidad de Deusto.
 - d. Se creen vínculos perdurables entre los alumnos y la Facultad, la Universidad y la Asociación de Antiguos Alumnos.
 - e. Se sientan identificados con los más altos valores, como personas, estudiantes y profesionales: compromiso social, solvencia profesional, equidad, generosidad, autoconfianza y universalidad desde la cultura propia.
2. En relación con la Universidad de Deusto se busca:
 - a. Consolidar el asesoramiento profesional en la facultad completando las actividades del Servicio de Orientación Profesional.
 - b. Aplicar los valores de la Universidad en la práctica diaria.
 - c. Crear vínculos perdurables con los alumnos a través de la Asociación de Antiguos Alumnos.

- d. Constituir una red de colaboradores que puedan trabajar con la Facultad en futuros proyectos y otras acciones que se puedan llevar a cabo.

En cuanto a la metodología y contenido del programa, la idea central de esta buena práctica es poner a disposición del alumnado un espacio de intercambio, reflexión y clarificación sobre su futuro profesional. La tarea, que se organiza con una estructura grupal de cuatro o cinco alumnos coordinados por un profesional que ejerce las funciones de *advisor*, consiste en facilitar, apoyar y dar seguimiento a cada alumno en la elaboración de su proyecto profesional. Se considera que el intercambio, contraste y diálogo sobre los diferentes aspectos que implica la elaboración del proyecto profesional es un aspecto clave en su desarrollo.

En este sentido, la función del *advisor*, además de aportar una visión más amplia que los otros servicios ofrecidos, es apoyar al alumno en la toma decisiones sobre sus opciones profesionales, y facilitar el diálogo y la colaboración entre los alumnos. Es fundamental su disposición al diálogo y a recoger las dudas e inquietudes del *advisee*. El *advisor* debe saber que no se trata de dar soluciones, sino de facilitar un proceso de clarificación y de planificación del futuro personal y profesional del alumno, planteando preguntas, proponiendo tareas, facilitando el intercambio y aportando su experiencia. Más concretamente, las funciones del *advisor* son:

Ayudar a canalizar las inquietudes del *Advisee* en orden a un desempeño profesional futuro.

- a. Ayudar a canalizar las inquietudes del *advisee* en relación con su desempeño profesional futuro.
- b. Facilitar la concordancia entre el expediente académico y los requerimientos profesionales del mercado actual.
- c. Consolidar el perfil profesional del *advisee*, detectando actitudes y aptitudes.
- d. Optimizar los esfuerzos del *advisee* para la consecución del perfil deseado.

Desde el punto de vista metodológico proponemos un esquema sencillo, que comprende cinco fases y puede servir de referencia a *advisors* y *advisees*, pero no imponemos tareas cerradas, dado que entendemos que la riqueza de esta buena práctica implica bastante flexibilidad y formas de hacer diversas.

En primer lugar, se lleva a cabo la presentación del programa a los estudiantes en las aulas y se da un plazo de inscripción. Tras configurar los grupos según sus preferencias, se celebra una primera sesión de toma de contacto y sensibilización, conjunta para *advisors* y *advisees*, que servirá para realizar las presentaciones y contactos oportunos y para exponer

detalladamente el programa a las partes implicadas: metodología, contrato, calendario de actividades, medios técnicos de que se dispone, canales de comunicación y seguimiento, etc.

Posteriormente, el programa se desarrolla durante el curso académico según un calendario fijado, con una intensificación del mismo durante el segundo semestre.

Fase I. Toma de contacto y sensibilización

Esta primera sesión tiene por objeto que *advisors* y *advisees* se conozcan, intercambien las ideas previas que tengan acerca del proyecto profesional, acuerden un plan de trabajo y establezcan una propuesta de calendario para reunirse.

Es importante que se dedique un tiempo suficiente a las presentaciones, y a recoger la trayectoria y las expectativas de cada uno con relación al proyecto.

En este primer momento lo más importante es clarificar y ponerse de acuerdo sobre lo que se va a hacer, de manera que todas partes tengan claro en qué va a consistir el programa.

Fase II. Balance de la trayectoria académica y profesional.

La elaboración del proyecto profesional tiene como punto de partida un balance de la trayectoria académico-profesional de cada alumno. Se trata de que cada alumno realice una valoración de su recorrido académico y profesional, identifique y formule sus intereses, y clarifique sus puntos fuertes y débiles en relación al perfil profesional.

Fase III. Conocimiento de oportunidades formativas y profesionales

Esta fase comprenderá un mínimo de tres sesiones; su número dependerá de los conocimientos previos de los alumnos y de la necesidad de buscar más información. Se trata de reflexionar sobre la situación del mercado de trabajo, las diferentes posibilidades tanto formativas como profesionales conocidas y las implicaciones de cada una de ellas. En la primera sesión, el *advisor* les aclarará cuantas cuestiones suscite la información obtenida. En una segunda sesión se puede realizar alguna visita, para comprobar *in situ* el funcionamiento de la opción profesional escogida (despacho, notaría, registro, empresa). En la tercera sesión se realizará un debate abierto sobre las percepciones de los *advisees* tras las visitas. En esta fase es importante que el *advisor*, que tendrá una visión más amplia y global, facilite una reflexión sobre el futuro, ayudando a identificar nuevas oportunidades y a reflexionar sobre las implicaciones de las diversas posibilidades.

Fase IV. Formulación del proyecto personal-profesional

En este momento, tomando como referencia el trabajo realizado hasta el momento, cada alumno debe formular sus objetivos profesionales

e identificar las acciones que tiene que desarrollar para conseguirlos, redactando un “borrador de proyecto profesional” que presentará al *advisor*, con quien, posteriormente, lo comentará y analizará detenidamente. Por lo tanto, esta fase gira en torno a la presentación del proyecto profesional de cada alumno, entendido siempre como un instrumento dinámico que deberá ser revisado y ajustado.

Fase V. Evaluación y cierre.

En la fase final del programa se evalúa cómo ha resultado la experiencia, lo que se ha aprendido y las sugerencias para el futuro.

Esta evaluación se realizará desde una doble perspectiva: por un lado, se recabará la valoración de los *advisors*, a través de unos cuestionarios remitidos al efecto; y, por otro lado, se recogerá también la opinión de los *advisees*, también mediante cuestionarios.

La elección y designación del *advisor* constituye una cuestión de vital importancia para que este proyecto alcance realmente su objetivo, por lo que deberá ser seleccionado por un comité a través de un procedimiento específico entre personas de reconocido prestigio. A modo orientativo, mencionamos a continuación un posible perfil del *advisor*.

- a. Experiencia profesional mínima de 15 años.
- b. Antiguo alumno de Deusto, con reputación profesional y personal.
- c. Compromiso con el programa *advisoring*: interés, dedicación y disponibilidad.
- d. Capacidades personales: capacidad de liderazgo, de comunicación interpersonal, de resolución de problemas, capacidad de orientación al logro.
- e. Para participar en este programa recibirán una formación al efecto, pendiente de determinar.

Los canales de comunicación entre las diferentes partes implicadas constituyen otro elemento central de la actividad, que gira en torno a la figura del coordinador: la persona encargada de atender las incidencias del día a día y mantener las relaciones entre la universidad, la asociación de alumnos, los estudiantes y los profesionales externos. El *advisor* podrá recurrir siempre que lo desee a la Asociación de Antiguos Alumnos para ampliar su red de contactos profesionales y personales o para utilizar cualquiera de los servicios que esta ofrece. A estos efectos, el coordinador actuará de enlace.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Al no tratarse de una asignatura, ni las competencias genéricas ni su desarrollo o evaluación están especificadas. Sin embargo, sí podríamos mencionar dos competencias, relacionadas con las que se desarrollan en la Facultad de Derecho, que este programa completa:

CG1: PENSAMIENTO ANALÍTICO

Nivel 3: Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos a la situación planteada.

CG5: TOMA DE DECISIONES

Nivel 1: Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad.

Nivel 2: Colaborar con otros en la toma de decisiones grupales de calidad.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

A la vista de los resultados de las encuestas remitidas tanto a los advisors como a los advisees y tras una reflexión interna entre las profesoras encargadas del proyecto, la Facultad y la Asociación de Antiguos Alumnos, se ha redactado un informe-resumen valorativo de lo que se ha hecho, con el fin de repetir esta experiencia en el tiempo, introduciendo las mejoras que se consideren necesarias.

Es el momento final en el que se evalúa cómo ha resultado la experiencia, lo que se ha aprendido y las sugerencias para el futuro. Esta evaluación se ha realizado desde una doble perspectiva: por un lado, se ha recabado la valoración de los advisors, y, por otro lado, la de los *advisees*, ambas recogidas a través de los cuestionarios remitidos al efecto.

La evaluación realizada por los Advisors ha sido de dos tipos: informal y formal.

- a. La evaluación de carácter informal se ha realizado de viva voz, con las aportaciones y valoraciones de reuniones informales que se han desarrollado en un ambiente muy cordial y agradable.
- b. La evaluación de carácter formal se ha desarrollado vía electrónica a través de un cuestionario preparado al efecto. Se ha de resaltar que las encuestas no son anónimas, dado que se pretende hacer una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa de la participación de las distintas partes implicadas. El hecho de no garantizar el anonimato tiene, evidentemente, su riesgo, pero se ha preferido asumir este riesgo para poder hacer una evaluación más atinada.

La encuesta remitida a los advisors constata datos como el hecho de que estos participan en esta buena práctica con la intención de colaborar activamente con la Asociación de Antiguos Alumnos y la Facultad de Derecho. Algunos celebran entre tres y cuatro sesiones con una duración variable (entre una hora y tres horas). En algunos casos, las sesiones celebradas no han sido grupales, sino individuales. También se ha constatado que los alumnos se muestran muy dispuestos a trabajar

y a participar de las sesiones. Finalmente, la evaluación concluye que la experiencia ha sido totalmente positiva para los advisors, porque les ha resultado enriquecedor poder ayudar a estudiantes en el desafío de enfocar su futuro profesional.

La evaluación remitida por los advisees revela que estos se apuntan a la experiencia para conocer de cerca el mundo profesional y para que se les oriente en su próxima inserción laboral. En general han concedido una valoración bastante alta a los advisors. En relación con los medios e instalaciones en los que se han celebrado las sesiones, los alumnos se sienten satisfechos, puesto que han conocido despachos profesionales o bien el funcionamiento de algunas empresas. Finalmente, la encuesta revela que sería deseable que la experiencia durara más tiempo; en efecto, no supera los cuatro meses, cuando la idea original era que comenzara en primero de carrera y se prolongara hasta una vez finalizada la misma.

En definitiva, esta buena práctica tiene una valoración buena pero mejorable, puesto que podría ampliarse a otros cursos de la carrera, se podría prescindir de aquellos advisors que no cumplieran con las expectativas, y podría orientarse a ambas partes en la metodología a seguir. Aun con estos comentarios destinados a mejorar la buena práctica, esta puede considerarse un programa innovador de la UD y un elemento diferenciador de otras universidades.

PRÁCTICAS EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS

Sra. Eva Rubio, Sra. Santa Lázaro, Sra. Almudena Juárez, Sr. Julian Martín Olea, Sr. Manuel Gil

Universidad Pontificia Comillas

A) DATOS GENERALES

Título: Prácticas en el Grado en Trabajo Social de la Universidad Pontificia Comillas.

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Eva Rubio, Santa Lázaro, Almudena Juárez, Julian Martín Olea y Manuel Gil.

Titulación: Trabajo Social

Materia: Prácticas

Destinatarios de la experiencia: Estudiantes del Grado, de 1º a 4º

Tipo de práctica: Formación práctica de los estudiantes

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO

El modelo de prácticas del Grado en Trabajo Social de la Universidad Pontificia Comillas se estructura en torno a tres elementos:

- La Universidad, con el equipo docente de profesores-supervisores y las metodologías específicas utilizadas en las asignaturas de prácticas
- La red de centros colaboradores, y los trabajadores sociales que desarrollan su actividad profesional en los mismos, que proporcionan un entorno real para el aprendizaje de los alumnos.
- Los propios estudiantes, con sus capacidades y motivaciones, implicados en un proceso de aprendizaje proactivo, participativo y progresivo.



De la interacción de estos factores surge un espacio formativo propio que desempeña un papel central en la adquisición de las competencias propias del perfil profesional del trabajador social y en el que se integran el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren en las asignaturas de los distintos cursos.

La experiencia de participación en un centro de prácticas, en el que viven en primera persona el ejercicio del trabajo social, es una de las actividades más deseadas y atractivas para los estudiantes, ya que fortalece su motivación y permite un aprendizaje directo de las competencias profesionales a partir de la relación con profesionales en activo en espacios de aprendizaje que se ofrecen para la inserción pre-profesional.

Para poder ofrecer a los alumnos esta experiencia, en el Grado en Trabajo Social las prácticas se organizan a través de un sistema integrado de coordinación, que gestiona y mantiene una red de centros seleccionados con los que se establecen acuerdos de cooperación educativa. La tipología de estos centros es muy amplia. Abarcan tanto el ámbito público como el privado y en él están representados tanto los servicios de atención general como los de atención especializada; se cuenta con centros de todos los ámbitos de actuación profesional. La red de centros se actualiza anualmente.

Para garantizar la calidad de las prácticas externas, se seleccionan entidades en las que desarrollan su actividad profesional trabajadores sociales que estén dispuestos a orientar y tutorizar a los estudiantes. Se mantienen reuniones de coordinación con los centros que inician su colaboración con nuestra titulación, ofreciéndoles el apoyo y orientación necesarios para programar y desarrollar el aprendizaje práctico de los estudiantes.

Una vez finalizadas las prácticas, el equipo docente de supervisores se reúne y evalúa la idoneidad de las entidades y de su contribución al desarrollo de las competencias de cada asignatura. Por su parte, al final del curso, los estudiantes dialogan con sus supervisores y evalúan el grado de satisfacción con el centro, la atención que han recibido y las actividades desarrolladas.

LAS ASIGNATURAS DE PRÁCTICAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO EN TRABAJO SOCIAL

Siguiendo la tradición de esta titulación en la Universidad Pontificia Comillas, las prácticas en el Grado en Trabajo Social tienen una presencia central en la formación desde el primer curso. La materia Prácticas está compuesta por cuatro asignaturas: Observatorio de la Realidad, Prácticas I, Prácticas II y Prácticas III, que tienen un peso creciente a medida que avanzan los cursos, al profundizarse en contenidos y compromiso con la práctica del trabajo social.

NOMBRE Y CONTENIDO DE LA ASIGNATURA	Curso	ECTS	Duración	Horas	Alumnos/ Grupo
OBSERVATORIO DE LA REALIDAD Asignatura que acerca al alumno a los distintos espacios profesionales, partiendo del estudio de las distintas realidades y problemáticas que aborda un trabajador social y de la respuesta que la sociedad aporta a cada una de ellas	1º	3	Cuatrimestral		20
PRÁCTICAS I Acercamiento desde una perspectiva cognitiva y actitudinal a las funciones, rol, habilidades y técnicas propias del trabajador social. Primera inmersión en el campo profesional: el estudiante acude a un centro y es guiado por un profesional del trabajo social y por un supervisor en la Universidad.	2º	6	Anual	90	10-12



PRÁCTICAS II Incorporación y participación activa en un contexto de trabajo social, en el que aplica los conocimientos teóricos y perfecciona la metodología, técnicas e instrumentos del trabajo social, especialmente en intervención individualizada y familiar, bajo la supervisión directa de un trabajador social y con asistencia a supervisiones grupales e individuales en la Universidad, en las que se realizará un seguimiento de su aprendizaje	3º	12	Anual	180	10-12
---	----	----	-------	-----	-------



PRÁCTICAS III Incorporación y participación directa en un contexto de trabajo social, con el fin de dotar al estudiante de competencias para una intervención profesional autónoma. Asistencia a supervisiones grupales e individuales en la Universidad, en las que un supervisor realiza un seguimiento de su aprendizaje y crea espacios de reflexión y actuación.	4º	12	Anual	180	10-12
--	----	----	-------	-----	-------

METODOLOGÍAS DOCENTES EN LAS PRÁCTICAS DE TRABAJO SOCIAL

Talleres y conferencias

La asignatura Observatorio de la Realidad se lleva a cabo con una metodología combinada de talleres y conferencias.

El taller es un espacio teórico-práctico en el que, a partir de la explicación del profesor de la asignatura que aborda una selección de temas introductorios de interés profesional, los estudiantes realizan actividades prácticas aplicadas y dinámicas, con reflexión y debate en el grupo de clase.

Las conferencias de trabajadores sociales en ejercicio tienen como objetivo presentar diferentes espacios profesionales para que los alumnos conozcan las funciones, roles y desempeños profesionales. El objetivo de esta actividad es acercar la realidad cotidiana del trabajo social y hacerla presente en el aula con el fin de preparar al alumno para las futuras prácticas de inserción.

Sesiones de supervisión

La supervisión es clave en el modelo de prácticas del Grado en Trabajo Social. Una de sus principales riquezas es su contribución a la generación de conocimiento desde la experiencia, mediante el análisis, la reflexión guiada y el contraste de pareceres sobre la intervención. En las sesiones de supervisión el estudiante integra los contenidos teóricos y las experiencias vividas en la práctica, realizando un trabajo de reflexión y análisis crítico. La supervisión ayuda a maximizar las oportunidades de aprendizaje del estudiante en el contexto concreto de cada centro de prácticas.

En el Grado en Trabajo Social se contempla la realización de supervisiones individuales y grupales. Las primeras se establecen de forma sistemática al inicio, la mitad o el final del año académico en función del curso del alumno. De forma personalizada, se analizan conjuntamente con el alumno aspectos relativos a la incorporación, desarrollo o finalización de las prácticas, así como las vivencias del alumno que se considera más apropiado tratar con privacidad. El alumno prepara con antelación la reunión y los temas que tratar con instrumentos específicos incluidos en la guía de supervisión. En las sesiones individuales se tratan también los aspectos relativos a la evaluación.

Las sesiones de supervisión grupal se realizan en pequeños grupos de estudiantes, de entre 10 y 12 personas, con un calendario de reuniones periódicas dirigidas por el supervisor de prácticas. En la composición de los grupos se procura que los miembros realicen sus prácticas en diferentes centros y programas y con distintos profesionales, aunque todos

los alumnos comparten la misma guía docente con los mismos objetivos, actividades y trabajos académicos.

La sesión de supervisión gira en torno a dos acciones complementarias: el análisis y reflexión sobre la actividad del alumno en los centros, con la aportación de orientaciones y propuestas específicas y el estudio de contenidos programados de antemano que promueven la integración teórico-práctica y el debate. La proactividad y la participación activa del alumno son un factor central.

El papel del supervisor es poner a disposición de cada estudiante su experiencia y sus conocimientos para resolver las dificultades con las que se encuentre a lo largo de las prácticas y prestar su ayuda para analizar las vivencias del alumno en las prácticas y reflexionar sobre ellas, para promover nuevos aprendizajes.

La coordinación de las asignaturas, entre las que se reparten las competencias de forma progresiva, se fortalece con la existencia de un material de apoyo común para todas las asignaturas y cursos: la guía de supervisión. El texto *Aprendiendo la práctica del trabajo social: guía de supervisión para estudiantes*, elaborado por el equipo docente, es la referencia básica que recoge toda la información que el alumno necesita para un máximo aprovechamiento de su estancia en el centro de prácticas y para la elaboración de los trabajos académicos. Incluye explicaciones sobre el modelo de supervisión y el papel del alumno en la misma, además de documentación básica sobre instrumentos profesionales, el código de ética y la Declaración Universal de Derechos Humanos. Se entrega un ejemplar de la guía a los trabajadores sociales responsables de alumnos, para facilitar la máxima coordinación entre el centro de prácticas y la Universidad.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN

Partiendo de las competencias asociadas al perfil profesional de la titulación, el equipo docente de las asignaturas de Prácticas realizó una distribución secuencial de las competencias que han de adquirirse de forma progresiva a lo largo de los cuatro cursos. Como puede apreciarse en la tabla adjunta, a medida que se avanza en los cursos, el repertorio de competencias que han de trabajarse se amplía, manteniéndose las adquiridas en cursos previos, para configurar, al final de los cuatro cursos, el perfil profesional del trabajador social.

	O.R	P. I	P. II	P. III
Competencias generales y su distribución en las asignaturas por cursos				
CG1. Adquirir conocimientos en las diversas áreas de estudio apoyándose en libros de texto avanzados e incluyendo aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.				
CG2. Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.				
CG3. Tener la capacidad de sintetizar y analizar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.				
CG4. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.				
CG6. Tener la capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones que impone una sociedad cambiante.				
CG7. Disponer de la capacidad para tomar decisiones de una forma autónoma.				
CG8. Desarrollar el razonamiento crítico.				
CG9. Tener la capacidad de organización y planificación.				
CG10. Expresarse de forma oral y escrita correctamente.				
CG11. Adquirir capacidad de gestión de la información, saber buscar y analizar información de fuentes diversas.				
CG12. Disponer de habilidades para las relaciones interpersonales.				
CG13. Comprender y valorar la perspectiva de otras culturas y costumbres, reconocer la diversidad cultural y humana, apreciar su valor y amplitud, y ser capaces de gestionar esa diversidad cultural en los diversos ámbitos profesionales.				
CG15. Desarrollar la creatividad como forma de identificación, prevención y resolución de problemas y conflictos sociales.				
CG16. Disponer de iniciativa y espíritu emprendedor como forma de aportar soluciones innovadoras a las diferentes problemáticas sociales del entorno.				
CG17. Tener capacidad de liderazgo no solo como gestor de equipos profesionales, sino también en la formación de líderes comunitarios.				
CG18. Estar motivado por el ejercicio de su profesión, actuar de manera responsable y orientar dicho ejercicio profesional hacia la calidad.				
CG19. Trabajar en equipo y de manera particular en equipos de carácter interdisciplinar.				
Competencias específicas y su distribución en las asignaturas por cursos				
CE3. Conocer los elementos diferenciales tales como la etnia, la cultura y el género y de su influencia en las situaciones de discriminación, opresión y vulnerabilidad, materializadas en el diferente acceso a los recursos de las personas, grupos y comunidades.				
CE5. Trabajar con personas, grupos y comunidades en la identificación de sus necesidades y problemas, y en la evaluación de los medios disponibles, personales y sociales, para valorar las metodologías de intervención más idóneas.				
CE6 Capacitar a las personas, grupos y comunidades para que defiendan por sí mismos sus derechos y realicen sus reclamaciones ante las instancias oportunas, y actuar en su nombre únicamente si la situación lo requiere.				
CE7 Responder a situaciones de crisis y emergencia valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.				

CE8 Utilizar los métodos y teorías del trabajo social en la intervención con personas, grupos y comunidades para promover su desarrollo y la mejora de sus condiciones de vida.				
CE9 Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social, con la participación de las personas interesadas y de otros profesionales implicados.				
CE10 Incorporar las redes sociales como objeto y como medio en los procesos de intervención en trabajo social.				
CE11 Potenciar la perspectiva de intervención grupal como alternativa de actuación profesional, apoyando la creación y desarrollo de grupos, y acompañándoles en sus diferentes etapas, para estimular el crecimiento individual y las habilidades de relación interpersonal.				
CE12 Favorecer las actuaciones profesionales de prevención primaria y secundaria, evaluando las situaciones y comportamientos de riesgo y estableciendo alternativas de actuación.				
CE13 Analizar y sistematizar el conocimiento que se deriva de la práctica cotidiana del trabajo social y las aportaciones de la investigación social, para actualizar y mejorar las estrategias de intervención profesional.				
CE14 Establecer estrategias de actuación para prevenir y afrontar los riesgos derivados del estrés profesional y promover el autocuidado de los trabajadores sociales.				
CE16 Conocer, diseñar y elaborar instrumentos profesionales que recojan de forma clara, precisa y actualizada la información necesaria para la valoración y la toma de decisiones profesionales.				
CE17 Promover el trabajo en equipo aprovechar sus beneficios como espacio de reflexión y orientación de la práctica y como instrumento para el análisis de las situaciones y el diseño de alternativas de intervención que abran vías de colaboración profesional.				
CE19 Desarrollar la capacidad de negociación y mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.				
CE20 Conocer y trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social, asegurando la calidad en el desempeño profesional y la mejora permanente.				
CE21 Identificar y gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre los mismos.				
CE22 Promover el conocimiento sobre las organizaciones en las que el trabajador social desarrolla su actividad y sus implicaciones para la práctica profesional.				
CE23 Incorporar la perspectiva de realización de "buenas prácticas" en el análisis del quehacer profesional de las distintas entidades.				
CE24 Promover una práctica del trabajo social que se desarrolle en el marco de la ética profesional, que se ponga de manifiesto en prácticas no discriminatorias y respetuosas con la autodeterminación.				
CE25 Estimular la participación de las personas y colectivos con los que se interviene, capacitándolos para que lideren sus procesos de cambio, valoren su evolución y decidan nuevas vías de actuación.				
CE26 Analizar críticamente la realidad social, como forma de identificar y prevenir la aparición de nuevas problemáticas sociales.				
CE28 Conocer y evaluar los códigos de ética del trabajo social, y su aplicabilidad en contextos específicos.				
CE29 Desarrollar el pensamiento crítico que permita la revisión, el avance y la mejora de las metodologías de intervención social.				
CE30 Desarrollar una sensibilidad social que parta de la identificación de las causas de los problemas sociales para potenciar la promoción de las personas.				

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Se utilizan sistemas de evaluación diversificados, en función de quién evalúa y del momento en que se produce la evaluación. Cabe destacar que en la evaluación participan todos los implicados en el modelo de prácticas: los trabajadores sociales de los centros, los supervisores de la Universidad y los propios estudiantes. A continuación se exponen los principales sistemas de evaluación.

Acuerdo de aprendizaje: En su incorporación al centro de prácticas, alumno y trabajador social establecen las actividades principales que se desarrollarán en las prácticas y su temporalización. Para ello se utiliza un soporte documental incluido en la guía de supervisión. El supervisor docente utiliza este acuerdo para valorar su grado de cumplimiento, identificar dificultades, coordinarse con el trabajador social responsable o hacer sugerencias al estudiante para un mejor cumplimiento de los objetivos del curso.

Cuaderno de campo: Es el trabajo central de las asignaturas de prácticas y todos los alumnos lo realizan a lo largo del curso. Generalmente se llevan a cabo dos entregas, una en cada cuatrimestre. El supervisor informa de la evaluación del trabajo al alumno en las sesiones de supervisión individual y, a través de las actividades recogidas, analiza y orienta su práctica. En la guía de prácticas se ofrecen explicaciones sobre la correcta realización del trabajo, que son comunes a todas las asignaturas de prácticas.

Cuestionarios de evaluación: Los trabajadores sociales de los centros de prácticas evalúan a los alumnos a través de cuestionarios que pueden completarse con informes abiertos si se desea. Estos cuestionarios tienen una estructura común en todas las asignaturas, pero evalúan las competencias propias de cada una de ellas. Se organizan en tres áreas diferenciadas: los conocimientos del alumno sobre el centro y el rol y funciones profesionales; las habilidades y destrezas profesionales desarrolladas; y las actitudes propias del desempeño adecuado del trabajo social. En algunas asignaturas, este cuestionario puede cumplimentarse cada cuatrimestre para valorar la progresión del estudiante.

Autoevaluación: Los alumnos expresan su valoración de lo aprendido y su vivencia de las prácticas tanto en las sesiones finales de evaluación en las supervisiones, como en su registro en el cuaderno de campo.

Evaluación del supervisor docente. En cada asignatura los estudiantes tendrán que realizar trabajos específicos individuales o grupales (presentaciones públicas, comentarios de lecturas, ejercicios prácticos, etc.) que permitirán que profesor y alumno realicen un seguimiento de la adquisición de competencias. La calificación final viene determinada por los logros alcanzados respecto a las distintas competencias consideradas en la evaluación, según los criterios establecidos. La nota se expresa

mediante una calificación numérica en una escala de 0 a 10, considerándose el 5 como la calificación correspondiente a una adquisición suficiente de la materia.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN.

La realización y puesta en marcha de este modelo de prácticas implica muchas ventajas y algunos retos. En primer lugar, destaca el seguimiento pormenorizado que se realiza del aprendizaje de cada estudiante a lo largo de todos los cursos, en el que se trabajan sus áreas de mejora y se favorece la adquisición integral de las competencias; a ello contribuye el trabajo del equipo docente en la coordinación de las distintas asignaturas de prácticas entre sí y su trabajo con los profesionales tutores de los centros de prácticas para adecuar las experiencias prácticas a las necesidades formativas de cada estudiante. Es determinante el papel que desempeña el sistema de supervisión de la Universidad, que permite al alumno desarrollar las competencias del perfil profesional y le entrena para la realización de una práctica reflexiva. Además, en las supervisiones grupales se integran también los aprendizajes del resto de los participantes en el grupo, lo que favorece una mirada más amplia a las diferentes realidades en que se encuentra implicado el trabajo social. Respecto a la evaluación de competencias, los diferentes sistemas utilizados permiten en buena medida estimar el aprendizaje realizado por cada estudiante, individualizando sus experiencias, así como los aspectos a reforzar.

Entre los aspectos que suponen un reto de futuro para este modelo de prácticas está la búsqueda de experiencias innovadoras de trabajo social para la inserción práctica de los estudiantes, y la dificultad de encontrar asignaturas de prácticas con modelos similares en otras universidades de ámbito internacional en las que los estudiantes realizan experiencias de intercambio.

Hay que señalar que el seguimiento personalizado y el trabajo indirecto que implica, requieren un alto nivel de dedicación y compromiso tanto por parte de los profesores supervisores de la Universidad como de los trabajadores sociales de los centros de prácticas colaboradores, que puede resultar difícil de compatibilizar con el desarrollo de una práctica profesional externa o con las propias tareas del profesorado en la Universidad.

Finalmente, consideramos que el modelo de Prácticas del Grado en Trabajo Social concuerda con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior y su enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un modelo centrado en el aprendizaje del alumno, orientado al desarrollo de las competencias propias del perfil y en estrecho contacto con la realidad profesional del trabajo social. Creemos que experiencias similares a esta pueden incorporarse en otras titulaciones del área de las Ciencias Humanas y Sociales.

UNIVERSIDAD Y ADMINISTRACIÓN, EXPERIENCIAS DOCENTES Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PLANEAMIENTO URBANÍSTICO: PROPUESTAS URBANÍSTICAS ALTERNATIVAS A LOS PLANEAMIENTOS VIGENTES

Sr. Guillermo Bertólez Cué, Sra. Anna Peralta Zaragoza, Sra. Judith Segura, Sra. Stefano Cortellaro, Sr. Víctor Ferrer Soler.

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Universidad y Administración, experiencias docentes y práctica profesional del Planeamiento urbanístico: propuestas urbanísticas alternativas a los planeamientos vigentes.

Profesor Responsable: Guillermo Bertólez Cué, Arquitecto

Profesorado participante: Anna Peralta Zaragoza, Arquitecta: Judith Segura, Arquitecta, Stefano Cortellaro, Arquitecto, Víctor Ferrer Soler, Arquitecto

Módulo/materia/asignatura: Planeamiento Territorial de 5º. curso de la Escuela de Arquitectura La Salle de la Universitat Ramon Llull, Barcelona

Destinatarios de la experiencia: colectivo en el que se ha desarrollado la experiencia: Alumnos de 5º curso de la Escuela de Arquitectura La Salle .

Tipo de práctica: El tipo de práctica consiste en el desarrollo de temas de trabajo y ejercicios basados en figuras de planeamiento o propuestas urbanísticas y territoriales reales, aprobadas o en fase de aprobación, vinculados a las problemáticas actuales del Urbanismo y a los objetivos del Curso.

Los estudiantes deberán proponer alternativas a los planeamientos propuestos, bajo el asesoramiento y la supervisión de sus profesores.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Introducción

Decía Francisco Javier Sáenz de Oiza que para construir un pueblo eran imprescindibles tres cosas:

1. El resultado arquitectónico de una ciudad (un pueblo) es una forma (plástica).
2. Una ciudad (un pueblo) se tiene que entender como un conjunto orgánico estructurado y no como unas formas aisladas inconexas.
3. Las zonas verdes (libres) no son los espacios sobrantes sino que se tienen que considerar verdaderos elementos constructivos.

La no aplicación de principios tan elementales como estos en los procesos de urbanización produce resultados alarmantes en el planeamiento cotidiano. La ordenación urbanística actual, carente de valores arquitectónicos sustantivos, se va nutriendo de una terminología cada vez más jurídica, que produce un desasosiego en el que cualquier persona normal naufragaría.

Por ejemplo, proyectar, hacer o construir una calle se denomina «gestionar un sistema de movilidad dentro del espacio viario»; un edificio de forma libre y precisa se denomina «edificio de volumetría específica y configuración unívoca». Lo que se está haciendo es «inventar un lenguaje para no explicar nada».

Objetivos

Este último curso de planeamiento se centra en conseguir que el estudiante de esta escuela sepa redactar, en condiciones, una modificación de plan general, un plan especial o de mejora y un plan parcial antes de acabar la carrera.

Ante la convicción de que un gran número de las figuras urbanísticas antes mencionadas, que la Administración está aprobando en la actualidad, están vacías de valores arquitectónicos y de que su única función es rellenar el papeleo exigido por la gestión urbanística, los profesores participantes, junto con otros profesionales en materia de planeamiento y arquitectura, parten de unos ejemplos aprobados legalmente y los someten a sesiones críticas, para que, posteriormente, los estudiantes rehagan estos proyectos.

A través del desarrollo de casos concretos, en este curso se pretende centrar la atención sobre:

1. Los aspectos formales y estructurales de los crecimientos urbanos y sus relaciones (escasas en el planeamiento actual) con la estructura y el tejido de los núcleos históricos y del territorio.
2. La cuestión de la forma urbana y el territorio
3. La importancia de los espacios libres (plazas, calles etc.) en la definición de la estructura de las ciudades y de los pueblos, y su relación con los elementos primarios (equipamientos).
4. El análisis de las lógicas y estructuras formales que han guiado la construcción del territorio urbano y rural, y la necesidad de que el planeamiento incorpore este trazado en los nuevos crecimientos.

5. La definición de pautas, modelos y sistemas de ordenación propios para cada sitio, frente a la imposición de modelos estandarizados que se sobreponen de forma descontextualizada sobre cualquier lugar ignorando sus características de identidad.

Método

El método docente y didáctico consiste en el desarrollo de temas de trabajo y ejercicios basados en figuras de planeamiento o propuestas urbanísticas y territoriales reales, aprobadas o en fase de aprobación, vinculados a las problemáticas actuales del Urbanismo y a los objetivos del curso.

El trabajo, que en la mayoría de los casos es fruto de convenios con las instituciones interesadas y colaboradoras (Institut Català del Sòl, Col·legi Oficial d'Arquitectes de Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, Ayuntamiento de L'Hospitalet, Ayuntamiento de Aiguafreda, Ayuntamiento de Sant Joan de Labritja, Col·legi Oficial d'Arquitectes de les Illes Balears, Consell Comarcal de la Vall d'Aran, Ayuntamiento de les Bordes, etc.), se desarrolla siguiendo las siguientes fases:

1. Análisis del planeamiento vigente y de las problemáticas que conlleva, explicados por los profesores del curso y por representantes de las instituciones interesadas.
2. Análisis del lugar, trabajo de campo efectuado por los estudiantes con el asesoramiento de los profesores del curso.
3. Formulación de propuestas alternativas pero no abstractas (basadas en el respeto de los parámetros, la normativa y el marco legal del planeamiento: techo edificable, ámbito, superficies, etc.), desarrolladas siguiendo los objetivos del curso y los criterios del desarrollo sostenible mediante modelos de ocupación del suelo que eviten la dispersión y hagan un uso racional del territorio.
4. Discusión y presentación de las propuestas a las instituciones y Administraciones interesadas, así como a la sociedad, mediante exposiciones, conferencias, debates y artículos en la prensa.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

La experiencia permite a los estudiantes entrar en contacto con aspectos reales de la práctica profesional. Al mismo tiempo se plantea como un instrumento para potenciar las relaciones entre el mundo universitario y el de la Administración, fundamentales para la formación de los estudiantes y para la aportación de los resultados de las investigaciones al planeamiento urbanístico y territorial que se está desarrollando.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La valoración de la actividad docente e innovadora es muy positiva.

Las experiencias realizadas han permitido a los estudiantes, mediante

el análisis y desarrollo de ejemplos concretos, entrar en contacto directo con las problemáticas reales del urbanismo y del planeamiento actual a distintas escalas.

Al mismo tiempo, las Administraciones se han podido beneficiar de propuestas basadas en la resolución de los problemas concretos de cada lugar detectados por el grupo docente y por los técnicos de la Administración. Por último, cabe destacar la importancia de la difusión a escala social de los trabajos realizados, que vuelve a otorgar a la Universidad un papel importante dentro de la sociedad.

Ejemplos de propuestas urbanísticas y recortes de prensa relacionados con la conferencia celebrada con motivo de la inauguración de la exposición de trabajos sobre el núcleo de Sant Joan de Labritja, Ibiza.





En la base del trabajo que realizaron durante tres meses los estudiantes en el municipio de Sant Joan como parte del curso dirigido por Guillermo Bertólez hay una visión del patrimonio que no se limita a la protección de un monumento, sino que va dirigida también a proteger el tejido urbano, el valor del espacio libre, la tipología entendida como relación entre espacio público (calles y plazas) y espacio privado (edificios y jardines y huertos posteriores), así como las alineaciones de las calles, los caminos históricos y los elementos del territorio agrícola existentes, para garantizar un crecimiento de los cascos históricos sin discontinuidad con la tradición en el que la arquitectura contemporánea puede perfectamente tener un lugar.



INNOVACIÓN EN EL PRÁCTICUM: SIMULACIÓN DE CONCURSO PÚBLICO

Sr. Francesc Garreta Gambús, Sra. Lisette Navarro Segura, Sr. Oscar Martínez Rivera

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Simulación de concurso público como innovación docente

Profesorado responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Francesc Garreta Gambús, Lisette Navarro Segura, Óscar Martínez Rivera

Titulación: Diplomatura en Educación Social

Módulo / materia / asignatura: Seminario IV

Destinatarios de la experiencia: Estudiantes de segundo curso de Educación Social

Tipo de práctica: Simulación de concurso público donde los estudiantes representan el rol de entidad social que desea ganarlo presentando un proyecto. Además de la presentación por escrito, se hace una defensa oral del trabajo. Para la realización de la práctica se dividen los grupos en supuestas entidades diferentes que compiten entre sí.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La presente experiencia se ubica en el marco de las prácticas (espacio de grupo reducido de estudiantes y teórico-práctico) de la Diplomatura en Educación Social de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (Universitat Ramon Llull). La propuesta se hizo de manera simultánea en cada uno de los cinco grupos que conforman el segundo curso de esta titulación.

La propuesta presentada constituía uno de los trabajos de esta asignatura. El estudiante realizaba también un trabajo individual que no describiremos. El encargo consistía en la búsqueda y diseño de instrumentos para la gestión socioeducativa de una casa de acogida para mujeres en situación de maltrato con el fin de optimizar el funcionamiento del dispositivo.

El encargo de estas herramientas se hace bajo un supuesto generalista para este tipo de dispositivos sociales, teniendo en cuenta que puede haber otras herramientas pero que, en todo caso, las que ellos propondrán serán las fundamentales o las más utilizadas.

Las herramientas que se pidieron fueron las siguientes: proyecto educativo, reglamento de régimen interno, proyecto educativo individualizado, evaluación y memoria, programas, protocolos (entrada y salida), herramientas de coordinación, y expediente de los educandos.

Objetivos:

- Reconocer los aspectos clave de los principales instrumentos para la planificación y gestión socioeducativa.
- Identificar las diversas culturas profesionales en relación con el uso de los instrumentos.
- Conocer la fase concursal de la concertación de servicios por parte de las administraciones públicas
- Ser capaz de defender en público el trabajo realizado
- Sistematizar el trabajo en equipo

Una de las cuestiones que aparece por parte del alumnado es la crítica inmediata del formato presentado, puesto que consideran que fomenta la competitividad. A este respecto, el grupo de profesores argumenta que en el sector social es habitual que las administraciones públicas abran concursos para la adjudicación de la gestión de servicios y que el trabajo pretende reproducir esa práctica.

Los diversos grupos acaban optando por diferentes concreciones del encargo. La apertura del mismo lo permite. Las defensas ante tribunal ponen en evidencia la diversidad de enfoques y orientaciones del profesorado, que tienen que ver con las diferentes concepciones o paradigmas en los que se sustenta la profesión, de los que se desprenden distintas modalidades de profesionales (tecnocráticos y críticos).

La pregunta que se planteó en la corrección y resolución final del concurso fue: ¿qué tipo de profesional da mejor respuesta a las problemáticas sociales? Y, en consecuencia, ¿qué profesional requiere el mercado laboral?

El encargo no estaba del todo cerrado —aunque parte de los profesores consideraran inicialmente que, en gran medida, sí que lo estaba— y esto permitió diferentes desarrollos del mismo. ¿Es esto negativo o, por el contrario, tiene que ver con lo que sucede en el ámbito profesional?

La realidad es compleja y se caracteriza por diferentes modelos de comprensión y aproximación a la realidad, y diferentes maneras de construir y gestionar recursos. Las distintas intervenciones ponen en evidencia la complejidad del campo social.

Otras preguntas que nos formulamos fueron: ¿pueden los alumnos cuestionar un encargo?, ¿y los supuestos que lo sostienen? En todo caso, ¿están dispuestos a asumir las consecuencias de este cuestionamiento? En último término, ¿hasta qué punto estamos dispuestos a flexibilizar los docentes? Durante el proceso, una parte del alumnado siguió pensando que el formato concurso no era adecuado, por su vertiente competitiva. En definitiva, se reprodujo un contexto de realidad profesional que después permitió plantear al alumnado una reflexión relacionada con la posición que se podía tomar ante esta realidad. Es decir, se devolvió la crítica que habían formulado respecto al contexto que se reproducía, enfocándola en la actitud que se adoptaba hacia el mismo. Podían haber optado por la posibilidad de realizar un único trabajo entre los distintos grupos, subvirtiendo la misma propuesta de concurso y sumando lo mejor de cada trabajo, pero no lo hicieron.

La propuesta docente tenía que ver con reproducir un contexto competitivo, pero en ningún caso determinaba su actitud ante el mismo. Es evidente que el poder de la situación incidió en su actitud, pero también la tendencia a la crítica sin reflexión individual. Todo ello, sin embargo, abría la posibilidad de trabajar las actitudes y competencias profesionales (uno de los ejes centrales de las prácticas).

Por otra parte, los docentes pudieron aprovechar la ocasión para contrastar sus diferentes orientaciones, diferentes criterios de corrección, algunas confusiones del encargo inicial y, finalmente, abrir un debate sobre el tipo de profesional que el mercado laboral demanda.

La presión de las defensas facilitó la optimización de algunos trabajos y el hecho de tener que responsabilizarse del contenido de los mismos. Asimismo, la metodología permitió tomar cierta conciencia de la dicotomía entre el enfoque tecnocrático y el crítico. Esta dicotomía no debería ser excluyente, aunque muchas veces lo sea.

En definitiva, esta metodología permitió construir un contexto educativo, es decir, un contexto con muchas dosis de educabilidad; un contexto generador de crisis y, por tanto, de posibilidades. A lo largo de las defensas de los trabajos “algo pasó”, en el sentido de que supuso una experiencia educativa que no solo tuvo que ver con conocimientos teóricos, sino también con cierta posición personal ante la realidad. Entendemos que una de las funciones de la docencia es provocar que “pasen cosas”, es decir, favorecer acontecimientos que generen experiencias y, por tanto, aprendizajes. Esta metodología requiere la cooperación de los diferentes agentes educativos y posibilita la construcción de marcos potencialmente educativos.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

COMPETENCIAS

- Capacidad para elaborar y formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa en el ámbito no formal: proyecto de centro, proyecto educativo individualizado, reglamento de régimen interno y otros informes sociales y pedagógicos.
- Capacidad crítica y autocrítica para la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura profesional.
- Habilidades para potenciar las relaciones interpersonales entre los grupos.
- Habilidad para la gestión y organización de las instituciones educativas.

CÓMO SE EVALÚA

Una parte de la nota final corresponde al proceso que ha seguido el grupo a lo largo del semestre para la elaboración del trabajo. Cada profesor evalúa este porcentaje de nota para su grupo. Sin embargo, también hay un porcentaje importante de la nota final que se elabora a partir de la evaluación que hace cada profesor del resto de trabajos presentados.

Esta última parte corresponderá a los ítems de evaluación (con los que se simula parcialmente un concurso público, en el que se concretan los puntos que vale cada apartado) que han recibido inicialmente los estudiantes. Lo que se evalúa en este caso es el trabajo que se entrega físicamente y la breve exposición en público.

La evaluación se concreta de la siguiente manera:

Presentación y finalidad Reflexión/justificación de la necesidad de la herramienta, riesgos asociados a su uso, posibilidades etc.	10 puntos
Objetivos	5 puntos
Descripción	10 puntos
¿Quién la elabora?	5 puntos
¿Quién la implementa? ¿Cuándo? ¿Cómo?	5 puntos
¿Quién hace el vaciado? ¿Cuándo? ¿Cómo?	5 puntos
¿Quién la revisa ? ¿Cuándo? ¿Cómo?	5 puntos
Vinculación con otras herramientas	5 puntos
Propuesta de herramienta	20 puntos

La puntuación máxima para el apartado metodológico de presentación del trabajo se establece con las siguientes puntuaciones:

Análisi de la información	5 punts
Redacción del trabajo	5 punts
Aspectos formales: portada, configuración de la página, encuadernación, elementos organizadores, presentación gráfica, bibliografía, apéndices y orden de la presentación	5 punts
Ortografía, citación de autores, notas a pie de página y uso de siglas	5 punts

La puntuación máxima para la defensa oral del proyecto será de 10 puntos.

Valoración final:

Trabajo excelente: de 90 a 100 puntos

Trabajo notable: de 70 a 89 puntos

Trabajo aceptable: de 60 a 69 puntos

Trabajo suficiente: de 50 a 59 puntos

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Los profesores de la asignatura valoraron positivamente esta experiencia, puesto que los objetivos marcados se consiguieron en buena medida y por la gran mayoría de grupos.

Aunque el encargo era el mismo para todos los grupos, está claro que el resultado final fue diferente en cada uno de ellos en lo que respecta a: organización temporal, capacidad de trabajo en equipo, contenido del trabajo, la importancia que se da a unos aspectos o a otros, etc.

Cabe destacar el hecho de que, a pesar de la concreción de la evaluación, se hicieron evidentes ciertas diferencias en la percepción de cada trabajo por cada profesor y estas diferencias afectaban a la puntuación final. Este aspecto generó un interesante espacio de reflexión entre el profesorado en el que se pusieron de manifiesto las dificultades para realizar encargos idénticos entre diferentes grupos.

Durante el proceso se hizo evidente la importancia de la comunicación entre el profesorado y esto hizo que se comprendiera la necesidad de llevar a cabo un trabajo en equipo más profundo.

Se valoró también muy positivamente la actitud de concentración e interés que mostraron los estudiantes durante la sesión de más de dos horas en la que los grupos expusieron sus trabajos ante el resto de compañeros y los profesores.

Asimismo, los estudiantes valoraron de forma especial la consciencia de la importancia del trabajo en equipo en la vida profesional.

SEMINARIOS Y TUTORÍAS EN TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Sra. Núria Martí, Sra. Anna Martínez, Sr. Juan Briz y Sr. Jesús Jiménez

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Profesores responsables: Dras. Arq. Núria Martí y Anna Martínez.
Profesores participantes: Arq. Juan Briz e Ing. Jesús Jiménez.

Asignatura: PAR-012: Sostenibilidad en los edificios: patios y espacios intermedios. Seminario de la línea proyecto y tecnología del Máster Oficial de Proyecto Integrado de Arquitectura, MPIA, Escuela de Arquitectura e Ingeniería de la Edificación La Salle, URL

Destinatarios: Profesionales interesados en profundizar en sus conocimientos en el proyecto arquitectónico y en la docencia, con alguno de los siguientes títulos oficiales: arquitecto superior, ingeniero de caminos, canales y puertos, ingeniero técnico de obra pública, licenciado en Geografía o Antropología, licenciado en Humanidades, u otro título dentro del marco del Plan Bolonia

Tipo de práctica: Seguimiento y asesoramiento de trabajo de investigación mediante prácticas cooperativas

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Descripción

El seminario se inscribe dentro del marco del Máster de Proyecto Integrado de Arquitectura, MPIA, adaptado al espacio Europeo de Educación Europeo, EES.

El máster dispone de tres líneas de conocimiento, en las que se profundiza en diferentes ámbitos y estrategias del proyecto arquitectónico.

Cada alumno del máster pertenece a una línea definida. Ahora bien, además de recorrer todas las asignaturas específicas de su línea, cursa unas asignaturas básicas —metodológicas— comunes a las tres líneas y unas asignaturas optativas de otra línea. Con este esquema, el alumno tiene una visión global e integradora de la arquitectura y comparte otras percepciones e inquietudes, que le aportan diferentes planteamientos y enfoques.

Las tres líneas son:

- A. Concepción y representación
- B. Proyecto y tecnología

Seminario: Sostenibilidad en los edificios: patios y espacios intermedios

- C. Ciudad y territorio

La asignatura sobre la que se desarrolla esta comunicación presenta el patio como elemento arquitectónico configurador del proyecto, desde criterios compositivos, constructivos, estructurales y de acondicionamiento climático, acústico y lumínico en definitiva, como un elemento integrador de los distintos ámbitos de la arquitectura.

El estudio del patio se relaciona con todos los caracteres de la arquitectura de manera transversal, y su análisis abarca también su evolución histórica, desde los patios en la arquitectura griega, romana o árabe, hasta la arquitectura contemporánea.

El patio tradicional pervive con diferentes posibilidades y revisiones en la arquitectura moderna. El seminario recorre las diferentes situaciones que el patio resuelve en los edificios tanto de viviendas unifamiliares como de bloques plurifamiliares.

Los alumnos trabajan proyectos relacionados con el patio, mediante prácticas cooperativas en tres ámbitos:

1. Alumno/compañero: trabajo interno.
2. Alumno (+compañero) - seminario: todo el grupo de alumnos. Puesta en común a través de proyecciones (power-point) y debates en clase.
3. Alumno (+ compañero) – profesores: Tutorías y puestas en común.

Objetivos

El Máster de Proyecto Integrado tiene dos objetivos generales:

1. Formar profesionales especializados en diversos ámbitos vinculados al proyecto.
2. Dotar a futuros doctorandos de conocimientos y métodos necesarios para llevar a término un proyecto de investigación en el ámbito de la arquitectura y el urbanismo.

El objetivo particular del seminario:

1. Dotar al alumno de herramientas para resolver una investigación tanto desde el punto de vista de la búsqueda como desde el planteamiento correcto para la adquisición de conclusiones concretas y novedosas.

2. Dar una visión integradora de la arquitectura desde un punto de vista tecnológico: estructura, instalaciones y construcción confluyen en el ámbito del proyecto. Para ello, se cuenta con diferentes profesores que son especialistas en cada una de las especialidades.

El seminario por su interdisciplinareidad y el planteamiento cooperativo de las prácticas se presenta como un ensayo de la tesina final de máster.

Metodología

Seminario organizado en formato teórico y práctico cooperativo.

El horario de clases es de tres horas consecutivas a la semana, de las cuales, las dos primeras son teóricas participativas y la tercera es de puesta en común de la práctica mediante exposiciones y debates.

Teoría participativa

Se realizan conferencias de doble nivel de aprendizaje: directo, de **contenido novedoso**, e indirecto, de **descubrimiento** de cómo realizar un trabajo de investigación.

Para ese fin las estructuras de las conferencias alternan el formato de "maqueta de proyecto de investigación" con el de "formato libre de imágenes" que, por su relación y la construcción del discurso educacional, plantean distintas perspectivas y maneras de analizar.

En la exposición siempre se interrelacionan el contenido y el desarrollo de la investigación: las distintas fuentes empleadas (existe poca información bibliográfica sobre los temas tratados), las diferentes opciones de enfoque, el planteamiento escogido, qué otros caminos se han obviado y por qué se han desestimado, las problemáticas encontradas, etc.

Las conferencias son participativas y en ellas se utilizan distintos recursos semióticos y estrategias discursivas. El alumno se siente partícipe dentro del grupo e interacciona con él como protagonista y responsable de su aprendizaje.

Se consigue que el alumno traduzca las conferencias a formato de artículo científico.

Práctica cooperativa

Se realizan dos trabajos prácticos de relevancia.

El primero es un trabajo de aproximación tanto al grupo de compañeros como a la propia investigación y, por tanto, sirve de primer contacto. Es un trabajo de simulación y se realiza en pareja. Los temas se reparten y cada uno de ellos debe ser abordado, como mínimo, por dos grupos. La simulación consiste en proponer un proyecto de investigación,

en el que se suponen todos los apartados académicos y se es coherente en la metodología, pero sin entrar en profundidad en el tema. De esta manera, el tiempo de realización es corto y se puede dedicar más tiempo a la puesta en común y el debate entre los grupos.

El segundo trabajo es individual y consiste en la realización del trabajo de investigación en profundidad. El alumno conoce previamente la metodología y el formato, es decir, dispone de las herramientas para realizarlo.

Para que sea más fructífero, se hace en cooperación con un compañero. Ambos se intercambian los trabajos para poder corregírsele el uno al otro, apuntar comentarios que les ayuden en la metodología y sugerirse otras perspectivas y puntos de vista.

De esta manera se consigue un doble objetivo: en primer lugar, mejorar la calidad del trabajo; y, en segundo lugar, lograr un aprendizaje afectivo metacognitivo. A través de su compañero, el alumno se juzga a sí mismo, se valora y reflexiona.

Primer trabajo de simulación

El trabajo consiste en comparar dos proyectos de vivienda unifamiliar con diferentes propuestas de implantación y configuración arquitectónica alrededor de un elemento común como es el patio.

Las propuestas de los grupos de alumnos son diferentes en relación al desarrollo de la investigación, desde las hipótesis planteadas hasta la selección de los documentos y la conclusión final. El debate en clase se enriquece así con los diferentes puntos de vista sobre un mismo objeto de estudio, algo propio de una disciplina artística como es la arquitectura.

Presentamos a continuación los ejercicios de dos de los equipos, con los diferentes esquemas desarrollados en su análisis.

GRUPO 1



GRUPO 2



APIA PADIZ // ESPACIOS INTERMEDIOS. PATIOS
 1998-1999-2000
 CASA BARTOLO. 1998-99-00 A. GARCÍA

Abstract

trabajo de investigación de los PAICB de la zona Norte en Bogotá de 1984-86 proyecta los por Antonio Ospina.

Key Words: child abuse; child neglect; child maltreatment

2019 Joseph Baffa i Colombrera

[illegible]

1904-1906/1907

[illegible]

Wohnung als Lebensort: Planung des Gebäudes 43. Bauwesen.

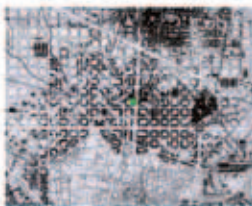
RECONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO: modifica el pensamiento con fines de control personal. Los cambios se dan a través de la reflexión y el descubrimiento de la realidad. Se intenta promover el desarrollo de las capacidades de pensamiento y de la capacidad de las personas de asumir la responsabilidad de sus acciones y de sus decisiones.

WORLDWIDE

Concomitantemente, os Gaudí de todos os departamentos de la república, com o conhecimento dos congressos em estado de desenvolvimento, foram a nível provincial, os seus comités locais.

El presente estudio de Ocaso de actuaciones va dirigido tanto al carácter técnico y constructivo y a su aplicación para responder a las necesidades de los clientes, como a su aplicación y desarrollo de proyectos.

Microgrupos resultantes del FAOQ en sus diferentes categorías.



Author's address: Department of Psychology, University of California, San Diego, 3542 La Jolla Village Drive, San Diego, CA 92093, USA.
E-mail: andrew@ucl.ac.uk

project
integrat
arquitectura

[View all posts by Dr. David M. Williams](#)

Trabajo final



El trabajo se desarrolla sobre un tema de interés personal del estudiante, valorado y acotado en debate con el profesor y los demás compañeros. A partir de la metodología aprendida, el estudio se centra en la selección y valoración de la información, y sobre todo en el establecimiento de una hipótesis acertada, capaz de dirigir la investigación hacia conclusiones novedosas.

Los temas tratados tienen en común el patio como elemento arquitectónico configurador del proyecto y se abordan desde los diferentes aspectos técnicos y compositivos vinculados al proyecto de arquitectura. El trabajo muestra a modo de ejemplo cómo se tratan los patios y los espacios intermedios en la obra de Gaudí.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN:

Competencias

- Capacidad de realizar un análisis crítico, una evaluación y una síntesis de ideas nuevas y complejas.

- Capacidad de comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento.
- Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.
- Capacidad de realizar una contribución a través de una investigación original, que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, parte del cual merezca la publicación referenciada a escala nacional o internacional.
- Capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con rigor académico.
- Capacidad de comprensión sistemática de un campo de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.

Cómo se evalúan

Estas competencias se evalúan teniendo en cuenta la participación en la clase, los trabajos presentados, las correcciones críticas a los trabajos de los compañeros y la evolución del alumno en las diferentes prácticas.

En la participación en clase se valora la dinámica y la reflexión sobre los temas expuestos con capacidad de proyección de una futura investigación.

En los trabajos se valoran distintos aspectos:

La adecuación del tema escogido y su innovación. La calidad del trabajo

La metodología, el enfoque y el rigor en la investigación.

En las correcciones críticas se tienen en cuenta no solamente los comentarios gramaticales o de orden estructural para facilitar el entendimiento de la investigación, sino también las aportaciones novedosas, los nuevos puntos de vista o de enfoque, y el asesoramiento al compañero.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Reflexión

Es importante informar desde el primer día sobre los objetivos del máster y reflexionar sobre ellos. En el caso de este seminario, se debe además enfatizar su carácter mixto: de especialización en el ámbito profesional y académico en el ámbito docente. Por tanto, no consideramos el aprendizaje como algo meramente perceptivo con el contenido en la

forma final, sino como un aprendizaje significativo con instrumentación por descubrimiento, que requiere la colaboración del alumno para la adquisición de las capacidades críticas que deben desarrollarse en los trabajos de investigación.

Valoración

La valoración global de la práctica desarrollada es positiva. La práctica de cooperación ha permitido mejorar la calidad de los trabajos en lo que respecta al:

1. aspecto científico: elección de la temática, planteamiento, reflexión y crítica; y al
2. aspecto académico: estructura y metodología.

En el seguimiento de la práctica se ha observado en los alumnos un punto flaco, que representa una problemática paralela a la asignatura: la comunicación escrita. Los alumnos son profesionales de un ámbito técnico y su comunicación natural es gráfica, desconocen las técnicas de escritura de textos académicos o las conocen solo de forma intuitiva. Este tipo de comunicación es, por tanto, nueva para ellos y tienen que enfrentarse a ella en un entorno inexplorado y con un alto nivel de exigencia, lo que puede afectar negativamente a la calidad final del trabajo.

Por lo tanto, hay que reflexionar sobre este punto. No descartamos la posibilidad de colaborar con otras escuelas más experimentadas y especializadas en la escritura en el entorno universitario.

Finalmente, hay que decir que la práctica cooperativa y el seguimiento del alumnado es extrapolable a cualquier titulación y aporta dinámicas que trabajan varios niveles de aprendizaje.

PROYECTO FIN DE CARRERA DE ARQUITECTURA

Sr. Robert Terradas, Sr. Arcadi Pla, Sra. Núria Martí, Sr. Kees Van Gorsel, Sr. Ramón Iglesias y Sr. Jon Montero

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Profesores responsables: Director de la Escuela Dr. Arq. Robert Terradas y Arq. Arcadi Pla

Profesores colaboradores: Dra. Arq. Núria Martí (coordinadora), Arq. Kees Van Gorsel, Ramón Iglesias, Jon Montero

Asignatura: AR-057. Proyecto Fin de Carrera del Grado en Arquitectura, Escuela de Arquitectura La Salle, URL

Destinatarios: Alumnos que hayan cursado 5º curso, con la posibilidad de tener una asignatura troncal y una optativa pendiente (a excepción de Proyectos y Taller de Proyectos)

Tipo de práctica: Seguimiento y asesoramiento del trabajo fin de grado mediante construcción guiada y colaborativa del conocimiento del alumno

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA:

Descripción

Todos los conocimientos de los distintos ámbitos de la arquitectura se aplican en el área de Proyectos Arquitectónicos, mediante el programa propuesto y la coordinación transversal entre las áreas.

Dentro del área de Proyectos Arquitectónicos se incluyen dos líneas: Proyectos y Taller de Proyectos.

Proyectos se centra en el aprendizaje proyectual. El alumno se acerca al lenguaje, pensamiento y reflexión de la arquitectura, vehiculado a través de la actividad de proyectar un edificio atendiendo al entorno-programa-dimensión-forma, riqueza espacial y equilibrio entre los distintos elementos.

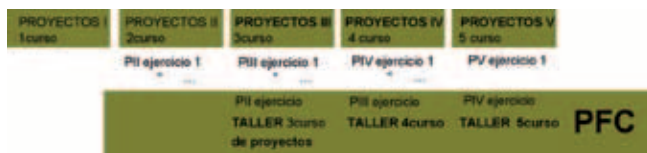
El **Taller de Proyectos** o desarrollo de estos, se centra en la coherencia del proyecto, que se trata como si fuera un encargo profesional. El alumno se acerca al oficio de arquitecto y adquiere capacidad de razonar y justificar la viabilidad tecnológica (constructiva, estructural y de acondicionamiento), programática y formal del proyecto.

En este sentido las restantes áreas participan activamente en el Taller de Proyectos, compartiendo ejercicios, clases teóricas y conferencias.

Para conseguir que el alumno se concentre en la disciplina del taller, desde el primer momento, el encargo profesional no le es desconocido, sino que es *su propio ejercicio del curso anterior de Proyectos*. Por lo tanto, lo conoce en profundidad y tiene afinidad con el mismo. Los parámetros del ejercicio ya están establecidos, analizados y contrastados y el alumno conoce dónde tiene que mejorar e implicarse más.

En este esquema, el **Proyecto Fin de Carrera** es la última asignatura de la línea del Taller/Desarrollo de Proyectos y, por ende, la culminación de la carrera de Arquitectura.

El ejercicio de 5º curso de la asignatura de Proyectos con mejores resultados es la base del PFC.



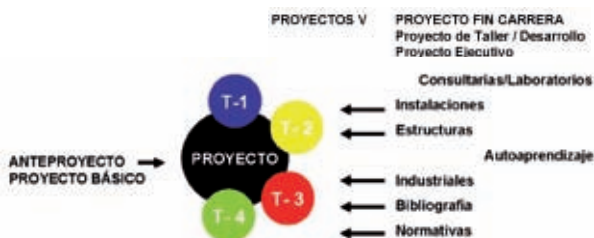
El **Proyecto Fin de Carrera** es el compendio de todos los conocimientos y competencias asimiladas durante la carrera de arquitectura, con una coherencia y transversalidad entre todos los ámbitos de disciplina arquitectónica en un mismo nivel de conciencia y coherencia.

Objetivo

El alumno que presenta el PFC tiene que ser capaz de construir lo que ha proyectado.

Metodología

Estructura cognitiva: La asignatura se estructura a imagen y semejanza de un encargo profesional.



DESARROLLO DEL PROYECTO.

Trabajo único, asesorado (no tutorizado) por seis profesores.

El alumno, futuro arquitecto, es el AUTOR y el RESPONSABLE de su proyecto.

El alumno tiene ocho sesiones de corrección, en las que rotan cuatro profesores, que lo aconsejan en todos los aspectos del proyecto. El alumno es quien decide aceptar o no las sugerencias, por tanto ha de ser capaz de tener sus propias iniciativas y de tomar sus propias decisiones.

Las correcciones son individuales, se realizan a través de citas y su duración aproximada es de una hora y media.

Se prevé que la realización del PFC dure un año académico, en el que se prestará una atención permanente al proyecto. Por ende, para asegurar la continuidad en el trabajo, no se permite que pasen más de dos meses entre corrección y corrección; de este modo se intenta evitar el abandono del proyecto.

Los alumnos disponen asimismo de laboratorios–consultorías de especialistas en estructuras, instalaciones y construcción, al igual que se tienen en la vida profesional.

Coordinación entre profesores

En cada corrección los alumnos entregan una ficha resumen del proyecto que se guarda y clasifica en el departamento. Estas fichas permiten ver la evolución del proyecto. Todos los profesores están al corriente del proceso y del avance del proyecto. La ficha sintetiza lo más relevante de la propuesta.

Esta herramienta ayuda al alumno a estructurar el conocimiento e ideas del proyecto, además de ayudarlo a enfrentarse a la disciplina de la escritura.

Esta ficha también permite que haya unas láminas para futuras publicación o concursos.

Coordinación entre alumnos y profesores. Herramientas TIC-TAC.

Moodle de la asignatura: <https://estudy.salle.url.edu/> <http://ecampus.salle.url.edu>

Gmail: lasallepfc@gmail.com

Blog: <http://sites.google.com/site/pfclasalle/> (blogs de los alumnos)

ENTREGA

Para acceder a la entrega final, se necesita el visto bueno de los profesores del PFC. Para que puedan realizar la valoración, el alumno preentrega un dossier DIN A-3 con toda la información gráfica y escrita.

Una vez aceptado el PFC, el alumno entrega seis copias del dossier: una para cada uno de los cuatro miembros del tribunal, una para la biblioteca de la escuela y la última para el propio alumno, en la cual se firmará el acta de la defensa y se pondrá la calificación final.

El viernes anterior a la defensa pública, el alumno entrega un CD que recoge toda la evolución del proyecto, incluidas todas las fichas, el dossier de entrega final, fotografías de la maqueta final y la presentación en PowerPoint de la defensa. De esta manera, la escuela posee toda la información y una biblioteca digital de gran calidad.

COLABORACIONES TRANSVERSALES

PEEP: Plan por la Excelencia del Aprendizaje de Proyectos: coordinación, análisis de la enseñanza y de todos los cursos de la línea de Proyectos.

MGIC: Máster Oficial en Gestión Integral de la Construcción. Gabriel Robert, J. Calvo, J. Lleal.

Acústica Arquitectónica: proyectos conjuntos, arquitectos e ingenieros. Carles Vilella, I. Rossell y P. Artís.

AQU y Leandro Madrazo, Dr. Arq. (profesor SDR): rúbrica de la asignatura, *Guía para la evaluación de competencias en el área de Arquitectura*, en la que se definen todos los elementos del PFC.

RÚBRICA

PROYECTO FINAL DE CARRERA

Esta rúbrica tiene carácter de guía y se refiere a la evaluación de la calidad de los trabajos de los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas, en el contexto de la carrera de Ingeniería de Sistemas, en el contexto de la carrera de Ingeniería de Sistemas.

El alumno debe tener los conocimientos suficientes para construir una propuesta de proyecto de investigación.

	INSUFICIENTE	1	2	3	4	5
ANÁLISIS						
PROGRAMA						
Comprensión de la naturaleza, naturaleza y necesidad de un edificio que garantice la correcta y funcionalidad.	El alumno no ha realizado ningún análisis de la naturaleza del programa.	El alumno aporta información pero no la contextualiza y/o no la relaciona.	El alumno aporta información contextualizada pero no aporta conclusiones de análisis.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del programa.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del programa.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del programa.
ENTORNO						
Comprensión de la naturaleza social, física, económica, tecnológica y de la vida cotidiana de los usuarios.	El alumno no ha realizado ningún análisis de la naturaleza del entorno.	El alumno aporta información pero no la contextualiza y/o no la relaciona.	El alumno aporta información contextualizada pero no aporta conclusiones de análisis.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del entorno.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del entorno.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del entorno.
DOCUMENTACIÓN						
Elaboración de proyectos de investigación personal, del entorno físico, social, económico, tecnológico, ambiental, información de los edificios, interiores, tecnología que se utiliza y la investigación de otros PFC.	El alumno no ha realizado ningún trabajo de documentación.	El alumno aporta información pero no la contextualiza y/o no la relaciona.	El alumno aporta información contextualizada pero no aporta conclusiones de análisis.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del entorno.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del entorno.	El alumno ha realizado un análisis de la naturaleza del entorno.
PROPUESTA						
CONCEPTO						
La información de los edificios debe estar organizada de manera clara y ordenada, de manera que se pueda entender la naturaleza de los edificios.	La información que se propone en el documento no es adecuada y/o no es contextualizada.	La información que se propone en el documento es adecuada pero no es contextualizada y/o no es relacionada.	La información que se propone en el documento es adecuada y/o contextualizada pero no es relacionada.	La información que se propone en el documento es adecuada y/o contextualizada y/o relacionada.	La información que se propone en el documento es adecuada y/o contextualizada y/o relacionada.	La información que se propone en el documento es adecuada y/o contextualizada y/o relacionada.
ESTRUCTURA						
El sistema estructural debe estar organizado de manera clara y ordenada, de manera que se pueda entender la naturaleza de los edificios.	El sistema estructural que se propone en el documento no es adecuado y/o no es contextualizado.	El sistema estructural que se propone en el documento es adecuado pero no es contextualizado y/o no es relacionado.	El sistema estructural que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado pero no es relacionado.	El sistema estructural que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema estructural que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema estructural que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.
MATERIALIZACIÓN / CONSTRUCCIÓN						
El sistema constructivo de los edificios debe estar organizado de manera clara y ordenada, de manera que se pueda entender la naturaleza de los edificios.	El sistema constructivo que se propone en el documento no es adecuado y/o no es contextualizado.	El sistema constructivo que se propone en el documento es adecuado pero no es contextualizado y/o no es relacionado.	El sistema constructivo que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado pero no es relacionado.	El sistema constructivo que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema constructivo que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema constructivo que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.
INSTALACIONES						
El sistema de instalaciones de los edificios debe estar organizado de manera clara y ordenada, de manera que se pueda entender la naturaleza de los edificios.	El sistema de instalaciones que se propone en el documento no es adecuado y/o no es contextualizado.	El sistema de instalaciones que se propone en el documento es adecuado pero no es contextualizado y/o no es relacionado.	El sistema de instalaciones que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado pero no es relacionado.	El sistema de instalaciones que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de instalaciones que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de instalaciones que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.
SEGURIDAD						
El sistema de seguridad de los edificios debe estar organizado de manera clara y ordenada, de manera que se pueda entender la naturaleza de los edificios.	El sistema de seguridad que se propone en el documento no es adecuado y/o no es contextualizado.	El sistema de seguridad que se propone en el documento es adecuado pero no es contextualizado y/o no es relacionado.	El sistema de seguridad que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado pero no es relacionado.	El sistema de seguridad que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de seguridad que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de seguridad que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.
MANTENIMIENTO						
El sistema de mantenimiento de los edificios debe estar organizado de manera clara y ordenada, de manera que se pueda entender la naturaleza de los edificios.	El sistema de mantenimiento que se propone en el documento no es adecuado y/o no es contextualizado.	El sistema de mantenimiento que se propone en el documento es adecuado pero no es contextualizado y/o no es relacionado.	El sistema de mantenimiento que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado pero no es relacionado.	El sistema de mantenimiento que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de mantenimiento que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de mantenimiento que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.
NORMATIVA						
El sistema de normativa de los edificios debe estar organizado de manera clara y ordenada, de manera que se pueda entender la naturaleza de los edificios.	El sistema de normativa que se propone en el documento no es adecuado y/o no es contextualizado.	El sistema de normativa que se propone en el documento es adecuado pero no es contextualizado y/o no es relacionado.	El sistema de normativa que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado pero no es relacionado.	El sistema de normativa que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de normativa que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de normativa que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.
EVOLUCIÓN						
El sistema de evolución de los edificios debe estar organizado de manera clara y ordenada, de manera que se pueda entender la naturaleza de los edificios.	El sistema de evolución que se propone en el documento no es adecuado y/o no es contextualizado.	El sistema de evolución que se propone en el documento es adecuado pero no es contextualizado y/o no es relacionado.	El sistema de evolución que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado pero no es relacionado.	El sistema de evolución que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de evolución que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.	El sistema de evolución que se propone en el documento es adecuado y/o contextualizado y/o relacionado.

COMUNICACIÓN				
PRESENTACIÓN GRÁFICA	0	2	4	6
Documentación gráfica con la representación adecuada de toda la información necesaria a nivel de ejecución del proyecto.	No hay la documentación necesaria y la representación no es correcta.	La documentación es necesaria y la representación es correcta pero no es suficientemente detallada.	La documentación gráfica es necesaria pero no es suficientemente detallada.	La documentación gráfica es completa y cumple en todos los aspectos de un proyecto ejecutivo.
PRESENTACIÓN ESCRITA	0	2	4	6
Documentación escrita de lo necesario del proyecto, ajustada por esquemas, organigramas, análisis, perspectivas explicativas y fotografías, en forma de entrega de cartografía.	No hay la documentación necesaria y la escritura es incorrecta.	La documentación es necesaria y la escritura es correcta.	La documentación escrita es correcta pero no es suficiente para el proyecto.	La documentación escrita es completa y cumple en todos los aspectos de un proyecto ejecutivo.
PRESENTACIÓN ORAL	0	2	4	6
Discursos de contexto de la información necesaria y la representación de la información.	Discursos de contexto de la información necesaria y la representación de la información.	Discursos de contexto de la información necesaria y la representación de la información.	Discursos de contexto de la información necesaria y la representación de la información.	Discursos de contexto de la información necesaria y la representación de la información.
PRESENTACIÓN VOLUMÉTRICA	0	2	4	6
Representación de la información necesaria y la representación de la información.	No hay suficiente información necesaria y la representación de la información es incorrecta.	La información es necesaria y la representación de la información es correcta.	La información es necesaria y la representación de la información es correcta.	La información es necesaria y la representación de la información es correcta.
DEFENSA	0	2	4	6
Respuesta correcta con documentación o falta de documentación.	No hay documentación.	Respuesta no correcta.	Respuesta no correcta.	Respuesta correcta.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN:

Competencias

Específicas Arquitectura – Edificación. Alumno

1. Aptitud para elaborar proyectos arquitectónicos que satisfagan a la vez las exigencias estéticas y técnicas.
2. Conocimiento adecuado de la historia y de las teorías de la arquitectura, así como de las artes, tecnologías y ciencias humanas relacionadas.
3. Conocimiento de bellas artes como factor susceptible de influir en calidad de concepción arquitectónica.
4. Conocimiento adecuado del urbanismo, la planificación y las técnicas aplicadas en el proceso de planificación.
5. Capacidad de comprender tanto las relaciones entre las personas y las creaciones arquitectónicas y entre estas y sus contornos, como la necesidad de armonizar entre estos las creaciones arquitectónicas y los espacios, en función de las necesidades y de la escala humana.
6. Capacidad de comprender la profesión de arquitecto y su función en la sociedad, en particular elaborando proyectos que tengan en cuenta los factores sociales.
7. Conocimiento de los métodos de investigación y preparación del proyecto de construcción.

8. Conocimiento de los problemas de concepción estructural, construcción e ingeniería civil vinculados con los proyectos de edificios.
9. Conocimiento adecuado de los problemas físicos y de las tecnologías, así como de la función de los edificios, de forma que se dote a estos de todos los elementos para hacerlos internamente confortables y para protegerlos de los factores climáticos.
10. Capacidad técnica que le permita concebir edificios que cumplan las exigencias de los usuarios, respetando los límites impuestos por los imperativos presupuestarios y las regulaciones en materia de construcción.
11. Un conocimiento adecuado de las industrias, organizaciones, reglamentaciones y procedimientos necesarios para realizar los proyectos de edificios y para integrar los planos en la planificación.

Cómo se evalúan

Se evalúan mediante un tribunal imparcial formado por un presidente y tres vocales. El presidente es un invitado desvinculado de la Escuela de La Salle y un arquitecto de prestigio. En cambio, los tres vocales son profesores y arquitectos de la Escuela de tres disciplinas distintas que se alternan: proyectos, construcción, estructuras, instalaciones, urbanismo, etc.

La evaluación de las competencias se realiza a través de una comunicación escrita, gráfica y volumétrica que se incluye en un dossier, y a través de la comunicación oral y la defensa de la exposición, tal y como indica la rúbrica.

A fin de que puedan analizar con rigor el trabajo del alumno, todos los miembros del tribunal reciben el dossier DIN A-3 aproximadamente un mes antes de la comunicación oral. Así, los miembros del tribunal pueden evaluar con conocimiento previo y el alumno tiene la confianza de que se le ha prestado atención a su trabajo y puede centrar su comunicación oral en los aspectos que considera más relevantes y necesarios para entender el proyecto, en los que más le han preocupado y más ha incidido, en cómo los ha resuelto, y, sobre todo, en explicar el porqué de las decisiones tomadas y el porqué de las opciones rechazadas.

Académicamente, la defensa del PFC no solamente sirve como acto de fin de grado, sino también como reflexión y tanteo del nivel de aprendizaje de los alumnos. Por eso es importante la participación e implicación del profesorado de la escuela en el tribunal, ya que este toma nota de las faltas que ha detectado y utiliza esta información para mejorar la enseñanza en sus asignaturas.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Reflexión

Aunque al principio el alumno puede sentirse desamparado, al final del trayecto obtiene una gran satisfacción y se siente capaz de entrar en la vida profesional más preparado.

Al no tener un tutor definido, el alumno adquiere responsabilidad y capacidad de organizar el trabajo y planificar el tiempo, a la vez que gestiona la información y resuelve los problemas, tanto técnicos como conceptuales que surgen.

Valoración

A lo largo de los años la evolución en el resultado final de los proyectos ha sido ascendente, por lo tanto, la valoración es positiva.



BLOQUE TEMÁTICO
Aprendizaje y evaluación
en competencias

PROGRAMA DE EMPRENDIZAJE INGENIO

Sra. Arantza Arruti

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Título: Programa de Emprendizaje Ingenio

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Coordinadora, Dra. Arantza Arruti Gómez. Los profesores-ponentes de los talleres y cafés-coloquio son, en su mayoría, personas emprendedores expertas en las distintas áreas y competencias trabajadas a lo largo del programa.

Titulación: Programa abierto a todas las titulaciones

Módulo/materia/asignatura: El programa se estructura en talleres y cafés-coloquios

Destinatarios de la experiencia: Alumnos de los últimos cursos de las distintas facultades de la UD. Hasta la fecha se ha dado prioridad a alumnos de las facultades de Ingeniería, Derecho, Psicología y Educación, y Ciencias Económicas y Empresariales.

Tipo de práctica: Se trata de un programa cuyo fin es fomentar, potenciar y/o despertar el espíritu emprendedor e innovador de alumnos de últimos cursos de la Universidad de Deusto (Campus de Bilbao). Gira en torno al emprendizaje y la innovación, y se concreta en una serie de talleres, concursos, ciclos de cafés-coloquio y acciones complementarias. El proceso formativo tiene su continuidad en el vivero de empresas de la UD, DeustoKabi



Los diferentes talleres, conducidos por ponentes que utilizan metodologías vivenciales, basadas en experiencias reales y personales que acercan al participante a la realidad desde su propio punto de vista, se desarrollan a lo largo de los meses de octubre a mayo. Suelen ser talleres de cuatro u ocho horas de duración.

Cafés-colquio: Una vez al mes, aproximadamente, invitamos a emprendedores con la intención de que, de una manera informal, nos cuenten su experiencia como emprendedores y nos relaten cómo han llegado a crear su empresa, el camino que han andado, lo que se han encontrado en él, etc.

El programa ofrece, además, a sus participantes:

- Un equipo de profesionales en el que cada persona es un miembro activo e irremplazable.
- Un equipo de personas dispuesto a escuchar sus ideas y que les acompañará en su nuevo y desafiante viaje.
- Un lugar de encuentro en el que poder crear y compartir ideas innovadoras.
- Un espacio en el que todas las ideas tienen ya un lugar destacado.
- Un sitio en el que poner en práctica los sueños de cada persona.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Ingenio es un innovador programa de emprendizaje que se puso en marcha en el campus de Bilbao de la Universidad de Deusto en el año 2007 gracias a un convenio de colaboración firmado entre el Departamento de Innovación y Promoción Económica de la Diputación Foral de Bizkaia, la Fundación Deusto y la Sociedad BEAZ, S.A. Hasta la fecha (mayo 2011) han participado en Ingenio más de un centenar de alumnos y más de 50 ponentes y colaboradores.

Se trata de un programa de carácter voluntario y gratuito que exige la implicación, participación y compromiso de los 25-30 alumnos que anualmente son seleccionados para participar en el mismo. El programa tiene lugar los miércoles por la tarde, de 15 a 19 horas.

Los **objetivos** de Ingenio son los siguientes:

1. Plantearse como posibles alternativas profesionales de futuro la creación de la propia empresa o la búsqueda de nuevas líneas de negocio.
2. Desarrollar y/o reforzar algunas competencias básicas de la persona emprendedora que desea generar y poner en marcha ideas innovadoras.

3. Considerar la innovación como uno de los conceptos clave de la creación de empresas de éxito.
4. Contemplar la investigación sobre innovación como una vía de desarrollo profesional.
5. Adquirir un perfil competencial emprendedor e innovador que le permita convertirse en líder de grupos que contemplen el intraemprendizaje o el emprendizaje en su *modus operandi*.

El tipo de metodología que se propone en las sesiones formativas es bien distinto de las tradicionales formas de enseñanza expositivas y trabajo en aulas cerradas: se intenta evitar el aburrimiento; compatibilizar la diversión con la creación, la innovación y el aprendizaje; y anteponer valores propios de la persona emprendedora en el desarrollo de cada una de las sesiones de trabajo. Dicha forma de trabajo tiene en cuenta los aspectos y las características que pasamos a señalar a continuación:

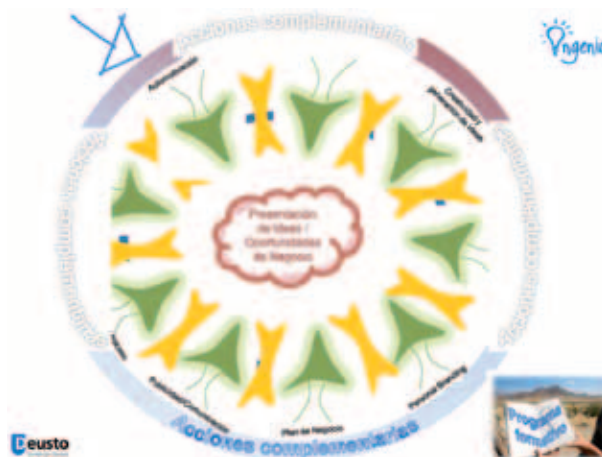
- Considerar la automotivación como motor del proceso formativo y crear ambientes motivadores tanto para el trabajo individual como grupal.
- Creer en que el alumno es el protagonista indiscutible de la acción formativa, participante activo y dueño de su aprendizaje y de su viaje hacia el emprendizaje.
- Partir de la multi e interdisciplinariedad como características potenciadoras del aprendizaje cooperativo y como elementos enriquecedores del proceso de desarrollo formativo.
- Incitar a la acción y a la reflexión personal y de grupo/equipo de trabajo.
- Utilizar todo tipo de técnicas y estrategias que fomenten el trabajo en grupo, dando la posibilidad de compartir ideas, opiniones y distintos puntos de vista que enriquezcan los procesos de toma de decisiones y las propias actuaciones llevadas a cabo.
- Adaptarse a la realidad y necesidades de los potenciales emprendedores.
- Orientarse a la práctica y a la acción personal (individual y grupal).
- Ser vivencial.
- Centrarse en la experiencia, tanto de los más de 50 ponentes, emprendedores visitantes y/o profesores con los que cuenta el programa para facilitar el proceso de aprender a emprender en el que se enmarca Ingenio, como de los propios alumnos, que utilizan su propia experiencia para avanzar en su aprendizaje y desarrollo personal como futuros emprendedores.
- Atender más al proceso de aprendizaje que al resultado.
- Proponer situaciones y actividades nuevas e innovadoras y,

sobre todo, situaciones positivas y atrayentes que entusiasmen, comprometan e impliquen personalmente a los participantes.

- Ser integral y basarse en las competencias y características propias de la persona emprendedora.
- Posibilitar un aprendizaje divertido, gratificante y satisfactorio.

Trimestralmente editamos una *newsletter* para dar a conocer a la comunidad universitaria y a la sociedad las distintas actividades desarrolladas. Esta newsletter está disponible en la web del programa (www.ingenio.deusto.es)

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN



TALLER	Competencias que se trabajan	Resultado esperados
LAS CLAVES DE LA AUTOMOTIVACIÓN CONSTANTE: ADAPTARSE O MORIR.	Liderazgo: Ejercer una influencia sobre las personas y/o grupos anticipándose al futuro, transmitiéndoles confianza, moviéndoles a la acción, contribuyendo a su desarrollo personal y profesional, en aras a lograr los objetivos esperados, y siempre desde un enfoque de emprendizaje colaborativo. Automotivación y adaptación al entorno: Afrontar retos difíciles y situaciones críticas así como las propias capacidades y limitaciones, desarrollarlas y superarlas, contagiar su entusiasmo, constancia y perseverancia a los que trabajan con ella, manteniendo en todo momento un alto grado de motivación personal y profesional a lo largo de la vida y actuando con efectividad.	• Los resultados que se esperan conseguir al término de este taller son que el alumno: • Reflexiona sobre lo que es la automotivación. • Identifica las claves de la automotivación. • Aplica las claves de la automotivación en su quehacer diario, tanto en el ámbito personal como en el profesional. • Reconoce los pilares de la Comunicación Interior Constructiva. • Construye su propia vía para estar automotivado de forma constante.
DEL TRABAJO EN GRUPO QUE SE TRABAJA EN EQUIPO: EN BUSCA DEL ÉXITO	Trabajo en equipo: Contribuir a la consolidación y desarrollo de equipos de trabajo emprendedores, y dirigir estos equipos, favoreciendo la comunicación entre los miembros, el clima interno y la cohesión de los miembros del equipo, asegurando la integración de sus miembros y preocupándose por lograr los objetivos propuestos con responsabilidad y preocupación equilibrada. Tratamientos de conflictos y negociación: Tratar y resolver diferencias que surgen entre personas de un mismo grupo emprendedor y/o entre grupos de una organización, adoptando una actitud positiva y constructiva ante ellas e intercambiando ideas que lleven a las personas a sentirse seguras de las decisiones tomadas.	• Diferencia entre grupo, equipo y equipo triunfador. • Aplica una comunicación eficiente en el momento de trabajar en equipo. • Analiza la motivación en un equipo y cómo lograr una verdadera motivación individual que le lleve al compromiso con el equipo y cada uno de sus miembros. • Experimenta las cualidades de los equipos triunfadores. • Identifica las claves de los equipos triunfadores.
CREATIVIDAD Y GENERACIÓN DE IDEAS	Creatividad: Identificar, generar y aportar ideas, conceptos, hipótesis y soluciones de amplia originalidad, útiles, prácticas y aplicables, flexibles y complejas, pero, a la vez, innovadoras y de calidad, a situaciones diferentes que afectan tanto a uno mismo y a los procesos en que está implicado, como a las personas y procesos cercanos. Pensamiento creativo: Desarrollar enfoques creativos y originales basados en el pensamiento lateral y divergente, mediante el descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida, a través de la aplicación de diversas técnicas que desarrollen su capacidad creativa y apoyen su capacidad de iniciativa, de manera que les permitan llegar a proponer soluciones a situaciones críticas o problemáticas del entorno cercano.	• Reconoce nuevas técnicas para desarrollar la creatividad y el pensamiento lateral. • Valora la utilidad de diversas técnicas creativas como herramienta para generar ideas. • Utiliza diversas y novedosas técnicas creativas para generar ideas. • Genera nuevas ideas que podrían convertirse en oportunidades de negocio. • Identifica retos actuales a partir de los cuales generar ideas de negocio. • Evalúa priorizando ideas y oportunidades de negocio. • Elabora su propia metodología para resolver problemas de forma creativa. • Identifica distintas fuentes de análisis y búsqueda de ideas que podrían llegar a convertirse en oportunidades de negocio.

TALLER	Competencias que se trabajan	Resultado esperados
PROYECTO DE VIDA: EN BUSCA DEL PLAN ESTRATÉGICO PERSONAL	Plan estratégico personal: Desarrollar la visión, misión y valores profesionales y personales mediante la aplicación de técnicas creativas que le permitan situarse en un escenario futuro, anticipándose al mismo y profundizando en el conocimiento de uno mismo y del resto de participantes. Comunicación interpersonal: Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y asertiva, siendo tolerante, paciente, receptivo, mostrando interés, no descalificando, sabiendo interpretar las emociones y aportando el feedback que merece la persona que tiene delante.	•Anticipa su propia visión profesional. •Diseña su propio proyecto de vida personal y profesional formulando los distintos elementos clave de todo proyecto (visión, misión, valores, etc.). •Aplica técnicas creativas para la creación anticipada del futuro. •Profundiza en el conocimiento de sí mismo y de los compañeros.
EL PERSONAL BRANDING: EL PLANTEAMIENTO DE MI ESTRATEGIA Y LA BÚSQUEDA DE MI MARCA	Plan de comunicación y publicidad: Conocer los medios con los que cuenta una persona emprendedora para llegar a quienes interesa y seleccionar, definir y diseñar una estrategia y un área de especialización profesional en la que cada persona emprendedora sea única en su categoría. Diseñar y desarrollar una estrategia y un plan de comunicación del propio proyecto emprendedor que sea novedosa, atractiva y creíble para el consumidor-cliente y que se base, entre otras, en la técnica del elevator pitch, detectando los elementos clave de las técnicas que se van a utilizar y las ideas clave del mensaje que se quiere transmitir, despertando la curiosidad en la transmisión del mensaje, transmitiendo emociones mientras se comunica y, en definitiva, dotando al proyecto de empresa real (o simulada) de personalidad o marca propia.	•Analiza las características y fundamentos de la "marca personal". •Argumenta su "marca personal" con criterio y fundamento. •Identifica y comunica las características propias que le hacen sobresalir, ser relevante, diferente y visible en una sociedad que es competitiva y cambiante, mientras satisface a los demás. •Analiza los elementos que le llevan a configurar su "marca personal" y diseña la suya propia proponiendo su propia oferta profesional basada en ella.
ANTE LA TOLERANCIA AL FRACASO: ¿UNA COMUNICACIÓN EFICIENTE VALE MÁS QUE MIL PALABRAS -EL GRAN RETO DE LEVANTARSE UNA Y OTRA VEZ: LUCHAR CONTRA LA FRUSTRACIÓN -CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN: DOS GRANDES ALIADOS	Automotivación y adaptación al entorno: Afrontar retos difíciles y situaciones críticas así como las propias capacidades y limitaciones, desarrollarlas y superarlas, contagiar su entusiasmo, constancia y perseverancia a los que trabajan con ella, manteniendo en todo momento un alto grado de motivación personal y profesional a lo largo de la vida y actuando con efectividad. Comunicación interpersonal: Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y asertiva, siendo tolerante, paciente, receptivo, mostrando interés, no descalificando, sabiendo interpretar las emociones y aportando el feedback que se merece la persona que tiene delante. Tolerancia a la frustración: Desarrollar la autoconfianza y auto-responsabilidad ante situaciones-problema de la vida cotidiana y aquellas que la persona emprendedora pudiera encontrarse en su aventura como emprendedor y empresario, asumiendo una actitud positiva ante los "fallos" y errores cometidos, aprendiendo de ellos y gestionando adecuadamente sus emociones. Tratamientos de conflictos y negociación: Tratar y resolver diferencias que surgen entre personas de un mismo grupo emprendedor y o entre grupos de una organización, adoptando una actitud positiva y constructiva ante ellas e intercambiando ideas que lleven a las personas a sentirse seguras de las decisiones tomadas.	•Se posiciona ante el temido fracaso y el miedo con valentía. •Dice "no" cuando tiene que decirlo, asumiendo las consecuencias que esto puede tener sobre él o ella. •Identifica sus distintos yos. •Se enfrenta con entereza y seguridad a sus yos. •Identifica las emociones que en ocasiones le impiden avanzar en la dirección esperada. •Reflexiona sobre la necesidad de emprender con confianza en uno mismo y en sus posibilidades. •Se enfrenta a sus miedos y los asume como propios. •Considera el acto de fallar como algo natural, superable y de lo que se puede aprender. •Desarrolla la autoconfianza y autorresponsabilidad necesarias para luchar cada día en un mundo muy competitivo. •Se comunica adecuadamente con sus distintas facetas/caras.

TALLER	Competencias que se trabajan	Resultado esperados
ESTUDIO DE PROSPECCIÓN O PREVIABILIDAD DE IDEAS	Gestión de proyectos: Conocer las distintas variables y elementos que configuran un plan de previabilidad, y aplicar herramientas para llevar a cabo este tipo de estudios sobre ideas que pudieran convertirse en oportunidades de negocio, al tiempo que se reflexiona sobre su trascendencia e importancia dentro del proceso de creación y puesta en marcha de una empresa. Planificar, ejecutar y evaluar proyectos de emprendizaje o intraemprendizaje reales y/o nuevos basados en la generación de nuevas ideas, en los que la persona emprendedora ejerce de líder y desarrolla la idea propuesta hasta concretarla en un servicio o producto mediante la propuesta de un plan de negocio y previa realización de un plan de previabilidad, con el fin de convertir la idea en una oportunidad de negocio y conseguir nuevos resultados de éxito.	• Reflexiona sobre lo que significa una oportunidad de negocio. • Identifica las herramientas necesarias para llevar a cabo un estudio de previabilidad de una idea de negocio o estudio de prospección. • Analiza las variables principales a partir de las cuales se define una oportunidad de negocio. • Diseña y desarrolla un diagnóstico estratégico que incluye un análisis externo (oportunidades y amenazas) y otro interno (fortalezas y debilidades). • Configura (y lleva a cabo) un plan de previabilidad que incluye las distintas variables y elementos necesarios para ello. • Reconoce nuevos yacimientos de empleo.
GESTIÓN DE PROYECTOS A PARTIR DEL DISEÑO DE UN PLAN DE NEGOCIO	Innovación: Diseñar y aplicar métodos y/o procesos innovadores que conduzcan a la obtención de mejores resultados (en forma de proyectos emprendedores, productos y/o servicios) ante situaciones, necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, aportando un valor añadido, adoptando una actitud abierta, flexible y adaptada al entorno, asumiendo la innovación como actitud personal imprescindible para emprender proyectos originales, novedosos y orientados a responder a las demandas de una sociedad de la información y la comunicación, y conocer y aplicar los conceptos básicos relacionados con la innovación (ideas, valor, resultados, tipos de innovación) que le permitan interpretar la realidad diaria en clave de innovación, así como descubrir oportunidades y problemas a los cuales dar una solución colaborativa. Gestión de proyectos: Conocer las distintas variables y elementos que configuran un plan de previabilidad, y aplicar herramientas para llevar a cabo este tipo de estudios sobre ideas que pudieran convertirse en oportunidades de negocio, al tiempo que se reflexiona sobre su trascendencia e importancia dentro del proceso de creación y puesta en marcha de una empresa. Planificar, ejecutar y evaluar proyectos de emprendizaje o intraemprendizaje reales y/o nuevos basados en la generación de nuevas ideas, en los que la persona emprendedora ejerce de líder y desarrolla la idea propuesta hasta concretarla en un servicio o producto mediante la propuesta de un plan de negocio y previa realización de un plan de previabilidad, con el fin de convertir la idea en una oportunidad de negocio y conseguir nuevos resultados de éxito	• Analiza y desarrolla los distintos planes y cuadros económico-financieros que componen un plan de negocio. • Elabora un plan de negocio coherente encaminado a desarrollar una oportunidad de negocio real previamente detectada y sobre la cual se ha desarrollado el estudio de prospección correspondiente. • Identifica las formas jurídicas de constitución de una empresa tanto a escala nacional como internacional. • Tiene criterio para considerar la transformación de una idea en una oportunidad de negocio.

TALLER	Competencias que se trabajan	Resultado esperados
PLAN DE COMUNICACIÓN Y PUBLICIDAD: DEL DICHO AL HECHO	Espíritu emprendedor: Empezar proyectos ambiciosos (complejos y desafiantes) por iniciativa propia y que impliquen una decisión social, contando para ello con las opiniones de otras personas, haciéndoles partícipes de su visión de futuro y sus proyectos, comprometiendo recursos, sopesando riesgos y oportunidades, y asumiendo las consecuencias que ello acarrea. Innovación: Diseñar y aplicar métodos y/o procesos innovadores que conduzcan a la obtención de mejores resultados (en forma de proyectos emprendedores, productos y/o servicios) ante situaciones, necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, aportando un valor añadido, adoptando una actitud abierta, flexible y adaptada al entorno, asumiendo la innovación como actitud personal imprescindible para emprender proyectos originales, novedosos y orientados a responder a las demandas de una sociedad de la información y la comunicación, y conocer y aplicar los conceptos básicos relacionados con la innovación (ideas, valor, resultados, tipos de innovación) que le permitan interpretar la realidad diaria en clave de innovación, así como descubrir oportunidades y problemas a los cuales dar una solución colaborativa. Plan estratégico personal: Desarrollar la visión, misión y valores profesionales y personales mediante la aplicación de técnicas creativas que le permitan situarse en un escenario futuro, anticipándose al mismo, y profundizar en el conocimiento de uno mismo y del resto de participantes. Plan de comunicación y publicidad: Conocer los medios con los que cuenta una persona emprendedora para llegar a quienes interesa y seleccionar, definir y diseñar una estrategia y un área de especialización profesional en la que cada persona emprendedora sea única en su categoría. Diseñar y desarrollar una estrategia y un plan de comunicación del propio proyecto emprendedor que sea novedosa, atractiva y creíble para el consumidor-cliente y que se base, entre otras, en la técnica del elevator pitch, detectando los elementos clave de las técnicas que se van a utilizar y las ideas clave del mensaje que se quiere transmitir, despertando la curiosidad en la transmisión del mensaje, transmitiendo emociones mientras se comunica y, en definitiva, dotando al proyecto de empresa real (o simulada) de personalidad o marca propia.	• Tiene criterios para dotar a una compañía/empresa de su marca propia. • Planifica una estrategia de comunicación novedosa, atractiva y creíble para el consumidor tras analizar sus puntos fuertes y débiles. • Reconoce la importancia de despertar la curiosidad a la hora de transmitir un mensaje y de ser conciso a la hora de transmitir las ideas clave. • Diseña su propio elevator pitch tras detectar las ideas clave del mensaje que desea comunicar e identificar las emociones en las que se ha de centrar. • Pone en marcha el elevator pitch ante posibles inversores o business angels. • Defiende con coherencia su plan de negocio ante posibles inversores.

La evaluación de las competencias se lleva a cabo a través de la realización de presentaciones, ejercicios prácticos diversos (tanto en el aula como fuera de ella), de la lectura de algunos documentos de referencia y la reflexión sobre los mismos, de la realización de un estudio de prospección de una idea previamente generada en grupo y de su presentación pública.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La actividad ha sido valorada muy positivamente tanto por los participantes en el programa (los alumnos) como por los ponentes que han colaborado con nosotros a lo largo de estos cuatro años, algunos de los cuales han apostado por el programa desde sus inicios.

GAZE EGINNET: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE GIPUZKOA

Sra. Julieta Barrenechea, Sr. Javier Castro, Sra. María Larraza y Sr. Andoni Ibarra

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Título: GAZE EGINnet: Desarrollo de competencias emprendedoras en la educación superior de Gipuzkoa

Autores: Julieta Barrenechea, Javier Castro, María Larraza y Andoni Ibarra, miembros de la Secretaría Técnica de GAZE (Programa GAZE, promovido y financiado por el Departamento de Innovación y Sociedad de Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa – www.gipuzkoa.net - www.gaztekinzale.net / www.ikersarea.net)¹

Profesorado responsable y participante: Programa GAZE en colaboración con profesorado que se inscribe voluntariamente para realizar la iniciativa en su aula

Titulación/módulo/materia/asignatura: Puede ser aplicado en distintos tipos de asignaturas, módulos o materias

Destinatarios de la experiencia: Alumnado de educación superior de Gipuzkoa y, en consecuencia, alumnado de la Universidad de Deusto, Campus de Gipuzkoa

Tipo de práctica: Se trata de un taller de cuatro sesiones que se realiza en las aulas, orientado a la incardinación curricular de competencias vinculadas con el sentido de la iniciativa. El taller está basado en una metodología orientada a la resolución de problemas reales con agentes sociales del entorno real.

Bloque temático: D. Aprendizaje y evaluación basados en competencias

¹ En junio de 2009, las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa firmaron con el Departamento de Innovación y Sociedad de Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa la Declaración Institucional "Fomento del sentido de la iniciativa como fundamento de la cultura emprendedora. La educación superior en Gipuzkoa", con la que se comprometían a impulsar conjuntamente un entorno institucional especialmente propicio para el fomento del sentido de iniciativa como fundamento de la cultura emprendedora, como marco de una estrategia territorial innovadora basada en la gobernanza.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO.

GAZE es un programa cuyo objetivo principal es fomentar el sentido de la iniciativa en el estudiantado de educación superior del Territorio Histórico de Gipuzkoa. Ha sido creado en el año 2008, impulsado y financiado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa en el marco de la estrategia territorial Gipuzkoa Berritzen, y es una de las iniciativas que han sido planteadas con el horizonte de definir y desarrollar contextos favorables basados en el capital social de Gipuzkoa.

En GAZE toman parte activa las cinco instituciones de educación superior del Territorio Histórico de Gipuzkoa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea, TECNUN y la red de formación profesional TKNKA.

Se trata de un programa cuyo eje fundamental es la gobernanza juvenil, es decir, la participación del alumnado de educación superior de Gipuzkoa en la definición del contenido del mismo. La gobernanza juvenil está acompañada de gobernanza institucional, garantizada por la participación del Departamento de Innovación y Sociedad de Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa y de responsables de las cinco instituciones de educación superior del territorio en un grupo promotor del programa. Las experiencias EKinNet que aquí se describen son un modelo de talleres diseñado en respuesta a las propuestas realizadas por el estudiantado guipuzcoano que permitieron identificar cuatro líneas de actuación estratégicas de cara a fomentar el sentido de la iniciativa en educación superior: 1) innovación pedagógica, 2) red social, 3) red institucional y 4) infraestructuras. GAZE EKinNet es una propuesta cuyos objetivos pretenden dar respuesta a las tres primeras líneas planteadas:

1. En términos de *innovación pedagógica*, se plantea el aprendizaje por competencias vinculadas al sentido de la iniciativa en particular (trabajo en equipo, transformación de ideas en proyectos, resolución de problemas, comunicación eficaz, autoevaluación y creatividad).
2. Para promover la *red social*, aunque GAZE EKinNet se realiza en las aulas en el marco de asignaturas específicas, al finalizar cada semestre todos los grupos de las distintas instituciones que han realizado los talleres EKinNet participan en un taller interinstitucional, *Initiative Session*, en el se realizan actividades que contribuyen a la promoción de la red social de estudiantes de educación superior de Gipuzkoa.
3. Con el fin de promover la *red con agentes sociales* del alumnado y de las titulaciones, GAZE EKinNet centra el trabajo en el planteamiento de retos reales propuestos por agentes u organizaciones sociales

reales del entorno. El alumnado trabaja dando respuesta a los retos planteados, transformando sus ideas en proyectos y mantiene momentos de intercambio real con las organizaciones.

Desarrollo metodológico de GAZE EKINnet

El desarrollo metodológico de GAZE EKINnet consiste en cuatro sesiones de trabajo. Se trata de desarrollar o fortalecer competencias vinculadas con el sentido de la iniciativa enfrentando al estudiantado participante a situaciones concretas que le permitan poner en juego competencias adquiridas y desarrollar o fortalecer nuevas. Los pasos para el desarrollo de experiencias GAZE EKINnet son los siguientes:

1. El programa GAZE cuenta con un banco de casos elaborado a partir de la identificación de agentes sociales y problemas propuestos por el estudiantado.
2. Los casos se han elaborado en cápsulas de vídeo con formato pedagógico en las que se describe el perfil de la organización o proyecto y su actividad, y se plantean retos reales que tiene actualmente esa organización o proyecto.
3. Vinculación con responsables institucionales y contacto con una persona del profesorado dispuesta a desarrollar la experiencia en su asignatura. Se busca articular la propuesta de GAZE EKINnet con los contenidos de la asignatura.
4. Desarrollo de las cuatro sesiones.
5. Participación del alumnado que ha desarrollado experiencias EKINnet durante el mismo semestre en el taller interinstitucional e interdisciplinario Initiative Session.

C) CONTENIDO DE LAS SESIONES Y COMPETENCIAS QUE SE TRABAJAN.

Los talleres GAZE EKINnet se desarrollan en cuatro sesiones que permiten ejercitar las competencias vinculadas con el sentido de la iniciativa en las que está focalizado el método: trabajo en equipo, transformación de ideas en proyectos, resolución de problemas, comunicación eficaz, autoevaluación y creatividad. Se suman a estas competencias otros elementos complementarios: el trabajo con TIC, el contacto con problemas reales y con agentes reales, y la relación entre estudiantes de distintas instituciones y disciplinas.

Otro elemento particular de las experiencias es que son dinamizadas por el grupo de estudiantes que forman parte de Colabora con GAZE. Cada semestre un grupo de cinco personas, una de cada una de las instituciones educativas que participan en el programa, realiza prácticas en las que recibe formación en dinamización y participa en el desarrollo del proyecto. Estos estudiantes reciben así una sensibilización y una práctica intensiva en el desarrollo de competencias vinculadas con el sentido de la iniciativa, y son estas personas quienes las transmiten de

forma horizontal al estudiantado. Esta estrategia de sensibilización entre pares responde al perfil de GAZE, un programa DE la juventud PARA la juventud. Asimismo, el profesor o profesora tiene la oportunidad de asumir un papel activo en el acompañamiento de los equipos de trabajo.

1ª sesión. Conocimiento del caso y sus retos: Consiste en la presentación del vídeo del caso y los retos que se van a trabajar. Se conforman equipos de trabajo de no más de cinco personas alumnas del aula. Se entregan consignas a cada equipo para que elabore un mapa conceptual con la información que han recogido individualmente. El equipo deberá identificar información complementaria y tendrá que incorporar recursos de la asignatura en cuestión para comprender el caso y hacer frente al reto. Con técnicas de tipo *brainstorming*, comienzan a trabajar en la generación de ideas. A continuación, empleando técnicas como la de los seis sombreros de Edward de Bono, valoran las ideas desde distintas perspectivas y escogen el reto definitivo sobre el que van a trabajar. Principales competencias trabajadas: trabajo en equipo, resolución de problemas y creatividad.

2ª sesión. Transformación de ideas en proyectos: El equipo se centra en la transformación de sus ideas en miniproyectos, sirviéndose de consignas que les orientan para su sistematización. Se incorpora la utilización de TIC para realizar bitácoras de conocimiento y escribir los miniproyectos en un *blog*. Los equipos tienen la posibilidad de consultar y comentar los proyectos de otros equipos de su clase o de otras instituciones. El equipo de Colabora con GAZE participa en la dinamización del *blog* y el profesor o profesora tiene la oportunidad de introducir comentarios, guiar el trabajo, sugerir nuevas fuentes de información, etc. Principales competencias trabajadas: trabajo en equipo, transformación de ideas en proyectos y creatividad, todo ello incorporando la utilización de TIC.

3ª sesión. Taller de comunicación: Una vez elaborada una primera versión de sus miniproyectos, los equipos preparan su comunicación con dos restricciones: no se puede utilizar PowerPoint y todas las personas del equipo deben participar de forma integrada. Identifican criterios relevantes a la hora de comunicar ideas y proyectos, preparan la presentación y la contrastan entre los equipos de pares. Debaten sobre las presentaciones y su ajuste a los criterios seleccionados, y vuelven a trabajar sobre sus presentaciones. Las personas dinamizadoras de Colabora con GAZE aportan elementos inspirados en el trabajo de Pine y Gilmore "Welcome to the experience economy" (1998), quienes sugieren que las presentaciones deben resultar una experiencia para el público y para ello deben cumplir con cuatro criterios (cuatro E): Entretenimiento, Evasión, Educación y Estética. Los equipos revisan y mejoran sus proyectos y presentaciones. Principales competencias trabajadas: trabajo en equipo, comunicación eficaz, creatividad y autoevaluación.

4ª Sesión. Intercambio con agentes sociales reales: Todos los equipos hacen su presentación ante la/las persona/s representantes de la organización que ha planteado el reto y debaten las propuestas conjuntamente. Los agentes sociales reciben previamente los proyectos escritos en el *blog* y una guía de criterios para centrar su participación: aportación de información complementaria, valoración de ideas, recomendaciones, contraste de experiencias reales con las propuestas recibidas, etc.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Junto con las consignas entregadas y el desarrollo de las dinámicas, cada sesión incorpora elementos de reflexión y autoevaluación referidos a distintos niveles (evaluación continua): contenidos, técnicas utilizadas, identificación de competencias ejercitadas, funcionamiento grupal, satisfacción con la actividad, etc.

El *blog* es una herramienta que permite hacer un seguimiento de la experiencia y de la evolución de los trabajos. Es también un soporte comunicativo para la autovaloración entre equipos de pares, en el que el docente puede guiar, aportar e intervenir. En la sesión final se comparten reflexiones entre los equipos, con participación del docente y del agente social, en relación con los resultados obtenidos y con el proceso desarrollado. Finalmente, se administra una encuesta en la que el alumnado valora la posibilidad que le ofrecen estos talleres para ejercitar las competencias vinculadas con el sentido de la iniciativa.

Resultados

Desde el segundo semestre del curso 2009/2010 hasta la fecha se han realizado 19 experiencias GAZE EKINnet en Gipuzkoa y ha participado un total aproximado de 720 estudiantes. En la Universidad de Deusto (Campus de Gipuzkoa) se han desarrollado dos experiencias con una participación de 160 estudiantes.

Los principales resultados recogidos de la encuesta de valoración aplicada al alumnado muestran que le dan una valoración “alta” o “muy alta” a la posibilidad de ejercitar las competencias sobre las que se ha focalizado el método; entre ellas, la que más se destaca es la competencia de trabajo en equipo. El alumnado valora que estos talleres, en comparación con la experiencia educativa que tiene en su formación, ofrecen más posibilidades de ejercitar el trabajo con casos reales y de interactuar con los mismos. El 97% del alumnado expresa que volvería a participar en este tipo de experiencias.

TEORÍA Y PRÁCTICA DEL VALOR ESTRATÉGICO DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN BÁSICA DE MAESTROS: UNA EXPERIENCIA DE METAEVALUACIÓN A CARGO DE ESTUDIANTES

Sra. Ainhoa Bilbao Martínez

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Bajo este título se describe a continuación una experiencia de metaevaluación a cargo de estudiantes que tiene por objeto la valoración de la potencialidad estratégica de un dispositivo de evaluación en la promoción del aprendizaje. La experiencia ha sido diseñada y desarrollada por la profesora Ainhoa Bilbao Martínez en la asignatura Didáctica General, asociada al grado de Educación Primaria (Módulo de formación básica, materia segunda de procesos y contextos educativos). Dicha asignatura se destina a maestras y maestros en su primer año de formación básica. La experiencia fue desarrollada durante el curso 2009/2010, para la que se contó con la participación de 140 estudiantes. Actualmente, está siendo replicada.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA

Los objetivos que motivan la presente experiencia son tres:

- Promover entre los futuros maestros el uso estratégico de la evaluación, como recurso profesional privilegiado en la estimulación intencional y consciente del aprendizaje.
- Modificar por medio de la experiencia directa las concepciones evaluativas clásicas de los futuros maestros, caracterizadas por una visión reduccionista del proceso, que lo sitúa como práctica puntual, punitiva, sumativa y finalista.
- Valorar, con intervención directa de los estudiantes, la potencialidad estratégica del dispositivo evaluativo articulado en la asignatura de referencia, mediante el análisis de la transferencia de los principios teóricos tratados y con la aportación de las evidencias reales de su cumplimiento.

Para la realización de los objetivos anteriores, se han desarrollado tres grandes **líneas de intervención**:

El sistema de evaluación y calificación vinculado a la asignatura:

La génesis de la experiencia reposa en el planteamiento teórico del valor estratégico de la evaluación, tal y como lo definen, entre otros,

Gibbs (2003, 2006) y Gibbs y Simpson (2009). Asociada a los efectos de regulación, poder, transparencia y directividad (Barberá, 2005) que ejerce sobre docentes y discentes, esta perspectiva se caracteriza por reconocer en la evaluación una de las herramientas didácticas más potentes para la promoción del aprendizaje, y no un mero mecanismo para su graduación y acreditación. El protagonismo natural de las calificaciones provoca que los dispositivos de evaluación que articulan los docentes determinen de forma poderosa las estrategias de aprendizaje y el trabajo del alumnado (Brown, 2003) por lo que, conscientemente empleada, representa un aliado estratégico indiscutible (Román y Murillo, 2009) para contribuir a la cantidad y calidad del aprendizaje, tanto en niveles escolares, como universitarios

Tal y como se desprende de la abundante literatura sobre el tema (Gibbs, 2003 y 2006; Gibbs y Simpson, 2009; Cabrera y La Nasa, 2005; Sanmartí, 2007; Brown, Race y Smith, 1997), el empleo estratégico de la evaluación como un recurso para la promoción consciente y deliberada del aprendizaje, está sujeto a una serie de condiciones generales, entre las que destacan:

- Debe diseñarse un sistema de evaluación que conduzca a los estudiantes de forma intencional a la **inversión del tiempo y esfuerzo necesarios** para la construcción de los aprendizajes pretendidos. No puede producirse aprendizaje sin una dedicación suficiente por parte del estudiante, por lo que tendremos que diseñar estrategias de evaluación que favorezcan la inversión del tiempo, trabajo y energía que precisen, en cada caso, los objetivos formativos fijados.
- Debe emplearse una estrategia evaluativa que oriente al alumnado en la realización de una **adecuada gestión del tiempo** en su proceso de aprendizaje. Una dedicación intensa, concentrada en la recta final del proceso, puede no resultar efectiva en la construcción de aprendizajes complejos (Gibbs y Simpson, 2009), por lo que debemos regular ciclos de esfuerzo ajustados a los propósitos.
- Deben proponerse **tareas de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje perseguidos**. Considerando que en el marco universitario se aspira a la adopción de enfoques profundos, que lleven a la realización de aprendizajes de orden superior (Knight, 2005; Biggs, 2005), por regla general deberían evitarse las tareas evaluativas que puedan satisfacerse con respuestas pobres y superficiales como la evocación, la reproducción o el reconocimiento.

El sistema de evaluación adoptado debe **llamar la atención sobre los aspectos o dimensiones más relevantes del aprendizaje**, sobre los que se requerirá una dedicación mayor y más profunda.

- Deben **explicitarse las condiciones y criterios** según los cuales se lleva a cabo la evaluación. Esto supone una condición indispensable para que el estudiante pueda ajustar sus representaciones sobre aquello que se le exige demostrar (Sanmartí, 2007), a saber, sobre el aprendizaje que se pretende que logre.
- La **evaluación debe estar perfectamente integrada** en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que ni es un apéndice del mismo, ni llega al final.
- La evaluación debe **proporcionar *feedback*** puntual, frecuente y suficiente para contribuir a la regulación y autorregulación del aprendizaje.
- La evaluación debe favorecer, en la medida de lo posible, que *el estudiante sea consciente de los logros que va realizando* a lo largo del proceso.

Como señala Álvarez Valdivia (2008), a la vez que los docentes transitamos de la cultura de la evaluación como medida, a la cultura de la evaluación como oportunidad para el aprendizaje, debemos también introducir a los estudiantes en esa misma cultura, a través de experiencias directas que contribuyan a modificar sus representaciones iniciales y sus concepciones futuras. Desde esa convicción, la presente experiencia parte del diseño de un dispositivo evaluativo estratégicamente ideado para estimular de forma consciente el aprendizaje profundo y continuado, y lograr los propósitos definidos. Todo ello, de acuerdo con la combinación consciente de las bases anteriormente reseñadas en un sistema de evaluación y calificación determinado y definido desde el comienzo del curso.

El programa de la asignatura: conceptualización posterior a la experiencia práctica

Para que los profesionales lleven a cabo una evaluación rigurosa, es necesario que la formación inicial asiente las bases teóricas y estratégicas que sirvan para orientar la práctica (Monereo y Castelló 2009b). Por ese motivo, para posibilitar el desarrollo de la competencia evaluativa de los futuros maestros se han incluido en el programa de la asignatura, como unidades temáticas destacadas, la evaluación de competencias, y el uso estratégico de la evaluación en Educación Primaria. La integración de ambas unidades ofrece a los estudiantes un discurso directo sobre la evaluación del aprendizaje, que les proporciona recursos para analizar de forma racional y consciente prácticas y estrategias evaluativas diferentes (entre ellas, la aplicada en la propia asignatura). En aras a favorecer el cambio de representaciones, esta conceptualización presenta la particularidad de tener lugar una vez que ya está afianzada la experiencia directa con el dispositivo estratégico de evaluación, lo que ofrece un mensaje mucho más directo y encarnado (Pozo, Scheuer, Mateos,

y Pérez Echevarría, 2006), al tiempo que incrementa la credibilidad del discurso teórico. Fuertemente enlazadas con las experiencias personales acumuladas, las clásicas concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su funcionalidad de las que parten los maestros en formación, parecen poco probables de modificarse mediante la mera exposición de modelos y referentes teóricos, y a ello responde esta decisión.

Análisis de la potencialidad estratégica del dispositivo evaluativo diseñado y desarrollado en la asignatura.

La tercera línea de intervención emerge de la convergencia de las dos anteriores, donde una vez finalizada la fase de conceptualización, se propone a los estudiantes un ejercicio de análisis técnico sobre su experiencia directa en el sistema de evaluación estratégico desarrollado en la asignatura. Se trata, en definitiva, de un ejercicio de metaevaluación, centrado en la potencialidad didáctica y estratégica del dispositivo evaluativo articulado, y en el que los estudiantes desarrollan un doble papel: por una parte, ejercen de agentes evaluadores, responsables de definir y desarrollar el procedimiento metaevaluativo; y por otra parte, como parte implicada, son responsables de suministrar las evidencias que lleven a determinar la ausencia o presencia de los indicadores de logro definidos.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Tal y como se desprende de los objetivos enunciados anteriormente, la experiencia se orienta al desarrollo de la competencia evaluativa de los maestros de Educación Primaria, formulada en los siguientes términos: **Planificar de forma justificada los procesos de evaluación, seleccionando herramientas y procedimientos acordes a las particularidades y exigencias de las competencias, así como a los objetivos que se deseen valorar.**

La evaluación de dicha competencia se realiza por medio de una experiencia de metaevaluación centrada en el valor estratégico del sistema evaluativo desarrollado en la asignatura. Realizada en equipo, esta representa una tarea evaluativa auténtica, en la que se precisa la aplicación y transferencia de los principios teóricos asociados al uso estratégico de la evaluación, en la revisión de un dispositivo evaluativo real y vivenciado en primera persona. Concebida al tiempo, como actividad de evaluación y aprendizaje, su desarrollo se concreta en los siguientes requerimientos para los estudiantes organizados en equipos:

- Formulación de indicadores de evaluación para cada una de las ocho condiciones asociadas al empleo estratégico de la evaluación en la promoción del aprendizaje.
- Presentación y discusión de evidencias que constaten la ausencia o presencia de dichos indicadores en cada equipo evaluador.

- Valoración global de la potencialidad estratégica del dispositivo evaluativo analizado, según las condiciones e indicadores descritos.
- Formulación de recomendaciones y sugerencias de mejora.
- Valoración de la experiencia de metaevaluación en términos de beneficios y dificultades.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La valoración global de la experiencia de metaevaluación desarrollada es positiva a la luz de las conclusiones registradas el pasado curso:

- Los estudiantes destacan como principal beneficio de la experiencia la constatación directa de coherencia que se produce entre el discurso teórico y la práctica. Señalan como ventaja la vivencia directa del sistema de evaluación consciente y estratégico, que aporta credibilidad a un discurso teórico que, de otro modo, hubiese sido ignorado o incomprendido.
- Unido a lo anterior, podría concluirse que la experiencia ofrece a los maestros en formación una imagen alternativa de la evaluación, que pone en entredicho las representaciones iniciales sobre el tema, o al menos, no las reafirma. La experiencia directa primero, la conceptualización posterior, y el análisis técnico final, incrementa la probabilidad de que no se produzca una reproducción automática de los patrones evaluativos clásicos en el futuro ejercicio profesional. Por el momento, finalizada la experiencia, los estudiantes reconocen en la evaluación una complejidad técnica y un valor didáctico desconocido e insospechado al comienzo del curso.
- Otro de los beneficios reseñados ante la experiencia es el posicionamiento de los estudiantes en el rol docente que habrán de ejercer en el futuro. Según su propio testimonio, la vivencia directa, la reflexión teórica, y el ejercicio de metaevaluación posterior contribuyen a que, por primera vez, se sitúen ante la evaluación como profesionales de la enseñanza, y no como discentes.
- Entre las principales dificultades asociadas a la experiencia, estudiantes y docente reseñan la dificultad de compaginar el desarrollo de dos roles bien distintos en el ejercicio de la metaevaluación. De su participación técnica, en calidad de evaluadores, destacan la complejidad de la tarea, y la dificultad para dar con indicadores de logro válidos, así como con evidencias idóneas para atestiguarlos. Por otro lado, su posición como parte implicada que aporta testimonio y evidencias, les lleva a incluir en la evaluación elementos que no son técnicamente requeridos para valorar la potencialidad estratégica (normas de asistencia y participación a las distintas sesiones).

En cuanto la transferibilidad de la experiencia a otras titulaciones, caben distintas alternativas, dependiendo de la vinculación de los grados al ámbito educativo. El poder estratégico de la evaluación, empleado como recurso didáctico privilegiado en las condiciones descritas, constituye un recurso aplicable en cualquier ámbito formal en el que se promueva la estimulación intencional del aprendizaje. Mucho más, en aquellos grados dedicados a la formación básica de profesionales de la educación, en donde además de un nuevo discurso sobre la evaluación, en línea con su potencialidad didáctica, parecen recomendables experiencias directas que ejemplifiquen y modelen, ante los estudiantes, nuevas pautas de actuación, que aporten solidez y coherencia a la teoría.

E. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barberá, E. (2005). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Brown, S. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown y A. Glasner (Edits.). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp.2333). Madrid: Narcea.

Brown, S., Race, P. y Smith, B. (1996). Assessment Manifesto. Fragmento de 500 tips on Assessment. Recuperado el 31 de diciembre de 2009 de <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/manifesto.cfm>.

Cabrera, A. y La Nasa, S.M. (2005). Classroom teaching practices: ten lessons learned. En W. De Vries (Coord.). *Calidad eficiencia y evaluación de la educación superior* (pp. 129-158). La Coruña: Netbiblo.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Edits.). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp.61-74). Madrid: Narcea.

Gibbs, G. (2006). How Assessment frames student learning. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-26) New York: Routledge.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE UB. Recuperado el 12 de agosto de 2009 de <http://www.octaedro.com/ice/pdf/13CUADERNO.pdf>.

Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Monereo, C. y Castelló, M. (2009b). Las competencias del profesor para evaluar, y su evaluación. En C. Monereo (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 73-90). Barcelona: Graó.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, Pérez Echevarría. M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-133). Barcelona: Graó.

Román, M. y Murillo, F.J. (2009). La evaluación de los aprendizajes: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), pp. 5-9. Recuperado el 20 de marzo de 2010 de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/editorial.pdf>.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA EN LA DOCENCIA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO EN ADE Y DOBLES GRADOS EN EL CAMPUS DE DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN

Sra. Irene Cuesta, Sra. Olga del Orden, Sra. Milagros Pérez, Sr. Francisco Javier Sainz

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Título: Diseño y puesta en práctica en la docencia de las Competencias Genéricas en los estudiantes de grado en ADE y dobles grados en el campus de Donostia-San Sebastián

Profesores responsables: Irene Cuesta, Olga del Orden, Milagros Pérez y Fco. Javier Sainz

Profesores implicados: La mayoría de los profesores de 1º y 2º de ADE

Titulación: Grado en ADE, grado en ADE+ITIG y grado en ADE +Derecho en el campus de Donostia-San Sebastián

Destinatarios de la experiencia: Alumnos del grado en ADE, grado en ADE+ITIG y grado en ADE +Derecho en el campus de Donostia-San Sebastián, y una parte importante de los profesores de ADE

Tipo de práctica: Diseño para el desarrollo y el aprendizaje de la competencia genérica, asesoramiento al profesorado en la implantación en su asignatura, evaluación de las competencias genéricas, apoyo y dictado de seminarios, tutorías y seguimiento de alumnos

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La introducción de las competencias genéricas en el Plan de Estudios de los grados está suponiendo un cambio importante en la labor que el/la profesor/a ha de desarrollar en el aula. Los docentes están formados para asumir la enseñanza y el desarrollo de competencias específicas, pero no de competencias genéricas.

Por otra parte, los departamentos están muy habituados a coordinar las asignaturas del área en pro de un trabajo coordinado de los profesores de las diferentes asignaturas, que asegure que todas las competencias específicas que corresponden al área se desarrollan convenientemente. En el caso de las competencias genéricas, el departamento no dispone de una

visión de conjunto, ni su reparto se ha hecho por áreas de conocimiento de forma que puedan ser controladas y coordinadas desde el departamento.

También, y en muchos casos, el aprendizaje y/o el desarrollo de estas competencias por parte del/la alumno/a supone unos cambios de hábitos, una superación de barreras, modificación de conductas o cambios de actitud que exigen, además de una alta motivación en el/la alumno/a, la aplicación de una pedagogía y unas técnicas orientadas a ello.

Por todo lo anterior, en la Facultad de CC.EE y Empresariales de la UD, en el campus de San Sebastián, se ha puesto en marcha un equipo de trabajo formado por profesionales con un doble objetivo: por un lado, junto con la directora de los grados en San Sebastián y la coordinadora de innovación, asegurar que se acometa el diseño y desarrollo de forma coordinada, evitando solapamientos y lagunas de una parte importante de las competencias genéricas que aparecen en el Plan de Estudios. Por otro lado, asesorar a los profesores en el diseño, puesta en marcha, aprendizaje y evaluación de las competencias genéricas anteriores.

Este equipo de profesionales, además de trabajar en estrecha colaboración con los profesores de las asignaturas para diseñar la metodología y evaluación de la competencia genérica asignada a cada materia, se implica en el desarrollo de la misma preparando e impartiendo un seminario de sensibilización sobre la competencia que, con el tiempo, será asumido por el/la profesor/a de la asignatura.

De momento, las competencias que se han trabajado han sido las del primer curso, ya en su segunda edición, y las del segundo curso (este curso académico 2010-11, su primera edición).

En cuanto a la metodología podemos decir que estamos aplicando una metodología adaptada a cada competencia. Partimos del siguiente esquema:

1. Análisis de la competencia y diseño del aprendizaje.
2. Identificación y definición de objetivos de resultados de aprendizaje.
3. Definición de los fundamentos necesarios para el aprendizaje de cada competencia
4. Análisis de los obstáculos a los que el propio alumno se enfrenta a la hora de desarrollar dicha competencia.
5. Definición de la estrategia de aprendizaje.
6. Integración en la asignatura a través de la Guía de aprendizaje.
7. Apoyo a la asignatura con seminarios ad hoc.
8. Diseño de herramientas ad hoc para la evaluación de los resultados de aprendizaje de cada competencia, basadas en la mayoría de los casos en evidencias.

Una vez terminado el proceso evaluamos los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos para mejorar y/o rediseñar la competencia.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

No todas las competencias genéricas que conforman el perfil del graduado en ADE han sido asumidas por el equipo de profesionales. Inicialmente, se han considerado las competencias bien por su mayor complejidad en el aprendizaje, bien por tener más relación entre sí o donde la conexión y complementariedad entre competencias es mayor.

Así, en el cuadro siguiente se especifican las competencias señalando la asignatura en la que se desarrolla, el curso y el cuatrimestre.

COMPETENCIA GENÉRICA	ASIGNATURA	CURSO	CUATRIMESTRE
Planificación, nivel 1	Introducción a las Finanzas	1º	primero
Comunicación verbal, nivel 1	Empresa 2	1º	segundo
Gestión del tiempo, nivel 1	Estadística	1º	segundo
Trabajo en equipo, nivel 1	Macroeconomía	1º	segundo
Comunicación interpersonal, nivel 1	Economía nacional y mundial	2º	primero
Gestión del tiempo, nivel 2	Contabilidad Analítica	2º	primero
Orientación al logro, nivel 1	Contabilidad Financiera 2	2º	primero
Trabajo en equipo, nivel 2	Fundamentos de Marketing	2º	primero
Comunicación verbal, nivel 2	Gestión de Marketing	2º	segundo
Toma de decisiones, nivel 1	Dirección Estratégica	2º	segundo
Trabajo en equipo, nivel 3	Análisis de Balances	2º	segundo

Buena parte del trabajo llevado a cabo está centrado en el propio diseño de las competencias para su integración en las guías de aprendizaje de cada asignatura, así como en la preparación de los seminarios de apoyo para cada competencia.

No obstante, el tema de la evaluación de las diferentes competencias **en el caso de grupos de gran tamaño, como es el caso de nuestros grados**, ha estado siempre presente en el trabajo de profesionales y profesorado.

En cada competencia genérica se está tratando de implantar un sistema de evaluación en conductas y/o hechos (DESCRIPTORES UD) basados en evidencias y de la forma más eficaz posible. Hay que tener en cuenta que la evaluación ha de ser individual de cada alumno/a y,

atendiendo al número de alumnos de nuestros grados, hemos de consumir un tiempo razonable en la citada evaluación.

Para ello se están ideando y diseñando sistemas de evaluación novedosos e incluso, en algunos casos, construyendo herramientas que permitan, además, ofrecer una validez y una fiabilidad necesarias, así como agilidad y precisión.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Consideramos que la experiencia está siendo muy satisfactoria, tanto frente a los alumnos como frente a los profesores implicados, lo cual no implica que no nos estemos encontrando con problemas en el camino, ni supone que hayamos logrado la excelencia que perseguimos.

Así pues, entre los logros obtenidos hasta el momento, podemos citar los siguientes:

- Se han diseñado las Guías de aprendizaje correspondientes a las competencias acogidas a la experiencia.
- Se ha ayudado a la puesta en marcha de las diferentes competencias, en estrecha colaboración con los profesores y tratando de asesorarles en la puesta en marcha.
- Se han diseñado y desarrollado los seminarios introductorios de las diferentes competencias genéricas.
- Se han trabajado formas nuevas de evaluación pensando en grupos de gran tamaño, y se ha empezado a experimentar al respecto con la idea de encontrar modelos de evaluación que permitan un seguimiento personalizado de cada alumno/a, con un empleo de tiempo razonable por parte del/la profesor/a.
- Se cuenta con material suficiente para que los profesores puedan ir asimilando la labor desarrollada, hasta el momento, por el equipo de profesionales en la impartición de los seminarios introductorios.

A la vista de los logros anteriores, consideramos que la valoración de la experiencia es muy positiva y que, a pesar del camino ya recorrido, queda todavía mucho por recorrer.

TÍTULO PROPIO EN INNOVACIÓN Y EMPRENDIZAJE (PROGRAMA iNNoVaNDiS)

Sra. Asun Ibáñez Romero, Sr. Paul San Sebastián Belausteguigoitia,
Sr. Oier Marigil Zaldua, Sra. Isabel Fernández Rodríguez

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Título: Título Propio en Innovación y Emprendizaje (programa iNNoVaNDiS)

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación:

- Dra. Asun Ibáñez Romero, DBS- ESTE (asun.ibanez@deusto.es)
- Paul San Sebastián Belausteguigoitia, Fundación Deusto (paulsansebastian@deusto.es)
- Oier Marigil Zaldua, Fundación Deusto (omarigil@deusto.es)
- Isabel Fernández Rodríguez, Fundación Deusto (Isabel.fernandez@deusto.es)

Así como empresas y organizaciones que participan en los diferentes talleres: i3B (Instituto Ibermática de Innovación), Fundación de la Innovación Bankinter, Bic Gipuzkoa Berrilan, Funky Projects, Taldeka Coach y más de 50 empresas han tomado parte con la oferta de prácticas de verano y proyectos de desarrollo con estudiantes.

Destinatarios de la experiencia: Colectivo en el que se ha desarrollado la experiencia

- En la experiencia piloto (cinco años) han tomado parte 175 estudiantes de la antigua Facultad de la ESTE, de ESIDE, de Humanidades-Empresa, Humanidades-Comunicación y Turismo, en el campus de San Sebastián.
- Actualmente, ya como título propio, están tomando parte 21 Estudiantes de 2º de ADE de la DBS-ESTE. El próximo año, se abre también a estudiantes de 3º de dobles titulaciones de las DBS-ESTE, en el campus de San Sebastián.
- El grupo máximo de estudiantes con el que se trabaja es de 25-30 personas, simultaneando en todo momento a tres generaciones distintas (ya que el título tiene 3 años de duración).

Tipo de práctica: Describir brevemente el tipo de práctica del que se trata (por ejemplo, asesoramiento, seguimiento de los estudiantes, búsqueda de información, uso de una herramienta, etc.)

- Se trata de un programa voluntario con tres años de duración que busca despertar y fomentar el **comportamiento emprendedor e innovador** entre los estudiantes actuales, profesionales del futuro, a través del entrenamiento en acción.
- Comienza en el año 2005 como una experiencia piloto en colaboración con la Administración Pública y con empresas privadas.
- Desde el presente curso 2010/2011, se ha transformado en un título propio de la Universidad de Deusto que complementa los estudios de grado.

B) CONTEXTUALIZACIÓN

Desde nuestra experiencia de seis años en el **Proyecto iNNoVaNDiS** de la Universidad de Deusto, hemos constatado que a pesar de que una mayoría amplia de los estudiantes de grado declaran sentirse atraídos por poner en marcha una nueva aventura empresarial, al acabar sus estudios, el porcentaje de los que realmente lo llevan a cabo es ínfimo, y la práctica totalidad eligen incorporarse al mundo profesional como asalariados por cuenta ajena. Llegados a este punto la pregunta es obvia: **¿Nos encontramos ante una falta de emprendedores entre las nuevas generaciones?**

Desde nuestra experiencia con los estudiantes, pensamos que existe talento emprendedor latente entre los jóvenes, solo que este talento es diferente y no fácilmente identificable desde una mirada clásica. En realidad, nos encontramos ante un momento de cambio generacional. Boschma reconoce este nuevo paradigma como la “Generación Einstein”. Una generación con grandes diferencias respecto a las generaciones anteriores. Personas con una relación natural con la tecnología, con una visión sobre el trabajo diferente a la de sus predecesores y que se sienten más cómodos viviendo en el cambio. En definitiva, una generación de emprendedores más rápida, más inteligente y más sociable que, desde nuestro punto de vista concuerda muy bien con el nuevo perfil de liderazgo promulgado.

Entonces, si los jóvenes poseen un talento emprendedor latente, ¿por qué ese talento no cristaliza en comportamiento emprendedor?

Desde nuestro punto de vista, la razón principal es que el sistema de apoyo al proceso emprendedor no es eficiente y esto es consecuencia de que, en su conjunto, el apoyo a tal proceso está más enfocado al acompañamiento de proyectos que al empoderamiento del propio emprendedor. Hecho que resulta aún más obvio en edad escolar y universitaria donde la componente formativa juega un papel más relevante en tanto que el emprendedor se está formando principalmente como persona.

A estas edades, trabajar en el fomento del comportamiento emprendedor significa centrarse en conseguir **que los estudiantes quieran y se sientan capaces** de implicarse en dicho proceso. En el debate actual, se pone el énfasis en cómo hacer posible que quien quiera, pueda; en nuestro caso, nos referimos a ampliar el debate en torno a cómo conseguir que haya personas que quieran.

Por todo lo anterior, creemos firmemente en que **el verdadero reto de la universidad en su papel de agente de apoyo al proceso emprendedor está en identificar en cada momento las características del talento emprendedor y en generar las condiciones para que dicho talento se desarrolle**. En la misma línea, la búsqueda de eficiencia en el apoyo al emprendizaje se materializaría, en el caso de la universidad, en la relación existente entre los recursos empleados y los resultados obtenidos en la transformación personal que propicia.

¿Qué se está haciendo ya en este ámbito?

Del contacto directo que tenemos con los estudiantes en el Proyecto iNNoVaNDiS, podemos extraer que las verdaderas razones que llevan a muchos a no terminar de decidirse por dar el paso adelante y lanzarse no afloran en una primera conversación. De hecho, la falta de ideas es el argumento mayoritario y la punta del iceberg de los motivos aducidos. Sin embargo, las verdaderas razones en la mayoría de los casos están en no estar dispuestos a asumir las desventajas y el mayor nivel de riesgo que se percibe y, sobre todo, en no sentirse capaces de afrontar el reto.

Por tanto, riesgo y capacidad son la clave: la percepción de riesgo varía en función de la percepción de la propia capacidad y de la autoestima. Es decir, aquellos que tienen una mayor autoestima y se sienten más capaces, ante una misma situación – léase el lanzamiento de un nuevo proyecto – percibirán que el riesgo que conlleva es menor que quienes no se sienten preparados o no confían en sí mismos. Es por ello que en iNNoVaNDiS venimos trabajando a través de un modelo propio (que trabaja las competencias, actitudes, valores y emociones propias del emprendedor) y metodologías de *learning by doing* desde la pasión. Darles las herramientas para que desarrollen competencias (conocimientos y destrezas) que les hagan ver que están preparados, trabajar sobre su autoestima empoderándoles para hacer que se sientan capaces, y desmitificar la figura del “superemprendedor” en poder de la “megaidea” como perfil imprescindible para lanzarse a esta aventura. Y todo ello combinando esfuerzo y pasión, el tándem del emprendedor. Debemos ayudarles a entender que es imprescindible apasionarse con lo que uno hace y crea. De este modo, podrán disfrutar trabajando duro y comprenderán el valor de su aportación con una visión global. Una

aportación con carácter social, no solo económica, y sintiéndose capaces de aportar su 'granito' de arena hacia un mundo mejor.

No deja de ser una vuelta a los orígenes del emprendizaje, devolviendo la responsabilidad de crear riqueza a la persona (nadie se compromete con algo que no considera de su responsabilidad, y para ello es necesario ser consciente de lo global y de encontrar sentido a lo que uno hace). Creemos que es la mejor manera de lograr ese perfil de emprendedor al que debemos aspirar. La única manera de hacerlo es transfiriendo a través de la propia educación esa responsabilidad y visión global, y centrando en la persona (y no solo en los proyectos) nuestro esfuerzo.

En definitiva, toca mirar a la nueva generación tal y como son (y darnos cuenta de que el futuro ya no es ni será como era), comenzar a apoyar al sistema educativo (y en particular a la universidad) y exigirle según su principal labor como agente de apoyo al proceso emprendedor: identificar a aquellos de mayor potencial latente y apoyarles en su propia transformación para que quieran cada vez con más ganas. El primer paso es aplicarnos nosotros mismos a la tarea con toneladas de ilusión. Nadie puede enseñar lo que no tiene (o es). Desde el sistema educativo queda mucho terreno por explorar y muchas vías por abrir. Y en este camino la determinación es fundamental para que este cambio necesario no quede en un mero compromiso institucional.

Existen diferentes visiones acerca de cómo han de incorporarse los programas de emprendizaje en la educación superior. Heinonen y Hytti (2008) señalan que, a grandes rasgos, existen cuatro modelos de integración, desde el tradicional hasta el más novedoso. Centrando el tradicional, el emprendizaje en las áreas de las escuelas de negocios, y el más novedoso y por el que apostamos **la integración del emprendizaje en cada una de las áreas o carreras universitarias de manera multidisciplinar.**

C) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Enunciar de forma breve en qué consiste la experiencia y en qué manera se ha llevado a cabo, definir el alcance de la experiencia, y describir las diversas metodologías y procedimientos seguidos en el desarrollo de la experiencia. Enunciar también si existen precedentes nacionales, internacionales y/o de autor, o si ha sido objeto de subvención (MQD, ARIE, ayudas de programas europeos,...)

En este contexto, fomentar el comportamiento emprendedor resulta un reto, no solo para la Universidad sino también para las empresas que compartan esta filosofía y quieran hacer algo al respecto. Así, a comienzos

del 2005, nace iNNoVaNDiS, proyecto que prioriza la búsqueda del cambio en la cultura. Se enmarca en la estrategia y políticas públicas para el fomento del emprendizaje integrando la **Administración Pública** [Gobierno Vasco y Diputación Foral de Gipuzkoa a través del apoyo económico, financiación y participación de BIC Gipuzkoa Berrilan], la **empresa privada** [Grupo Ibermática y Fundación para la Innovación Bankinter] y la propia **Universidad de Deusto**. Lo que entonces comenzó como una experiencia piloto, hoy en día es una apuesta estratégica de la Universidad. **De hecho, en el curso 2010/2011 se ofrece ya como un título propio en Innovación y Emprendizaje en el campus de San Sebastián**. El título se apoya sobre el modelo desarrollado por iNNoVaNDiS, modelo pedagógico CAVE (desarrollado a partir del modelo Deusto de Formación y ampliado) en el cual, además de habilidades y destrezas, actitudes y valores, **se incluyen las emociones** (Competencias Actitudes Valores y Emociones).

Partiendo de las características del perfil y del proceso emprendedor, el programa iNNoVaNDiS trabaja algunos rasgos del perfil emprendedor, así como de su correcta gestión y competencia. Es decir, el programa de entrenamiento iNNoVaNDiS **reconoce y estimula**, en cada actividad del mismo, **las emociones, valores, actitudes**, conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas **propias del emprendedor** y recogidas en la literatura como tales.

Así, se desarrolla un modelo bífido: por una parte, se incide en el perfil emprendedor, o si los estudiantes cambian sus rasgos de perfil durante el programa (**ser emprendedor**). Por otra parte, se incide en el desarrollo de competencias, es decir, en si el estudiante ha aprendido a gestionar esas emociones, valores y actitudes así como otros conocimientos relativos al proceso emprendedor (**saber emprender**). Y todo ello, fomentando un entorno colaborativo y de interacción social entre los participantes, generado a través de una serie de elementos propuesto por Goss (2008) (rituales, símbolos, lenguaje propio y meta-discurso) como vía para provocar la unión de lo cognitivo con lo emocional.

Se propone un modelo de aprendizaje que durante cinco años ha sido experimentado, implantado y testado en la Universidad de Deusto entre un grupo de estudiantes (175 estudiantes de la antigua Facultad de la ESTE, de ESIDE, de Humanidades-Empresa, Humanidades-Comunicación y Turismo), de manera complementaria a los estudios que estaban realizando. La novedad radica, fundamentalmente, en ser un modelo diseñado y orientado al fomento de actitudes emprendedoras entre los estudiantes, en el que se hace, un especial hincapié, no solo en la adquisición de habilidades, fomento de actitudes y transmisión de valores sino en el **tratamiento de las emociones**.

Hay pocos estudios que tengan en cuenta las emociones como un factor que influye en el comportamiento emprendedor, o que las incluyan como el eje central de dicho comportamiento. Sin embargo, existe mucho material (especialmente autobiográfico) que sugiere que **el hecho de emprender es una actividad especialmente emocional** (Goss, 2008).

Las metodologías que se llevan a cabo están totalmente orientadas a la acción y al aprender haciendo (p.e. *design thinking*), además se realiza un uso intensivo de las TIC de manera transversal en todas las actividades.

D) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Definir las competencias que se trabajan, tanto genéricas (transversales) como específicas en la experiencia innovadora.

En el Título se trabajan tanto competencias genéricas recogidas en el Modelo Deusto de Formación, como otras específicas del título propio. Estas últimas han sido agrupadas en cinco macro-competencias. Como novedad, incluimos el tratamiento de las emociones.

D.1. COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL MODELO DEUSTO DE FORMACIÓN

CG1: Pensamiento creativo	CG8: Comunicación interpersonal
CG2: Pensamiento reflexivo	CG9: Tratamiento de conflictos y negociación
CG3: Pensamiento práctico	CG10: Creatividad
CG4: Toma de decisiones	CG11: Espíritu emprendedor
CG5: Uso de las TIC	CG12: Innovación
CG6: Automotivación	CG13: Gestión de proyectos
CG7: Adaptación al entorno	CG14: Orientación al logro

D.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO PROPIO EN INNOVACIÓN Y EMPRENDIZAJE.

- **MACRO-COMPETENCIA 1 (MC1): Capacidad de reflexión en acción.** Capacidad de utilizar la creatividad para ver oportunidades en los problemas y en las limitaciones, así como tomar decisiones que ayuden a ganar confianza en las propias capacidades, tomar la iniciativa hacia el cambio y el crecimiento responsable cuestionándose el *statu quo* en búsqueda de oportunidades y, finalmente, perseguir el logro de manera paciente y constante, superando los obstáculos que pudieran surgir.
- **MACRO-COMPETENCIA 2 (MC2): Capacidad de desarrollar el comportamiento creativo, la capacidad de prospectiva, la identificación de oportunidades y la implantación de nuevos proyectos.** Capacidad de comportarse de manera creativa, espontánea y con total libertad, aportando nuevas soluciones a

situaciones reales del entorno cercano, interviniendo en él sin miedo a equivocarse, perdiendo la vergüenza y con una actitud positiva y de disfrute. Capacidad de visionar, a largo plazo y hacia el mercado, utilizando la creatividad y el inconformismo para identificar oportunidades innovadoras, para captar y asignar recursos para su implantación como proyectos viables, y para tomar las decisiones necesarias a la vez que asumir la iniciativa y liderazgo de dichos proyectos, superando los posibles fracasos con energía y perseverancia.

- **MACRO-COMPETENCIA 3 (MC3): Capacidad de relacionarse en entornos cambiantes, participar y gestionar equipos multidisciplinares, y estar dispuesto y comprometido con el diálogo permanente.** Capacidad de reconocer sus propios sentimientos, los sentimientos de los demás, de automotivarse, de manejar adecuadamente las relaciones que sostiene con los demás y consigo mismo, de empatizar con las personas, de colaborar y co-crear de manera desinteresada. Comprometido con el grupo / organización a la que se pertenece y dando sentido a lo que se hace (*make meaning*), manejándose con naturalidad y capacidad para dialogar con el entorno, con uno mismo y con los demás, desde el compromiso de escuchar para cuestionar los propios prejuicios, con una actitud abierta a que el resultado de ese diálogo sea no tener razón. Hacerlo desde la confianza en uno mismo y la humildad para reconocer en el otro la capacidad de hacer cambiar una idea previa, desde el respeto a los demás y el compromiso con el esfuerzo permanente.
- **MACRO-COMPETENCIA 4 (MC4): Tomar las riendas del propio destino, ser el guionista y director de la propia experiencia vital asumiendo la responsabilidad de la misma y buscar al emprendedor que se lleva dentro.** Capacidad de reflexión crítica para un mejor conocimiento de uno mismo, y capacidad para cuestionar las cosas con el fin de mejorar. Adaptarse mejor al entorno de manera independiente y responsable, y afrontar con optimismo las propias capacidades y limitaciones, con especial empeño en desarrollarlas y superarlas con entusiasmo y celebrar cualquier pequeño logro. Además, capacidad de identificar el perfil del emprendedor, autoevaluar las propias actitudes emprendedoras y desarrollarlas.
- **MACRO-COMPETENCIA 5 (MC5): Capacidad de aprovechar las TIC de forma estratégica durante todo el proceso emprendedor actuando bajo un sentido de la “Urbanidad” Digital.** Capacidad de aprovechar las TIC como fuente de información y aprendizaje continuo para colaborar digitalmente, para ser autónomo en su uso y saber trabajar productivamente, así como saber comunicar y difundir a

través de ellas. Capacidad de actuar de acuerdo a una 'Netiquette' y a un sentido de la 'Urbanidad' Digital, y capacidad de aprovechar las TIC de forma estratégica tanto a la hora de investigar-consultar-inspirarse y desarrollar la prospectiva como a la hora de sustentar el modelo de negocio/viabilidad de forma estratégica en las TIC.

D.3. EMOCIONES QUE SE TRABAJAN EN EL TÍTULO PROPIO EN INNOVACIÓN Y EMPRENDIZAJE

		ÍTEMS INCLUIDOS
EMOCIONES	Amor	Pasión Situaciones o sobre qué elementos está orientada la emoción: amor a mí mismo y amor por mi trabajo
	Miedo	Situaciones o sobre qué elementos está orientada la emoción: fracaso, riesgo, futuro, al "qué dirán", a hacer el ridículo Frustración
	Disfrute	Diversión Situaciones o sobre qué elementos está orientada la emoción: incertidumbre Sorpresa
	Vergüenza	Controlar la vergüenza

D.4. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Para la evaluación en la adquisición de competencias y el seguimiento individual del/la alumno/a, se utilizan las siguientes herramientas:

- A lo largo de todo el programa, los profesores que toman parte alimentan un **CRM** (*customer relationship management*) de cada estudiante en el que se recogen las evaluaciones de desempeño (cualitativas y cuantitativas) así como todas las actividades (propias del Título o voluntarias, p.e. charlas con emprendedores, etc.). También se recogen otros tipos de información que ayude a los profesores a potenciar los talentos particulares de cada uno de los estudiantes.
- Asimismo, en cada taller se recoge, en su **Guía de aprendizaje**, el **método de evaluación** particular, que recoge:
 - La evaluación realizada por el/la profesor/a (o equipo de profesores) según los métodos que se establezcan en cada taller.
 - La autoevaluación realizada por el propio estudiante.
 - La coevaluación realizada por los propios compañeros.
- **Medición del perfil emprendedor** del estudiante, según la escala desarrollada por la Dra. Asun Ibáñez en su tesis doctoral y su variación tras el paso por el programa.

Asimismo, una vez realizada cada actividad o taller, el equipo de profesores se reúne para proponer mejoras de la propia actividad. En una sesión final, tras las evaluaciones, el responsable de la asignatura/actividad presenta los resultados al resto del equipo y se buscan vías de mejora. Con ello, se consigue, además, una mejor integración y comprensión del Título en su conjunto y evita que los talleres y actividades sean actividades inconexas o estancas..

E) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La valoración que el equipo realiza de la iniciativa es muy buena, y susceptible de seguir mejorándose y aplicarse a otros colectivos. Hemos conseguido que casi 200 alumnos se hayan formado en iNNoVaNDiS o estén ahora en el proceso; hemos generado un nuevo título para la Universidad con un modelo pedagógico novedoso; hemos tenido más de 100 impactos en prensa, nos han entrevistado en la prensa y radio; nos han invitado para dar conferencias (p.e.: Gobierno de Cantabria, Universidad de Alicante o TKNiKA); además, promovemos desde hace ya tres ediciones el día del emprendedor en Deusto; hemos publicado y presentado en congresos internacionales y desarrollado más de 15 investigaciones. Asimismo, hemos involucrado a más de 50 empresas y, hoy en día, tenemos todas las semanas a actuales o antiguos alumnos que solicitan nuestro apoyo para el lanzamiento de nuevos proyectos.

No obstante, resulta imprescindible conocer también la opinión de los estudiantes que han tomado parte en la experiencia piloto. En este vídeo se recogen sus testimonios: <http://www.youtube.com/watch?v=ivTDkfv9Bp0>

Desde el comienzo de la experiencia se han mezclado a estudiantes de diferentes titulaciones. No obstante, a la hora de transformarlo en un título propio, ha sido propuesto e implantado por la DBS-ESTE. El programa está diseñado para cualquier titulación; no obstante, aquellos estudiantes de titulaciones diferentes a ADE necesitan de un mayor apoyo en los aspectos relativos al diseño de un Plan de Negocio.

UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN POR PARES Y PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE TRABAJOS EN EQUIPOS

Sr. Santiago Larrazabal, Sra. Begoña Echabe

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES:

Título: Una propuesta para la evaluación por pares y para la autoevaluación de trabajos en equipo

Profesorado participante en la experiencia de innovación: Prof. Santiago Larrazabal (Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto) y Prof^a. Begoña Echabe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto)

Módulo/materia/asignatura: La experiencia se lleva a cabo en las asignaturas: "Sistema de fuentes y Derechos Constitucionales" tanto en castellano como en euskera, correspondiente al grado en Derecho y al doble grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Deusto, y "Mundo Actual" en inglés, correspondiente al grado de Comunicación de la citada universidad.

Destinatarios de la experiencia: Alumnos de 1º de grado en Derecho (en euskera en el campus de Bilbao de la Universidad de Deusto); alumnos de 1º de doble grado -Administración de Empresas y Derecho- (en castellano en el campus de Donostia-San Sebastián); y alumnos de 1º de grado en Comunicación (en inglés en el campus de Donostia-San Sebastián)

Tipo de práctica: Ficha de evaluación por pares y autoevaluación de trabajos en equipo.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

1) DESCRIPCIÓN: La práctica consiste en una sencilla ficha-cuestionario (que se incluye como anexo) y que consta de tres partes:

En la primera parte de la ficha, aparece la identificación del/la alumno/a que rellena el cuestionario, junto con los datos del curso, sección, etc. y la relación nominal de componentes del grupo. Tras esto, se le formulan una serie de cuestiones relativas al trabajo en grupo en general: cuántas reuniones han tenido, sobre el aprovechamiento del tiempo, el ambiente creado, acerca de si se ha intentado trabajar en grupo el desarrollo y la discusión de ideas, la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones; respecto de las labores de coordinación y de cómo se ha

llevado a cabo el trabajo (insistiendo en cinco apartados o "ítems": búsqueda bibliográfica, estructura del trabajo, elaboración y redacción de cada capítulo, forma final y exposición en clase -preparación de la exposición-, este último en el caso de que el trabajo se exponga públicamente). También se le pregunta acerca del cumplimiento de los plazos propuestos y si se ha realizado o no una revisión conjunta del trabajo. Asimismo, se le pide que especifique qué miembros del grupo han participado de una forma más activa, que destaque los dos mejores aspectos del trabajo en grupo y que haga al menos dos propuestas de mejora. Esta primera parte del cuestionario incluye también una valoración general del resultado final del trabajo en grupo (con cuestiones relativas a si ha merecido o no la pena, la puntuación que pondría al grupo en general y la puntuación que pondría al trabajo).

En la segunda parte de la ficha, se lleva a cabo la denominada "evaluación por pares", es decir, se pide al/la alumno/a que evalúe honestamente el trabajo realizado por cada uno de sus compañeros con nombres y apellidos, en relación con los siguientes apartados: asistencia, participación, disposición y resultado. A su vez, se le pide que puntúe globalmente a cada uno de sus compañeros en una escala que va del 1 (nunca / muy mal) al 5 (siempre / muy bien-muy buena). Por último, se le deja un espacio para que, si lo desea, haga cualquier tipo de comentario adicional sobre el trabajo en grupo y/o sobre alguno de los componentes del grupo.

En la tercera parte, se lleva a cabo la "autoevaluación" del/la alumno/a que cumplimenta la ficha. En este caso, debe responder sobre los mismos apartados existentes en la ficha de "evaluación por pares", es decir, asistencia, participación, disposición y resultado. También se le pide que se puntúe a sí mismo, con la misma escala, que va del 1 (nunca / muy mal) al 5 (siempre / muy bien-muy buena). También se le deja un espacio para que, si lo desea, haga cualquier comentario que desee sobre el trabajo y su participación en el mismo.

2) OBJETIVOS: Uno de los problemas a los que nos enfrentamos los profesores a la hora de evaluar los trabajos en equipo, sobre todo, los realizados fuera del aula, es saber exactamente cómo se han desarrollado y qué participación ha tenido cada miembro del equipo. La evaluación del contenido del trabajo en equipo por parte del/la profesor/a puede realizarse a través de varios medios: a través del texto escrito del mismo y de la presentación oral del trabajo por parte de los componentes del grupo (asegurándose de que todos los miembros del equipo se responsabilicen del trabajo en su conjunto, haciendo que todos ellos participen en la exposición del trabajo o bien, si no hubiese tiempo para ello, eligiendo aleatoriamente a algunos de sus miembros para que expongan todo

el trabajo o alguna parte del mismo, etc.). Si el trabajo en equipo se ha desarrollado en el aula, el/la profesor/a puede comprobar también el grado de participación de los miembros del equipo, las actitudes de cada uno de ellos, la planificación y el desarrollo de las distintas tareas, etc.

Pero en muchos trabajos realizados en grupo, la mayor parte del proceso de su realización se realiza fuera del aula, cuando lo que le interesa saber al/la profesor/a es cómo se ha desarrollado el proceso, qué participación ha tenido cada uno de los miembros del grupo, qué disposición ha mostrado, si el equipo ha trabajado bien, si sus miembros se han encontrado a gusto trabajando juntos, etc. Como han escrito VILLA y POBLETE, la competencia de trabajo en equipo es "una competencia en la que el/la profesor/a puede incorporar técnicas de autoevaluación y evaluación por pares como complemento de las que él emplee personalmente. El/la profesor/a puede observar determinados comportamientos en grupo de los estudiantes. Sin embargo, de parte del tiempo de las actividades en grupo son los compañeros y el propio estudiante, quienes mejor conocen el funcionamiento del equipo".¹ Precisamente para conocer mejor el funcionamiento del equipo, proponemos esta técnica que, junto con otras, permite evaluar mejor el proceso de elaboración del trabajo y, en definitiva, la propia competencia genérica de trabajo en equipo. El fin es poder conocer si los miembros han participado y colaborado activamente en las tareas del equipo, con el fomento de la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta; si se ha conseguido consolidar y desarrollar el equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima interno de cohesión, integración, etc.²

Esta técnica le permite también al/la profesor/a conocer qué labor ha desarrollado cada miembro del grupo en la elaboración del trabajo, pudiendo calificar así de forma diferente y más equitativa a cada alumno/a pues, de lo contrario, se corre el riesgo de que la calificación sea igual para todos los miembros del equipo, cuando la labor que se ha desarrollado en el seno del grupo es bien distinta. Finalmente, también permite que el/la alumno/a se acostumbre a evaluar honestamente tanto el trabajo de sus compañeros, implicándose en la labor de evaluación, como su trabajo, haciéndole reflexionar acerca de su propia actitud. Creemos que resulta un buen complemento para la evaluación, que se construye así

1 VILLA, Aurelio / POBLETE, Manuel (Dirs.), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2008, pág. 243.

2 Para ello, nos hemos inspirado en los niveles de dominio 1º, 2º y 3º y en algunos de los indicadores que a ellos corresponden en la propuesta de evaluación de la competencia genérica "Trabajo en equipo", que se recoge en el libro que se acaba de mencionar, dirigido por los profesores Villa y Poblete (v. págs. 244-247).

desde tres perspectivas distintas: la "heteroevaluación" (por parte del/ la profesor/a y de los propios compañeros del equipo -evaluación por pares-), y la autoevaluación por parte del propio alumno/a. Como además la ficha-cuestionario es totalmente confidencial, se entrega directamente al/la profesor/a, y nadie -salvo él/ella- tiene acceso a la información que contiene. El proceso permite que cada alumno/a pueda sincerarse al autoevaluarse a sí mismo y al evaluar a cada uno de sus compañeros de grupo con nombre y apellidos. Aunque puede haber alumnos que en sus valoraciones no sean totalmente sinceros, el/la profesor/a, al cruzar los datos de los cuestionarios de todos los miembros del grupo -además de lo que él/ella mismo/a haya podido observar al analizar el trabajo escrito y/o en su exposición oral- dispone de muchos más datos para hacerse una idea bastante aproximada de cómo ha transcurrido todo el proceso.

Y así las cosas, el/la profesor/a puede calificar más equitativamente a cada miembro del grupo de alumnos, mejorar su propia labor docente al corregir defectos que son responsabilidad suya (en la elección de los temas, composición de los grupos, dinámica a seguir, instrucciones impartidas, etc.) de cara a los nuevos trabajos en equipo que vaya a encargar en el futuro; y corregir también defectos achacables a los alumnos, aportándoles un útil *feedback* que les ayude a mejorar en la realización de futuros trabajos en equipo.

3) DESARROLLO METODOLÓGICO: La práctica se ha diseñado básicamente para aplicarse en grupos de estudiantes, y ha sido utilizada experimentalmente durante este curso académico con grupos de más de cuatro miembros (puesto que en los grupos grandes suele haber más dificultades para conocer cómo se ha realizado el trabajo en equipo, la participación de cada miembro del mismo, etc.), usando la misma ficha para asignaturas distintas ("Sistema de fuentes y Derechos Constitucionales" y "Mundo Actual") impartidas en distintas titulaciones (grado en Derecho, doble grado en Administración y Dirección de Empresas y grado en Comunicación), idiomas (castellano, euskera e inglés) y en el campus de la misma Universidad de Deusto (Bilbao y Donostia-San Sebastián). La recogida de la ficha-cuestionario se puede realizar o bien cuando los alumnos entregan el trabajo, o bien en un momento posterior. Permite al/la profesor/a disponer de datos muy útiles para la evaluación de la labor del/la alumno/a, para mejorar las actividades en grupo que encarga y para ayudar a mejorar a los alumnos individualmente considerados y a los propios grupos a través del correspondiente *feedback*, que puede ofrecérseles a través de las tutorías, tanto individuales como de grupo.

Para realizar esta práctica, hemos consultado experiencias de otros docentes, tanto de nuestro país como de otros países. Asimismo, nos hemos inspirado, como ya se ha dicho, en el texto anteriormente citado de

los profesores Aurelio Villa y Manuel Poblete. No hemos recibido ningún tipo de subvención o ayuda.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN.

La práctica está diseñada básicamente para trabajar y evaluar la competencia genérica interpersonal (transversal) denominada "trabajo en equipo". En todo caso, puede servir de ayuda en la mejora del/la alumno/a en el desarrollo y adquisición de esta competencia, y en el caso de que la guía docente de la asignatura establezca que va a tener incidencia en la calificación final, puede suponer hasta un 10% de la calificación (según establecen las distintas guías docentes). En el caso de que la competencia se trabaje pero no tenga incidencia a efectos de la calificación final -puesto que la que se evalúe sea otra (u otras) competencias genéricas- supone un buen instrumento para medir la participación activa del/la alumno/a que, en todo caso, y tal y como se recoge en nuestras guías docentes, sí suele tener asignado un valor en la calificación final de la asignatura (generalmente, entre el 5% y el 10%).

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN.

En resumen, nuestra valoración global de esta sencilla práctica es muy positiva, pues permite al/la profesor/a conocer mejor el funcionamiento del equipo y saber realmente qué labor ha desarrollado cada miembro del grupo en la elaboración del trabajo. Es una forma de calificar de forma diferente y más equitativa a cada alumno/a; además le anima a que se acostumbre a evaluar honestamente tanto el trabajo de sus compañeros -implicándose en la labor de evaluación- como su trabajo, haciéndole reflexionar acerca de su propia actitud. Asimismo, el/la profesor/a puede mejorar su labor docente al corregir defectos que son responsabilidad suya (en la elección de los temas, composición de los grupos, dinámica a seguir, instrucciones impartidas, etc.), de cara a nuevos trabajos en equipo y ayuda a corregir, también, defectos achacables a los alumnos (relativos tanto al contenido del trabajo como a la forma de llevar a cabo la actividad en grupo), con lo que se ofrece un útil **feedback** que les ayude a mejorar en la realización de futuros trabajos en equipo.

La experiencia ha sido diseñada con vocación multidisciplinar, para que pueda ser utilizable en distintas titulaciones, cursos académicos, idiomas y Facultades (como ha ocurrido en nuestro caso), de una manera sencilla, para que pueda ser entendida por todos; y abierta y flexible, de tal manera que pueda servir de prototipo a otros docentes, que puedan utilizarla tal y como está, o adaptarla a sus propias necesidades, modificando sus apartados (añadiendo, suprimiendo "ítems", etc.), en todo caso, enriqueciéndola. Nuestra intención ha sido compartir modestamente

nuestra experiencia con otros colegas por si les pudiera resultar de alguna utilidad a la hora de evaluar los trabajos realizados en grupo.

EVALUACIÓN TRABAJO EN GRUPO

GRUPO (n.º):

TEMA:

NOMBRE Y APELLIDOS:

CURSO / SECCIÓN:

ASIGNATURA:

COMPONENTES DEL GRUPO:

- **¿Cuántas reuniones de grupo se han realizado para la elaboración del trabajo?**
- **¿Se ha aprovechado el tiempo en las reuniones?** ¿han sido efectivas? Puntúa de 1 a 4, siendo 1 = nada, 2 = poco, 3 = bastante, 4 = mucho
- **¿Cómo ha sido el ambiente creado en el grupo?** Puntúa de 1 a 5, siendo 1 = muy malo, 2 = malo, 3 = aceptable, 4 = bueno, 5 = muy bueno
- **¿Se ha intentado trabajar en grupo en el desarrollo y discusión de ideas, búsqueda de soluciones y toma de decisiones?** Puntúa de 1 a 4, siendo 1 = nunca, 2 = a veces, 3 = habitualmente, 4 = siempre.
- **¿Quién/es ha/n actuado como coordinador/es en el grupo?**
- **¿Cómo se ha llevado a cabo el trabajo?** *Especificar el modo en que se ha efectuado, así como el reparto de tareas y los resultados obtenidos.*
 - búsqueda bibliográfica:
 - estructura del trabajo:
 - elaboración y redacción de cada capítulo:
 - forma final del trabajo:
 - exposición en clase (preparación de la exposición), en su caso:
- **¿Se han cumplido los plazos propuestos?** Puntúa entre 1 y 4, siendo 1 = nunca, 2 = a veces, 3 = habitualmente, 4 = siempre
- **¿Se ha realizado una revisión final conjunta del trabajo con todos los miembros presentes?** En caso negativo, ¿por qué?
- **¿Cuántos de los miembros del grupo consideras que han participado de una manera más activa?**
- **Las dos mejores cosas del trabajo en grupo han sido...**
 - 1.
 - 2.
- **¿Cómo valoras el resultado final del trabajo en grupo?**
- **¿Ha merecido la pena?** Puntúa entre 1 y 4, siendo 1 = nada, 2 = algo, 3 = bastante, 4 = mucho

- ¿Qué puntuación pondrías al grupo? Puntúa entre 1 y 4, siendo 1 = muy mal, 2 = mal, 3 = aceptable, 4 = bien, 5 = muy bien
- ¿Qué puntuación se merece el trabajo que ha resultado de esta experiencia? Puntúa entre 1 y 4, siendo 1 = muy mal, 2 = mal, 3 = aceptable, 4 = bien, 5 = muy bien
- ¿Qué dos aspectos habría que cuidar para que el trabajo en grupo mejore?
 - 1.
 - 2.

FICHA DE EVALUACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL GRUPO (EVALUACIÓN POR PARES)

A continuación, evalúa honestamente el trabajo realizado por tus compañeros entre 1 y 5 en cada uno de los siguientes aspectos, siendo.

- 1 = nunca / muy mal/a
 2 = rara vez / mal/a
 3 = pocas veces / aceptable
 4 = casi siempre / bien (buena)
 5 = siempre / muy bien (muy buena)

	Asistencia		Participación	Disposición		Resultado			Puntuación ¿Qué puntuación final crees que se le podría poner
	A todas las reuniones	Ha sido puntual al llegar y al marchar	Ha sido activa, aportando ideas, opiniones, etc.	Asumiendo tareas, resolviendo problemas, etc.	Ha intentado crear un buen clima (respeto, tolerancia, etc.)	Ha cumplido con su parte	Ha cumplido con los plazos estipulados	La calidad de su trabajo ha sido...	
COMPONENTE 1 (Nombre y apellidos)									
COMPONENTE 2 (Nombre y apellidos)									
COMPONENTE 3 (Nombre y apellidos)									
COMPONENTE 4 (Nombre y apellidos)									
COMPONENTE 5 (Nombre y apellidos)									
COMPONENTE 6 (Nombre y apellidos)									
COMPONENTE 7 (Nombre y apellidos)									

COMENTARIOS sobre el trabajo en grupo y/o sobre alguno de los componentes:

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Ahora evalúa honestamente tu trabajo entre 1 y 5 en cada uno de los siguientes aspectos, siendo

- 1 = nunca / muy mal/a
- 2 = rara vez / mal/a
- 3 = pocas veces / aceptable
- 4 = casi siempre / bien (buena)
- 5 = siempre / muy bien (muy buena)

Asistencia		Participación	Disposición		Resultado			Puntuación ¿Qué puntuación final me podría poner?
A todas las reuniones	He sido puntual al llegar y al marchar	Ha sido activa, aportando ideas, opiniones, etc.	Asumiendo tareas, resolviendo problemas, etc.	He intentado crear un buen clima (respeto, tolerancia, etc.)	He cumplido con mi parte	He cumplido con los plazos estipulados	La calidad de mi trabajo ha sido...	

COMENTARIOS sobre mi trabajo y mi participación en el mismo:

- ¿Qué he aprendido de esta experiencia de trabajo en grupo?
- ¿Cuál ha sido mi mayor aportación al grupo?

DESARROLLO PLANIFICADO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE ÍNDOLE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA

Sra. Ane Ortega

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Profesora: Ane Ortega Etcheverry

Titulación: Lic.Fil. (Deusto), MA (Warwick, Reino Unido), PhD (Londres)

Capacidad: Coordinadora del Plan Lingüístico de la Escuela Universitaria de Magisterio "Begoñako Andra Mari" y profesora de Didáctica de la Lengua en el Grado de Educación Primaria.

Titulación de la innovación: Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria

Módulo/materia/asignatura: Interdisciplinar

Destinatarios de la experiencia: Alumnos/as de 1º y 2º

Tipo de práctica: Desarrollo planificado de las competencias genéricas de índole lingüístico-discursiva.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La práctica consiste en una serie de talleres para el desarrollo de las competencias genéricas: C.G.4 "Competencia oral" y C.G.5 "Competencia escrita", así como las competencias específicas relacionadas con ellas.

Se trata de una iniciativa liderada por la coordinación del Plan Lingüístico de EUMBAM, en la sección que trata de la capacitación lingüística en el área de Enseñanza/Aprendizaje. En el marco de un planteamiento global, en el que se planifica el recorrido lingüístico-discursivo que los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, con el fin de garantizar que estos alcancen el nivel C1 del MCER en español y en euskera estipulado por la Ley, se han diseñado e implementado una serie de talleres que inciden en el aprendizaje de las competencias genéricas ligadas a la comprensión y expresión oral y escrita de textos de ámbito académico superior.

El diseño y la facilitación de los talleres se hace conjuntamente entre los profesores especialistas de didáctica de la lengua y los profesores de la asignatura, de modo que cada taller está contextualizado y ligado a

una tarea de aprendizaje y evaluación diseñada por el/la profesor/a de la asignatura.

El taller trabaja una habilidad discursiva concreta a la vez, y sigue el siguiente esquema básico: observación y manipulación de modelos, reflexión teórica y práctica guiada.

Hasta el momento, se han llevado a cabo 12 talleres en 1º y 2º de grado. Sin embargo, la intención es extenderlos a lo largo de 3º, para culminar en 4º con talleres específicos ligados al trabajo de fin de grado.

Algunos talleres se ofrecen en euskera y otros en castellano, otros de forma bilingüe; pero en todos los casos se llevan a cabo acciones que posibilitan la transferencia de habilidades discursivas de una lengua a otra.

Se trata de una experiencia que está resultando muy positiva, aunque está todavía en fase de experimentación y evaluación.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y COMO SE EVALÚAN

Las competencias trabajadas son concretamente las siguientes:

C.G.5.1. EXPRESIÓN ORAL, Nivel 1: Expresar las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad tanto en situaciones de intercambio como en más formales y estructuradas.

C.G.5.2. EXPRESIÓN ORAL, Nivel 2: Tomar la palabra en grupo con facilidad; transmitir convicción y seguridad y adaptar el discurso a las exigencias formales requeridas.

C.G.5.3. EXPRESIÓN ORAL, Nivel 3: Conseguir con facilidad la persuasión y adhesión de sus audiencias, adaptando su mensaje y los medios empleados a las características de la situación y la audiencia.

C.G.6.1. EXPRESIÓN ESCRITA, Nivel 1: Comunicar correcta y claramente por escrito lo que se piensa o se siente con los recursos adecuados, en escritos breves.

C.G.6.2. EXPRESIÓN ESCRITA, Nivel 2: Comunicarse con soltura por escrito, estructurando el contenido del texto y los apoyos gráficos para facilitar la comprensión e interés del lector en escritos de extensión media.

MACROCOMPETENCIA 5 (Ed. Primaria) / 6 (Ed. Infantil): Comunicar de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza, en forma oral o escrita, en los diversos contextos vinculados a la profesión docente tanto a interlocutores especializados como no especializados.

La evaluación se hace de la siguiente forma:

Las competencias mencionadas cuentan con una serie de resultados de aprendizaje que han sido adoptados por el/la profesor/a responsable de la asignatura. En el trabajo de diseño conjunto entre el/la profesor/a de lengua y el/la profesor/a de la asignatura, estos resultados de aprendizaje se concretan en ítems de evaluación constatables y fáciles de usar por evaluadores no especialistas en lingüística. Como se ha dicho antes, todo taller está unido a una tarea de producción que es evaluada (por ej., una exposición oral, un debate, o un trabajo escrito). El/la profesor/a de la asignatura evalúa la competencia lingüística con la plantilla de evaluación diseñada a tal efecto.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La valoración ha sido positiva o muy positiva, sin menoscabo de que haya habido talleres y grupos que hayan funcionado mejor que otros. Al ser una iniciativa totalmente nueva para la Escuela, hay que considerarla sin duda en fase de diseño y evaluación.

Los aspectos más positivos por resaltar son:

- Trabajo verdaderamente interdisciplinario en unas competencias que son por su naturaleza, transversales.
- Trabajo eficaz de las competencias, por implicar a especialistas en lengua.
- Trabajo significativo para los alumnos, por estar el taller ligado y evaluado en una tarea propia de la asignatura.
- En un contexto de competencias que por necesidad están formuladas de forma muy general se consigue un trabajo en habilidades discursivas concretas.
- Planificación global de las competencias, evitando las repeticiones y asegurando una creciente profundización en las mismas y la creciente complejidad de las habilidades discursivas implicadas.
- Trabajo en paralelo en las dos lenguas de los grados, euskera y castellano.
- Una metodología práctica y directamente aplicable a una tarea de aula y de evaluación.
- La eficacia del trabajo en grupo de profesores de diferentes departamentos.

En cuanto a la transferibilidad de la experiencia a otras titulaciones, es evidente, ya que las competencias de índole lingüística son comunes a todas.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PENSAMIENTO CRÍTICO

Sra. Rosa Santibáñez

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Título: Desarrollo de la Competencia Pensamiento Crítico

Profesora: Dra. Rosa Santibáñez Gruber

Titulación: Grado en Educación Social. Asignatura: Pedagogía Social. Materia 2: Bases Pedagógicas (Educación) Módulo 1: Bases fundamentadoras de la Educación Social (MX)

Destinatarios: Estudiantes de 1º curso de grado de Educación Social y Trabajo Social (2º semestre)

Tipo de práctica: Trabajo Práctico de la Competencia Genérica: Pensamiento Crítico (Nivel 1).

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La pedagogía social constituye el marco de referencia disciplinario básico para los profesionales de la educación social, permitiendo aproximarse, con una perspectiva crítica, a los fenómenos educativos que tienen lugar en contextos sociales. El **objetivo principal** de la experiencia es el desarrollo de la competencia genérica "Pensamiento Crítico (Nivel 1)" relacionándola a la competencia específica o "Macrocompetencia 1.3: Marco de Referencia: Tomar conciencia y manejar los sesgos personales".

Para ello se ha partido de la descripción aportada por Villa & Poblete (2007:80) sobre el **Pensamiento Crítico (Nivel 1)** entendida como: "Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.". Para la definición de la **Macrocompetencia 1.3: Marco de Referencia: Tomar conciencia y manejar los sesgos personales** se ha utilizado como documento de referencia la Memoria de Verificación del grado de Educación Social (2007), donde se define como: "Tomar conciencia y manejar los sesgos personales –cognitivos, emocionales y conductuales– en la interpretación y análisis de situaciones, elaborando estrategias de afrontamiento."

Por otra parte, y con el fin de vincularlo a los contenidos concretos

de la materia, es importante no olvidar que los expertos en Pedagogía Social **definen a esta ciencia como crítica y con un poder transformador** (Caride 2004; p. 81 y ss.; Herrera, 2006; Vega, 2002) ya que:

- **Por su carácter práctico y educativo:** Está enfocada a resolver problemas, a responder a necesidades, desde el papel activo de las personas, desde la potencialidad de las mismas pero incluyendo siempre el compromiso ético.
- **Por su carácter histórico:** Analiza y propone respuestas desde unas coordenadas espacio-temporales determinadas; en una sociedad concreta, con unas necesidades, unas problemáticas y una cultura concretas.
- **Por su carácter simbólico:** Toma consciencia de las representaciones sociales y significados compartidos. Por ello resulta, tan necesaria la contextualización de cualquier intervención a dicha realidad social y personal, y a los significados que se comparten.
- **Por su naturaleza política:** Que enfatiza el papel de esta práctica con la transformación social, con los procesos de concienciación (concientización) de las personas y la reivindicación de unos derechos de ciudadanía. De ahí su vinculación con la ideología y no con la neutralidad (no hay saber / conocimiento, ni acción / intervención neutral). Abierta por tanto al cambio y a la crítica hacia una sociedad más justa.

En la tabla siguiente se ha seleccionado de la Guía de aprendizaje, a modo de resumen, las 6 prácticas más directamente relacionadas con dicha competencia las cuales se desarrollan en detalle tras la misma.

COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
C.G.1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO	M.E.1.3. Tomar conciencia y manejar los sesgos personales	TEMA 1. Introducción a la Pedagogía Social (PS): Conceptos y relaciones con otras ciencias.	• Práctica 1.1.: Nuestra experiencia educativa y social: ¿qué es para nosotros educación y qué es social? • Práctica 1.5.: Ciencias afines a la pedagogía social
		TEMA 2. Los profesionales de la educación social: identidad, perfil profesional y contextos de intervención.	• Práctica 2.4. (OBLIGATORIA) Pensamiento crítico e intervención educativa.
		TEMA 3. El proceso histórico de aparición de la pedagogía social.	• Práctica 3.1.: Cuestiones que debatir • Práctica 3.3.: (OBLIGATORIA) Experiencias educativas de carácter social
		TEMA 4. Paradigmas de interpretación e investigación de la pedagogía social • Educación Social: Hacia el pensamiento complejo.	• Práctica 4.1.: Paradigmas o enfoques contemporáneos en pedagogía social

T 1. Práctica 1.1. “Nuestra experiencia educativa y social. ¿Qué es educación y qué social?”

Todas las personas hemos tenido diversas experiencias educativas y sociales. Por ello, es importante, a partir de nuestras vivencias personales previas, tratar de llegar a descubrir el significado de ambas palabras y proponer una definición de lo que nosotros y nosotras entendemos por “educación” y por “social”.

La práctica se propone un doble objetivo:

- Identificar nuestras ideas previas con respecto a la educación y a lo social, en función de las experiencias vividas.
- Identificar diferentes contextos educativos y sociales.

Procedimiento:

- **Individualmente:** Pensar cuál ha sido nuestra experiencia personal con la educación, pensar en, al menos, dos situaciones o experiencias personales que consideremos educativas. Identificar a la/s persona/s implicadas, el lugar, la edad y lo aprendido. Vinculación con materias del 1º semestre (recuperar conocimientos adquiridos en las asignaturas: Teoría de la Educación y Servicios Sociales).

- **Fuera del aula:** Preguntar a personas de la familia (nacidas con anterioridad a 1940) qué es para ellos/as la educación, cuántos años acudieron a la escuela y si todos lo hacían.
- **En grupos de 4/6 personas:** Proponer una definición conjunta para el término “educación” y para “social”. Valorar del 1 a 10 (de menos a más importante) el poder de influencia y la importancia de cada uno de ellos. Buscar en la Red (*Wikipedia*, *Google*, *infed – Informal Education*) o en Enciclopedias de Educación / Sociología / Trabajo Social (CRAI) el concepto de “educación” y de “social” y seleccionar aquella que coincida o se aproxime más al concepto propuesto por el grupo.
- **En grupo general:** Puesta en común y síntesis. Revisión y *feedback* por parte del/la profesor/a de los elementos comunes y clave para la asignatura.

T 1- Práctica 1.5. “Ciencias afines a la Pedagogía Social”

En el tema 1 hemos estado trabajando sobre cómo la pedagogía social es una ciencia práctica, profesional, crítica, histórica, simbólica y política. Por otra parte, la Pedagogía Social, para poder guiar y poder establecer criterios para la acción educativa, **necesita** de otras ciencias afines a ella como la filosofía, la pedagogía general, la psicología, la antropología y la sociología.

En esta práctica vamos a trabajar estas dimensiones teóricas y la ayuda de otras ciencias sobre un tema de máxima actualidad y que se encuentra en la prensa mundial. Se basa en la reciente publicación de un libro donde la autora recoge las claves de intervención educativa familiar para educar a niñas y niños brillantes y exitosos. Amy Chua, escritora y profesora de derecho de la Universidad de Yale, denominada por la prensa mundial como la “madre tigresa” defiende una intervención educativa basada en la estricta disciplina.

Procedimiento:

Individualmente:

- Partir de los apuntes del tema 1.5. Ciencias afines.
- Leer con atención la noticia de prensa publicada en El País - Sociedad, el 6.02.2011, titulada “¡Cuidado! La madre tigre devora a sus hijos”.
- Identificar aquellos párrafos que aluden o pueden aludir a alguna de las ciencias afines a la pedagogía social. Razonar desde esa ciencia a favor o en contra de dicho argumento.

En grupos de 4/6 personas:

- Compartir posicionamientos personales así como argumentos. (Es importante ser consciente de la diferencia entre opinión y argumento lógico).
- Cada grupo recibirá un rol para el debate general A FAVOR o EN CONTRA y por ciencias. Prepararán el debate / discurso, por escrito.
- Cada grupo nombra a un representante para el debate general.
- **En grupo general:** Los representantes de cada grupo salen a defender su postura y tratan de dar respuesta a la pregunta: ¿Qué estrategias utilizar para educar a nuestros hijos e hijas para el siglo XXI?

T 2 - Práctica 2.4. "Pensamiento crítico e Intervención Educativa"

Una de las características más relevantes de la pedagogía social es, junto a su dimensión práctica, su capacidad de crítica y transformación de la realidad. Los profesionales de la pedagogía social, los educadores y educadoras sociales, junto a otros profesionales de la intervención social, como los trabajadores y trabajadoras sociales, deben entrenarse en el acercamiento crítico hacia la realidad, entendida como la actitud mental que se interroga sobre la realidad circundante y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.

Educablog – (www.educablog.es): Comienza a principios del año 2006 con el principal objetivo de crear un espacio de encuentro y participación sobre la educación social en la red. Tras cinco años de andadura, las entradas-post más interesantes y debatidas se han recogido en un libro titulado Educablog 2006-2011 de la red al papel. La práctica propone analizar diferentes entradas-post en la página web, y debatir a diferentes niveles sobre las temáticas.

Procedimiento:

Acceder en la página web de www.educablog.es a las entradas señaladas en el cuadro siguiente.

ÁMBITO TEMÁTICO	post/ENTRADAS EN EDUCABLOG www.educablog.es	Cuestiones para el debate
CLAVES DE INTERVENCIÓN	DE SENTIDO COMÚN (By Luce. 17 Julio 208) VIEJOS PRECEPTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL (By Asier. 9 Febrero 2009) BUSCANDO EL EJE DE LA INTERVENCIÓN (By Tote. 10 Marzo 2010) LA IMPORTANCIA DEL ANTES (By Luce. 5 Agosto 2010)	• ¿Qué, quién o quiénes debes ser el elemento central de la intervención? ¿Por qué? • ¿Qué importancia tiene el abordaje sistémico? ¿Qué implicaciones tiene en el proceso de intervención desde el diagnóstico o análisis de la realidad a las estrategias de intervención? • ¿Cuál es la medida temporal de referencia de un profesional de la intervención social? ¿Pueden ser diferentes referencias según los profesionales? Corto / Medio / Largo • ¿Qué importancia/influencia tienen nuestros pensamientos previos (experiencias personales previas, ideas o preconcepciones, actitudes...)? ¿Podrías formular alguno de tus principios?
CUESTIONES ÉTICAS	BRÚJULA MORAL (By Asier. 15 Mayo 2008) JUEGOS MALABARES (By Luce. 24 Febrero 2009) PERDER LOS PAPELES (By Luce. 27 Mayo 2008)	• ¿Qué es un código deontológico? ¿Tienen código deontológico los profesionales de la intervención social? • ¿Podemos hablar de algunos principios básicos que deben guiar la actuación profesional cuando existen conflictos de valores?
IDENTIDAD	EDUCALOOK (By Tote. 17 Septiembre 2007) EDUCADORES DE PATA NEGRA Y DEMÁS PREJUICIOS DE NUESTRA PROFESIÓN (By Luce. 20 Marzo 2008) LOS EDUCADORES SOCIALES ENTRE BAMBALINAS (By Asier. 28 Junio 2008)	• ¿Pueden y deben ser considerados los profesionales de la intervención social actores y actrices? ¿Por qué? • ¿Es importante la coherencia? ¿Hasta dónde es importante mantener esa coherencia? ¿Por qué? • ¿Existe un aspecto, una ideología, unas conductas, un estilo de vida propio de los profesionales de la intervención social o tiene múltiples posibilidades? ¿Por qué?

- Leer y analizar individualmente cada una de las entradas:
- Seleccionar el párrafo más relevante de cada entrada.
- Seleccionar la entrada más relevante por persona y justificar por qué.
- Poner en común en el grupo de trabajo la parte individual.
- Preparar las cuestiones para el debate de cada temática en función de las cuestiones o preguntas guía. Se realizarán dos debates para posibilitar una mayor participación. Los viernes serán adjudicados al grupo de Educación Social y Trabajo Social al azar (18 y 25 de Marzo)
- Buscar en la red más información al respecto que pueda avalar los diferentes posicionamientos.
- Participar del debate con los profesionales de Educablog que acudan al aula.
- Elaborar un documento en donde se recoja una síntesis de las conclusiones de cada uno de los ámbitos/temáticas.

T 3- Práctica 3.1. “Cuestiones que debatir”

Algunos de los autores más relevantes en pedagogía social abordan temas complejos y, a la vez, polémicos relativos a la naturaleza humana y a la educación como estrategia de intervención social. A continuación aparecen una serie de referencias de autores clave.

Procedimiento:

- Leer con atención la selección de citas de los autores: Paul NATORP, John DEWEY, Paulo FREIRE y LORENZ.
- Debatir sobre las siguientes afirmaciones de los autores. Seleccionar la idea clave defendida y aportar argumentos a favor y/o en contra que permitan entrar en diálogo con cada uno de ellos. Concluir cuestiones que se derivan para la intervención social.

T 3- Práctica 3.3. “Experiencias educativas de carácter social”

La historia nos resulta de interés a los trabajadores sociales y educadores sociales en tanto en cuanto podemos tomar elementos de referencia para la intervención y la respuesta a los problemas sociales y educativos de nuestros días.

El objetivo es doble:

- Aproximarse a varias experiencias socioeducativas en su contexto sociocultural e histórico.
- Identificar las principales aportaciones para la intervención social actual.

Procedimiento:

- Grupos de 4 / 6 personas.
- Cada miembro del grupo debe hacerse cargo de 1 experiencia/ autor.
- Todo el grupo es responsable de elaborar la introducción, conclusiones y bibliografía final.
- Elaborar un documento que se recoja una síntesis de algunas de las experiencias llevadas a cabo en pedagogía social.
- Las experiencias objeto de análisis serán las basadas en los siguientes autores: B.F. Skinner, A. Makarenko, Tolstoi, A.S. Neill. Para los grupos de más de cuatro miembros escoger de los siguientes: Escuela Nueva, F. Froebel, F. Freinet, M. Montessori, E. Claparede, O. Decroly.
- ¿Qué buscar y elaborar **de cada experiencia/autor?** (Máximo una página)
 - Contexto: Nombre de la experiencia. Autor. Lugar y años. Situación sociopolítica y económica.

- Breve revisión de los elementos pedagógicos clave de la experiencia. Principios, aplicaciones, colectivo de trabajo, puntos fuertes y dificultades. Principales obras/escritos y mensajes clave que se reflejan en ellos.
- Aportaciones para la intervención social actual. Debatir en el grupo y seleccionar las principales aportaciones de cada autor/ experiencia que haya trabajado para los profesionales de la intervención social.

T 4- Práctica 4.1. “Paradigmas o enfoques contemporáneos en pedagogía social”

La pedagogía social es una ciencia enfocada a la acción y a dar respuesta a necesidades de carácter social desde una perspectiva educativa. En esta práctica se trabajan los diferentes enfoques o paradigmas con los objetivos de:

1. Tomar conciencia de los diferentes enfoques o aproximaciones a la intervención social.
2. Identificar nuestra forma de pensar preferente.
3. Relacionar los diferentes enfoques o paradigmas con las implicaciones de la intervención social.

Procedimiento:

- Basándose en los diferentes textos de Intermon-Oxfam (2009):
- Leer y comentar la situación que cada grupo haya recibido.
- ¿Qué es importante o a qué se da valor en la situación presentada?
- ¿Qué tipo de relación se establece entre las personas implicadas? Identificar personas y roles diferentes.
- ¿Qué ventajas y qué desventajas puede ofrecer este enfoque?
- ¿Qué implica, para un profesional de la intervención social?
- Debate en grupo general con representantes de cada grupo: ¿Se puede considerar el Paradigma Crítico como el más representativo de la intervención social?

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Para la Competencia Genérica Pensamiento Crítico (Nivel 1) y la Macrocompetencia 1.3. Marco de Referencia: Tomar conciencia y manejar los sesgos personales se ha partido de los indicadores propuestos por Villa & Poblete (2007:81) y se han adaptado:

- Plantea preguntas sobre la realidad educativa y social circundante.
- Introduce variables contextuales espacio-temporales para la comprensión de la realidad.
- Diferencia datos y hechos de opiniones, interpretaciones y valoraciones, en las argumentaciones propias y de otros.

- Incorpora al debate la visión de expertos o personas con experiencias vitales diversas.
- Participa activamente en los debates, con la aportación de argumentos y matizando de manera constructiva.
- Analiza los pros y contras de los distintos argumentos.
- Prevé las implicaciones prácticas de las decisiones y propuestas. Anticipa consecuencias a corto, medio y largo.
- Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de un conocimiento complejo de la realidad.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los puntos fuertes o más destacados de la experiencia:

- Los estudiantes se plantean preguntas concretas e incorporan la visión de diferentes fuentes de información y en diferentes soportes. Junto a las fuentes académicas/científicas, se incorporan también las visiones de otros agentes como las experiencias personales propias o de personas más allegadas; la prensa, los medios de comunicación o la red, así como de los profesionales.
- Los estudiantes toman consciencia de la influencia del contexto en la acción profesional: las variables personales/individuales, las variables del entorno socio-cultural y espacio-temporales en el análisis y comprensión de la situación, así como en las posibles respuestas sociales y educativas propuestas.
- Trabajan sobre su propio contexto, su propio marco de referencia y los sesgos personales desde los que analizamos la realidad socioeducativa (experiencias previas, conceptos previos sobre determinados colectivos, problemáticas, visión desde nuestra cultura de las necesidades individuales y sociales así como de su jerarquía).
- Los estudiantes participan activamente en el debate cuando se realiza en grupos pequeños, identifican diferentes posiciones y debaten/rebaten los puntos de vista de unos y otros.
- Los estudiantes valoran positivamente todas estas prácticas porque perciben que les acerca a la realidad profesional desde los inicios de su formación.

Principales dificultades de la experiencia:

- Las prácticas se realizan en grupo y, por tanto, asumimos un riesgo y una dificultad a la hora de realizar una evaluación individual.
- Los estudiantes encuentran serias dificultades para defender con datos y con argumentos sus propias ideas. Si bien son capaces de identificar lo que piensan, parecen basarse más en criterios

intuitivos o de gusto/disgusto puesto que no dan el paso a la argumentación.

- Los estudiantes tienen dificultades de participar en los debates en grupo - clase, tanto para realizar aportaciones a todo el grupo como para escuchar las intervenciones de los compañeros y compañeras.
- En los debates, se hace difícil la construcción de conocimiento y de opinión conjunta (en comunidad). Las participaciones son de carácter individual y con frecuencia se asume de manera errónea que solo se puede debatir o entrar en diálogo con otro participante cuando hay algo que decir en contra. Incluso en dichas situaciones, existe una dificultad en identificar una parte del argumento con el que se está de acuerdo para incorporarlo al discurso propio.
- Muchos estudiantes se manifiestan ingenuos y poco autocríticos, siendo capaces de identificar conductas o tendencias sociales poco pro-sociales si son en otros.

ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN EN INTERVENCIÓN Y DIAGNÓSTICO EN TRABAJO SOCIAL

Sra. Mabel Segú

Universidad de Deusto

A) DATOS GENERALES

Título Elementos de la comunicación en Intervención y Diagnóstico en Trabajo Social

Profesor responsable: Mabel Segú y Edurne González

Titulación: Grado en Trabajo Social

Módulo/materia/asignatura: Servicios Sociales en el Estado del Bienestar

Destinatarios de la experiencia: Alumn@s de grado en Trabajo Social

Tipo de práctica: Grabación, visionado y análisis de los procesos de comunicación en la puesta en práctica de la técnica de rol-playing profesional.

B) DESCRIPCIÓN

Presentamos a continuación un breve resumen sobre la experiencia desarrollada por el Área Departamental de Trabajo Social en San Sebastián, resultante de la aplicación de medios audiovisuales a la técnica del *role-playing*.

Profesional El análisis de casos mediante la representación de escenas propias de la intervención (*role-playing*) ha sido históricamente una herramienta muy utilizada en nuestra formación profesional. Por otro lado, la comunicación y las bases conceptuales que han sido desarrolladas por diferentes escuelas en las últimas décadas se significan como base explicativa de esta técnica, donde la interacción y la palabra se erigen como instrumentos de nuestro trabajo. Por todo ello, mediante esta nueva aplicación pretendemos aumentar las evidentes posibilidades que ofrece, incidiendo en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes a través de la utilización de la tecnología, concretamente mediante el visionado y control del sonido para llevar a cabo el análisis de los elementos comunicativos presentes en el diagnóstico e intervención en el trabajo social.

Como hemos dicho, la experiencia tiene su origen en el estudio de la comunicación y de sus principales elementos, así como en la importancia que esta adquiere en cualquier tipo de relación entre personas, más aún

si la naturaleza de la interacción se desarrolla en un marco profesional. La psicología, como disciplina, ha mantenido los procesos comunicativos presentes en su estudio y desarrollo y son múltiples los autores y teorías que han surgido como bases explicativas de la comunicación humana. Desde los modelos cibernéticos de Lasswell y su estudio de la teoría de la información de corte básicamente descriptivo, pasando por el modelo lineal de la teoría matemática de Shanon y Weaver hasta llegar a los actuales postulados de la Escuela de Palo Alto (Pastor, 2006). Las aportaciones realizadas han ido proporcionando riqueza a sus contenidos contenidos que no pocas veces han sido adoptados por otras disciplinas en el desarrollo de nuevas aplicaciones (publicidad, empresa, marketing, comunicación audiovisual...).

El trabajo social como ciencia también ha adoptado estos postulados adaptándolos a los métodos de intervención propios de nuestra profesión. En este punto, son los enfoques interaccionales y en concreto las teorías defendidas por la ya mencionada Escuela de Palo Alto, donde encontramos una manera propia y singular de entender la comunicación e interacción humanas, concebidas como "un sistema de canales múltiples donde el actor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no" (Pastor Ruiz 2006). Y añade que "el modelo de comunicación propio de las Ciencias Sociales se entiende como un proceso social que integra múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada o la mímica..." (Pastor Ruiz 2006).

En concreto la teoría de sistemas ha adoptado y realizado importantes aportaciones a la teoría de la comunicación y viceversa, tanto es así que el desarrollo de ambas en la línea de la intervención terapéutica tuvo su cénit en el desarrollo de la terapia familiar sistémica de manos principalmente de Jackson, Weakland y Haley (Selvini,1990). La intervención familiar sistémica goza hoy en día de gran aceptación entre los colegas psicoterapeutas quienes llevan años haciendo uso del grabado y posterior visionado de las sesiones como herramienta de trabajo y divulgación científica. Fue precisamente esta idea la que nos llevó a adecuar este *modus operandi* a las necesidades específicas del trabajo social como profesión en el proceso formativo de nuestros estudiantes.

En este sentido, rescatamos la base teórica proveniente de la terapia familiar como fuente de conocimiento de las problemáticas individuales-familiares, el sufrimiento y la patología humanas que no se entienden sin un análisis estructural de su contexto familiar, así como de las relaciones/interacciones que se dan entre sus miembros (análisis funcional). Todo ello, aplicado a la entrevista en trabajo social y a contextos de intervención de carácter más informal, convierten el análisis de los procesos comunicativos existentes entre usuario-usuario y usuario-trabajador social como un eje básico de nuestro quehacer profesional.

Desde una perspectiva puramente conceptual, la experiencia aborda el aprendizaje de la comunicación como un ecosistema, donde el contexto mantiene su importancia, deteniéndonos especialmente en los axiomas uno y cuatro que establecen la "imposibilidad de la no comunicación" y la existencia de los "códigos digital y analógico", entendidos de manera genérica como comunicación verbal y no verbal. Pero vayamos trasladando todos estos contenidos hacia nuestra aplicación metodológica.

Como es sabido, a través del grabado del role-playing (cuya escena puede variar en función de los criterios del/la profesor/a) los alumnos tienen la posibilidad de experimentar la identidad del profesional, así como la de los propios usuarios. Nuestra propuesta trasciende la mera representación para proceder a su grabado y posterior visionado, siendo éste controlado en todo caso por el docente, responsable del manejo de elementos importantes como la voz. La técnica, una vez grabada la representación, se resume en los siguientes y sencillos pasos:

1. Visualización de la escena sin voz. Introducción a la comunicación no verbal. Se propone el análisis de los aspectos gestuales, posturales y kinésicos de los participantes por parte de la clase. Se intenta, analizar lo que expresan sus caras, sus cuerpos, sus actitudes... y las respuestas que obtienen por parte de sus interlocutores.
2. Visualización de la escena con voz. Análisis de la comunicación verbal. En esta ocasión se propone el análisis de la palabra, del mensaje hablado en términos de conversación entre los participantes.

Último pase de la escena con voz. En el último visionado se tratará de hacer un análisis comparativo entre los mensajes presentes en la comunicación verbal y los expresados mediante la comunicación no verbal, incidiendo en las congruencias e incongruencias observadas, en la existencia de dobles mensajes así como en el valor diagnóstico de los gestos, las miradas, la postura. Se trata de que el alumnado detecte (a través de la intervención y con fines diagnósticos) el sistema de relación que se crea mediante la interacción entre los usuarios y el profesional, donde la conducta de uno y otros ofrece una respuesta por parte del sistema presente en la relación, formada y determinada por la interacción resultante de la comunicación entre los sistemas.

Teniendo en cuenta los postulados recientemente expuestos (Escuela de Palo Alto), es imprescindible proceder al estudio de la Comunicación como un todo, donde el mensaje explícito (hablado) es tan solo una parte que no puede desprenderse de la conducta, referida a la comunicación no verbal. El poder e influencia que los aspectos gestuales (generalmente del plano de lo inconsciente) adquieren en la interacción humana, se revisten en nuestra profesión de un valor que debe ser conocido, ejercido y en ocasiones controlado por el futuro trabajador social.

Conocer e interpretar los elementos presentes y ausentes en nuestros procesos comunicativos -entendiendo que como profesionales debemos saber que lo que decimos y escuchamos no cuenta exclusivamente con la voz como vehículo trasmisor- dota al técnico de conocimientos que le serán útiles en los procesos de intervención y diagnóstico en diferentes niveles.

Por una parte, el/la profesional debe saber que no es un mero observador. Él/ella, como parte del sistema de comunicación creado con los usuarios, forma parte de la relación que se da entre ellos, siendo la influencia que tiene sobre la misma capaz de modificar su naturaleza, sirviendo para facilitar la intervención, pero en ocasiones también para boicotearla. Por ello, entendemos que si el/la alumno/a tiene posibilidad de ver y analizar externamente cómo es su modelo de comunicación -obteniendo a su vez el *feed-back* en cuanto a sensaciones y respuestas conductuales que esa manera de relacionarse ha provocado en el otro (en este caso quien represente al usuario durante la escena)- podrá modificar o potenciar aquellos aspectos que convengan en uno u otro caso.

Por otra, desde el trabajo social familiar, se analizan los estilos de comunicación propios de cada familia como elementos determinantes de las interacciones y vínculos existentes entre ellos. Entendemos, por tanto, que el trabajador social debe poder reconocer esos códigos familiares expresados a través del modo que tienen de relacionarse, donde una vez más lo que se dice no siempre se corresponde con lo que se hace (conducta). Interpretar la naturaleza de estas congruencias o incongruencias y determinar las alianzas y coaliciones familiares a través de las interacciones entre ellos, supone una herramienta diagnóstica de primer orden; razón por la que introducimos este tipo de análisis entre los contenidos que estudiaremos mediante la metodología anteriormente expuesta.

Pero además, no podemos obviar el poder interpretativo que nos da como profesionales conocer los axiomas descritos, especialmente en cuanto a la imposibilidad de no comunicar y la existencia de los planos digital y analógico. Desde ahí, el trabajador social debe poder reconocer e interpretar lo que el usuario le transmita mas allá de lo que exprese su voz. En nuestra profesión no han sido pocas la veces que hablamos de la demanda explícita y de la demanda implícita, conceptos que como profesionales podemos observar casi a diario en el ejercicio de nuestra labor. No es posible reconocer la verdadera naturaleza de la demanda sin tener la capacidad de reconocer los signos que nos indican que la petición es esa, o bien es otra. Simplemente realizando una adecuada interpretación de lo que el cliente dice, más allá de lo que habla, podremos realizar diagnósticos completos, fiables, humanos y atecnócratas.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Antes de proceder a la descripción de las competencias asociadas de esta metodología, creemos necesario adelantar que nosotras, quienes hoy la exponen aquí, entendemos que se trata de una técnica en construcción. Precisamente, por esta razón, consideramos la situación expuesta como una experiencia piloto que podrá desarrollar nuevos y más evolucionados modos de ejecutarse, y cuyas líneas futuras comenzamos a marcar desde la actualidad. En este sentido, resulta conveniente hacer un recorrido a través del proceso de ideación y conceptualización de la misma.

La idea originaria surge tras la lectura del Marco Pedagógico vigente en la Universidad de Deusto, que entiende los procesos de enseñanza-aprendizaje como un desarrollo de 5 pilares: el contexto experiencial, la observación reflexiva, la conceptualización, la experimentación activa y la evaluación. Siguiendo este hilo conductor, los elementos de la comunicación en intervención y diagnóstico en trabajo social surgen desde la propia experiencia comunicativa que todos, como seres sociales, tenemos. Así, se aplica la observación, el análisis y la reflexión sobre mecanismos de la comunicación en el ejercicio profesional a través de su propia experimentación. El posterior análisis de la manera en la que han sido llevados a cabo por los participantes facilita la extracción de conclusiones y, por ende, nuevos conocimientos de manera autónoma. Asimismo, la posibilidad de realizar un visionado grupal de la experiencia del *role-playing* favorece en gran medida los procesos de hetero- y autoevaluación, y se pueden detectar aquellos aspectos potenciales o deficitarios de la actuación llevada a cabo a través del *feedback* del docente, pero también del resto de compañeros del aula.

En este sentido, como propuesta del departamento, se recoge la posibilidad de desarrollar esta metodología en diferentes asignaturas del grado, materias que tengan asociadas las competencias a las que responde esta técnica. Entendemos que mantener una constante en el *modus operandi* posibilitará al alumnado visualizar su propia evolución, los avances y competencias/habilidades adquiridas durante el proceso de aprendizaje, desde los inicios de sus estudios de grado en Trabajo Social hasta su fin. Asimismo, como docentes, nos da la posibilidad de resaltar diferentes elementos de la enseñanza que deseamos transmitir, según los criterios que rigen la competencia, la asignatura y al propio profesor.

En cuanto a las competencias asociadas a la metodología, destacamos tres competencias genéricas, si bien entendemos que la naturaleza del ejercicio puede abordar de manera transversal la adquisición de competencias específicas profesionales.

Pensamiento analítico: Es el comportamiento mental que permite distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus

principales elementos. El pensamiento analítico es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y de la diferencia.

Pensamiento reflexivo: Es el comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea.

Ambos suponen la base de esta técnica, en la que es necesario conocer mediante el análisis las diferentes partes existentes en los procesos comunicativos, para posteriormente desarrollar a través de la reflexión (pensamiento reflexivo) y puesta en relación (pensamiento sistémico) interpretaciones adecuadas y fiables de la realidad. Conclusiones que, posteriormente, queden expuestas al servicio del diagnóstico y la intervención en trabajo social. Ambas competencias se evalúan en el aula. Para la adecuada detección de los elementos presentes en la escena (pensamiento analítico), se procederá a la puesta en común de las observaciones realizadas por cada uno de los participantes, quienes procesando la información obtenida a través de las observaciones propias y del intercambio de ideas expuestas en clase, podrán, mediante la reflexión, llegar a reconocer los modos empleados para la resolución de la tarea propuesta en la escena.

Pensamiento sistémico: Organizar e interpretar componentes interrelacionados para formar un todo. Comprender y afrontar la realidad mediante patrones globales. No pretendemos realizar aquí un nuevo recorrido por los elementos planteados desde la teoría de la comunicación, sino referirnos a la importancia que desde las ciencias sociales adquiere el modelo sistémico en cuanto al concepto de la intervención social. Este se entiende como un sistema global formado por subsistemas en interrelación en que la comunicación, tal y como es defendida por estas teorías, determina el tipo de relación entre ellos. Para su evaluación, el docente valora las conclusiones extraídas del ejercicio a través de un modelo de informe social (adecuado a la brevedad y características de la intervención llevada a cabo). En este, deben aparecer los elementos-diagnósticos en términos comunicacionales, puestos en relación con: los contenidos de la demanda, el tipo de interacción detectada entre los usuarios y el análisis crítico del rol del trabajador social (como sistema de la relación profesional-usuario).

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Desde nuestro parecer subjetivo, las conclusiones extraídas tras este primer ensayo-prueba de la metodología que acabamos de presentar pueden, en general, catalogarse como positivas.

Entendemos que su gran valor reside en su carácter práctico y aplicado a la labor real del trabajador social, entendido como profesional en el ámbito de las relaciones humanas. El desarrollo de la técnica en

el aula ha sido bien recibido por los alumnos y permite, además, que el docente pueda trasladar los conocimientos propios de la teoría de la comunicación hacia formas más prácticas y experimentalmente activas, modo que los estudiantes reciben con agrado.

En este sentido, es cierto que hemos detectado algunas reticencias a la hora de representar las escenas propuestas, sobre todo por sentimientos de vergüenza, falta de destreza en la técnica o dificultades para desarrollar el rol asignado. No obstante, entendemos que son cuestiones salvables que podrán ser menos renuentes en la medida en que ellos, como alumnos, vayan familiarizándose con la profesión, la técnica del role-playing e incluso con los compañeros y profesores presentes en el aula.

Por otro lado, hemos valorado la posibilidad de realizar una aproximación a este tipo de análisis con el vídeo como soporte gráfico, valiéndonos de pequeños fragmentos de películas para precisamente ir introduciendo al alumnado en los elementos básicos del aprendizaje que deseamos que lleven a cabo. En este caso y como ya puede constatarse, sobre la teoría de la comunicación.

Por último, no quisiéramos terminar sin hacer mención a las líneas de desarrollo para el futuro que ya barajamos en cuanto a variaciones de este tipo de metodología. Por una parte, y como hemos apuntado, nuestra intención es la de dotar a esta metodología de un enfoque transversal de aplicación a lo largo de las diferentes asignaturas que conforman el grado en Trabajo Social, durante los cuatro cursos de la titulación. Por ello, es lógico pensar que las escenas ganarán en complejidad y que variarán en función del contexto de aplicación propio de cada asignatura. Además, consideramos que se trata de una técnica que ofrece muchas posibilidades para el desarrollo de habilidades sociales, donde el factor humano y relacional supone la herramienta base en la adquisición de este tipo de destrezas, por lo demás propias de cualquier disciplina.

LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE BASADA EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN

Yolanda González Arechavala¹, Isabel Muñoz San Roque²

Universidad Pontificia Comillas

A) DATOS GENERALES

Profesor responsable: Yolanda González Arechavala

Titulación: Ingeniería Técnica en Informática de Gestión y/o Sistemas

Asignatura: Ingeniería del Software

Curso: 2º

Destinatarios de la experiencia: profesora y alumnos/as

Tipo de prácticas: autoevaluación de la práctica docente en la asignatura de Ingeniería del Software

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debería estar acompañado de procesos de evaluación para conseguir mejorar año a año aquellos aspectos que no estén funcionando adecuadamente. Por ello, se plantea en esta comunicación un método de autoevaluación docente como herramienta de innovación y mejora educativa.

La experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura de Ingeniería del Software de la titulación de Ingeniero Técnico en Informática de Gestión y/o Sistemas, que se imparte en 2.º curso. Desde el curso 2003-2004 se reparte una encuesta abierta en la que se pide a los alumnos que hagan una valoración de diferentes aspectos de la materia, tanto con respecto a las clases teóricas como a las clases prácticas. Estas encuestas son independientes de las realizadas por la Universidad.

El objetivo de estas encuestas es detectar aquellos aspectos de la práctica docente que son valorados positivamente por los alumnos y aquellos otros que podrían mejorarse para los siguientes cursos. Como se

1 Profesora del Departamento de Sistemas Informáticos de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería ICAI.

2 Profesora del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

describe más adelante, el uso de la encuesta y el análisis de los resultados han llevado a modificar algunos elementos didácticos en la materia que posteriormente han sido valorados positivamente por los alumnos.

Características de la ingeniería del software

Es de suma importancia para un futuro ingeniero o ingeniera informático o telemático dominar y saber aplicar correctamente los procedimientos adecuados a cada desarrollo de una aplicación informática, para lo cual debe conocer tanto los métodos como las herramientas y haber adquirido ciertas competencias que se detallan a continuación:

- Analizar y sintetizar la información necesaria para comprender un sistema, cualidad necesaria para poder desarrollar su actividad profesional.
- Despertar la creatividad en el diseño de aplicaciones.
- Aprender e interiorizar el proceso de desarrollo de una aplicación informática, basándose en el conocimiento de las actividades, la utilización de técnicas y el empleo de herramientas.

Pese a su importancia, son varios los retos a la hora de impartir la asignatura Ingeniería del Software:

- En principio, los alumnos, debido a la reducida experiencia obtenida hasta el momento, todavía no han llegado a sentir la necesidad de saber organizar y estructurar adecuadamente el desarrollo de una aplicación informática, ya que sus conocimientos son aún muy escasos y no conocen (más que a nivel de usuario) aplicaciones de cierta envergadura. Su desarrollo personal como profesionales informáticos o telemáticos aún es escaso.
- A medida que crece la complejidad y el tamaño de una aplicación informática, se hace más necesario y útil el uso de los conocimientos que constituyen la ingeniería del software. Sin embargo, los alumnos únicamente han realizado pequeñas aplicaciones informáticas, por lo que resulta muy complicado hacerles ver los problemas que conlleva la realización de una aplicación de tamaño medio como mínimo y cómo se solucionan mediante la aplicación de los principios de la ingeniería del software.
- Es una asignatura cuya parte teórica es, a priori, bastante aburrida.
- La ingeniería del software tiene “mala prensa” en cuanto a su utilidad entre antiguos alumnos y, en ocasiones, en el ámbito profesional. La razón de esto es que, para que los principios que defiende la ingeniería del software sean útiles, es necesario saberlos adaptar

a la aplicación que se va a desarrollar en cada momento, lo que no siempre se hace de la manera adecuada. Por ello, muchos alumnos tienen una actitud negativa inicial hacia esta asignatura.

La asignatura se planteó desde el principio con un componente teórico, impartido principalmente (aunque no exclusivamente) mediante lecciones magistrales (tras proporcionar previamente las transparencias de la materia), y con un proyecto práctico, que es llevado a cabo por grupos organizados por los propios alumnos, que eligen una aplicación informática de su invención para hacer el desarrollo software siguiendo los principios de la ingeniería del software.

A continuación se presentan algunas características de la encuesta y los resultados obtenidos.

1. Instrumento de recogida de información y muestra

La encuesta consiste en solicitar a los estudiantes que indiquen los aspectos más positivos de la materia y los aspectos más negativos. Estas preguntas abiertas permiten que cada alumno/a tenga libertad para contestar lo que quiera sin establecer puntos previos que deban valorar. Las coincidencias en las aportaciones evidencian la coherencia que los alumnos muestran a la hora de valorar la materia. La encuesta es la siguiente: Valoración del curso de Ingeniería del Software

Valoración del curso de Ingeniería del Software

Por favor, contesta a las dos preguntas con toda sinceridad:

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado del curso de Ingeniería del Software?
2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado del curso de Ingeniería del Software?

Las encuestas fueron contestadas aproximadamente por más de dos tercios de los alumnos matriculados en cada curso académico. A continuación detallamos la composición de la muestra analizada:

Curso académico	Nº de alumnos matriculados	Nº de alumnos que contestan a la encuesta	Porcentaje de respuestas
03-04	38	27	71%
05-06	27	18	67%
06-07	42	33	79%
09-10	16	13	81%

2. Análisis y resultados

En los resultados que se muestran a continuación se ven comentarios relacionados con el curso en general y con el proyecto práctico en particular, y otros comentarios diversos. También se presenta el porcentaje de alumnos (de entre los que contestaron a las preguntas) que incluyeron esos comentarios en sus encuestas. Como se puede ver, a pesar de que es más complicado que coincidan las opiniones al tratarse de una encuesta abierta, se dan coincidencias importantes. Los resultados aquí presentados corresponden al primer año en que se impartió la asignatura. Como se verá más adelante, los resultados del curso más reciente muestran diferencias significativas respecto a estos.

Lo que más te ha gustado:

- El buen ritmo de la clase con bastantes ejercicios y ejemplos (10%).
- Tener la sensación de que es una asignatura realmente útil (50%).
- El trabajo en grupo al compartir experiencias, aprender de los compañeros, etc. (50%).
- Que se puede hablar con la profesora y que esta sea muy accesible (10%).
- Utilidad de la ingeniería del software y cómo abordar el desarrollo de una aplicación (20%).
- Estudiar la notación UML (10%).
- Usar documentos de Internet (10%).
- Hacer un proyecto práctico que permite entender los conceptos teóricos de la asignatura (70%).
- Proyecto práctico muy útil para el futuro profesional del alumno/a (85%).
- Trabajo en grupo (60%).

Lo que menos te ha gustado:

- Algunas clases de teoría muy aburridas (40%).
- Ritmo acelerado al final con UML (10%).
- Temario muy extenso (10%).
- No haber llegado a comprender bien la asignatura (10%).
- Haber trabajado poco en orientación a objetos y haber manejado pocas herramientas CASE (10%).
- Herramienta utilizada para el modelo de procesos y de datos: *Easy Case* (20%).
- Trabajar en grupo cuando los compañeros del grupo no quieren trabajar al mismo ritmo (20%).

- La práctica conlleva mucho trabajo (10%).
- Que haya examen, ya que a través de los trabajos se ve si la gente ha aprendido (10%).

Comentarios varios

- Al principio del proyecto práctico el alumno/a no tiene idea de la extensión que este va a tener y lo percibe como inalcanzable (35%).
- Todo el mundo se siente orgulloso del trabajo realizado, aunque al comenzar el curso no se veían capaces de hacerlo (100%).

3. Conclusiones

Las conclusiones que se pueden extraer son:

- Un porcentaje alto de alumnos (60%) valoran muy positivamente trabajar en grupo, aunque otros consideran que este método es fuente de problemas cuando el grado de compromiso con el grupo y la asignatura no coincide entre sus integrantes (20%).
- La realización del proyecto práctico (70-85%) ha sido positiva, aunque les lleve mucho trabajo (10%). Sienten que es un proyecto profesional útil para su futuro (85%).
- Se ha conseguido saber para qué sirve la ingeniería del software (20%).
- Se ha visto poco UML, orientación a objetos, solo al final y de manera rápida (22%).
- Las clases teóricas son muy aburridas (40%).
- Al principio del trabajo no se tiene una idea clara de cómo va a ser (35%).
- Todos los alumnos se sienten orgullosos del trabajo realizado (100%), aunque muchos no pensaban ser capaces de hacerlo.

4. Acciones de cambio de la práctica docente tras el análisis de las aportaciones de los alumnos

El análisis de las aportaciones de los alumnos tiene un fin formativo, es decir, debe permitir al docente mejorar cada curso su práctica incidiendo en aquellos aspectos que los alumnos valoran de forma más deficitaria y que deberían ser modificados.

Las acciones que se llevaron a cabo para solucionar los problemas detectados fueron:

- Utilizar menos horas de clase a la explicación teórica de la asignatura (que los alumnos deben estudiar por su cuenta) y aprovechar esas horas para realizar ejercicios y para hacer pequeñas pruebas para comprobar si los alumnos han estudiado la parte teórica.

Se utiliza un 50% de las clases presenciales para el trabajo en grupo (solucionando dudas, corrigiendo las primeras versiones de las entregas, etc.), otro 25% para hacer ejercicios y el resto, para explicar o repasar conceptos teóricos y para la realización de las pruebas de evaluación.

- Corregir con mayor detalle cada una de las entregas del proyecto práctico, de manera que los alumnos vean lo que han hecho mal en una entrega y lo puedan corregir para la entrega siguiente.
- Modificar la valoración del trabajo de cada alumno/a dentro del grupo para intentar que se ajuste a la realidad del trabajo realizado por cada uno, de forma que se detecte a los alumnos que no trabajan igual que el resto de compañeros. Controlar el trabajo de cada alumno/a en el grupo mediante una valoración realizada por cada miembro del equipo y mediante la presentación individual de cada uno.
- Incluir en la guía docente una descripción detallada de las actividades a realizar a lo largo de todo el curso en el proyecto práctico para que los alumnos conozcan la envergadura de este y tengan presente la cantidad de trabajo que suponía.
- Planificar la última entrega de la práctica lo más alejada posible de los exámenes de junio.
- Realizar la planificación dejando un poco más de tiempo para la orientación a objetos.
- Incrementar, en la calificación del curso, el peso del proyecto práctico en la nota final.
- Involucrar a los alumnos en la valoración de las presentaciones para que estuvieran más atentos.

Tras el análisis de las aportaciones de los alumnos y de los cambios realizados en la asignatura, se ha seguido haciendo esta misma encuesta a lo largo de los años. A continuación se presentan los resultados que se han obtenido en el curso más reciente.

Lo que más te ha gustado:

- Utilidad de la asignatura, más allá incluso de la profesión (85%).
- Aplicar los conceptos prácticos a un desarrollo real (85%).
- Asignatura que me ha llamado mucho la atención y me ha gustado mucho (25%).
- Sentir que es un proyecto profesional (31%).
- Es una asignatura en la que he aprendido mucho (40%). Trabajar en equipo (40%).

Lo que menos te ha gustado:

- Tener pocas horas de clase y ver los temas demasiado rápido (20%).
- Muchas horas de trabajo semanal (50%)
- Dificultad para trabajar en equipo (16%)
- Temario complejo (16%)
- Un 23% no contesta a nada negativamente

Con los cambios realizados en la materia se ha ido comprobando que el porcentaje de alumnos que considera que las clases de teoría son aburridas ha disminuido drásticamente (de hecho, en el curso más reciente nadie comentó este hecho). Un problema que persiste es el diferente grado de interés en el proyecto práctico de los integrantes del grupo y el gran número de horas que les lleva realizarlo, si bien, por otro lado, todos lo ven como muy útil para entender la asignatura y para su futuro profesional. Podemos valorar de forma global que, en general, les gusta la asignatura.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Partiendo de la definición de perfil profesional de Fernández y otros (2000) —“conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión”—, el profesor o profesora universitario también debe desarrollar unas competencias que le permitan desempeñar de forma adecuada su profesión. Según algunos autores, estas se podrían concretar en seis puntos:

1. Competencias cognitivas o científico-didácticas.

El profesor/a debe poseer una formación adecuada en el propio ámbito disciplinario y en el pedagógico.

2. Competencias metacognitivas o autoevaluadoras

El docente debe ser un profesional crítico con su propia práctica, debe revisarla continuamente para mejorar.

3. Competencias comunicativas

El profesor/a debe ser un buen comunicador.

4. Competencias gerenciales u organizativas

El profesor/a debe ser capaz de gestionar eficientemente la enseñanza en diferentes contextos de aprendizaje.

5. Competencias sociales

El profesor/a tiene que saber llevar a cabo acciones de trabajo en equipo.

6. Competencias afectivas o relacionales

El docente debe establecer una interacción con los alumnos que asegure una docencia responsable y comprometida con el logro de objetivos.

Si bien es difícil definir qué es lo que caracteriza a un buen profesor o profesora, ya que docentes muy diferentes son bien valorados en los sistemas de evaluación utilizados, sí hay características que los profesores deben tener desarrolladas para ser competentes en su profesión, y estas seis competencias las reflejan claramente. Son muchos los autores que subrayan la importancia de la reflexión sobre la propia práctica docente con el fin de ir mejorando año a año; entre estos autores, además de Valcárcel (2003), destacan Villa (2008), Muñoz (2006), Biggs (2005) y Ramsdem (1992), entre otros. Es esta competencia la que se pretende potenciar con el instrumento de autoevaluación que presentamos en esta comunicación para conseguir que el aprendizaje de los estudiantes sea cada vez de mayor calidad.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La motivación para realizar esta experiencia provino del hecho de que antes de terminar el primer curso en que la profesora impartió la asignatura, ya se tenía la sensación de que no se habían alcanzado las competencias fijadas al comienzo del curso. Por ello, se pensó en un mecanismo que permitiera a los alumnos expresar libremente su parecer sobre la marcha de la asignatura.

La cantidad de información valiosa que se obtuvo el primer año y lo útil que resultó para modificar la actividad docente en cursos posteriores fueron la motivación para seguir realizando esta experiencia en cursos posteriores.

Ha sido una experiencia sumamente enriquecedora. Año tras año se ha visto cómo, mediante cambios en la guía docente de la asignatura, los resultados en cuanto al aprendizaje de los alumnos han ido mejorando y, sobre todo, se ha ido incrementando el grado de satisfacción de los alumnos por el trabajo realizado.

Esta experiencia es transferible a cualquier actividad docente. De hecho, es una práctica habitual que la profesora ha venido utilizando en los últimos años en todas las asignaturas y titulaciones en las que ha impartido clase, incluso en aquellos cursos en los que ha sido tutora.

BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ Y OTROS (2002). *El perfil profesional de la psicopedagogía e implicaciones para el futuro*. En Z. Martínez de Hidalgo (coord.). *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía*. Actas de las primeras jornadas de psicopedagogía de la UD. Bilbao.

Muñoz San Roque, I. (2006). "El perfil del profesor en el EEES". Monográfico sobre EEES de la revista *Miscelánea Comillas*, vol. 64, n.º 124. Pp. 39-62.

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.

VALCÁRCEL CASES, M. Y OTROS (2003). *La preparación del profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Estudio EA2003-0040 MEC.

Villa, A. (2008). "La excelencia docente". *Revista de Educación*. Número extraordinario. Pp. 177-212.

EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN LOS GRADOS: UN EJEMPLO EN EL GRADO DE PSICOLOGÍA

Sra. Isabel Muñoz¹, Sr. Rafael Jódar, Sr. Gonzalo Aza²

Universidad Pontificia Comillas

A) DATOS GENERALES

Profesorado participante en la experiencia de innovación: Isabel Muñoz, Rafael Jódar, Gonzalo Aza, Belén Urosa, Elena Gismero, José Manuel Caperos.

Titulación: grado en Psicología

Módulos: Metodología y análisis de datos, Psicología Social, Psicología de la Sexualidad Humana

Destinatarios de la experiencia: alumnos de 1º y de 2º de grado de Psicología

Tipo de práctica: realización de un proyecto de investigación de carácter interdisciplinar

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

En los nuevos modelos de titulaciones asociados a un perfil profesional determinado tiene un amplio sentido el trabajo coordinado por los profesores de varias asignaturas para compensar cargas de trabajo de los alumnos y también para fijar una dirección más integradora del perfil profesional.

Una queja frecuente por parte de los alumnos que cursan los nuevos grados universitarios es que en cada asignatura se les exige un número excesivo de prácticas y trabajos, lo que conlleva una dedicación importante que les dificulta el estudio de los contenidos importantes de la materia y provoca que tengan problemas para aprobar el examen final.

Los trabajos de carácter interdisciplinario reducen el tiempo que los alumnos deben dedicar a trabajos de diferentes materias y fomentan

1 Profesora del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

2 Profesores del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

aprendizajes de un mayor nivel de complejidad; además, al no fragmentar la formación recibida en cada materia, ayudan a aproximarse más a las realidades profesionales, ya que permiten encaminarse mejor hacia el perfil profesional correspondiente.

El trabajo que vamos a describir en esta comunicación consiste en la realización de un proyecto de investigación en el cual se abordan diferentes fases:

1. Elaboración de un cuestionario o escala partiendo de instrumentos elaborados por autores que hayan sido publicados en revistas de investigación. Para ello es necesario:
 - Definir la variable o constructo que se desea medir.
 - Redactar o adaptar los ítems.
 - Determinar el modo de respuesta y el número de respuestas.
 - Preparar la clave de corrección.
2. Redacción de preguntas adicionales: datos socioeconómicos, variables adicionales relacionadas con la escala.
3. Administración del instrumento en una muestra representativa de la población (no tiene por qué ser probabilística).
4. Organización de datos y obtención de análisis descriptivos:
 - Diseñar matriz de datos (en Excel).
 - Describir la muestra (análisis descriptivo de las variables que permiten describir la muestra de estudio, diferenciar las características que las definen).
 - Analizar los ítems: ver si discriminan y se pueden considerar indicadores del mismo rasgo.
 - Comprobar la fiabilidad general de la escala (unido al paso anterior).
 - Seleccionar los ítems definitivos en función de los análisis anteriores.
 - Comprobar la validez y otros análisis posteriores.
5. Redacción de un informe de investigación. Se dará mucha importancia a la inclusión de citas y bibliografía en formato APA.
6. Presentación oral, de una duración aproximada de 10 minutos, de los resultados más relevantes al resto de la clase, a través del apoyo de medios informáticos (PPT).
7. Evaluación y *feedback* por parte de los profesores para que los alumnos puedan corregir aquellos aspectos del informe de investigación que puedan ser mejorados, de tal forma que el informe final sea un producto trabajado, corregido y elaborado.

El trabajo debe realizarse en grupos de tres o cuatro personas y tiene un peso del 30% en la nota final de la materia.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Competencias genéricas	Actividades de aprendizaje	Estrategias de evaluación
CG1. Capacidad de análisis y síntesis	Búsqueda y selección de artículos de investigación	Evaluación del informe de investigación a través de una rúbrica
CG2. Capacidad de organización y planificación	Análisis y síntesis de artículos de investigación	1ª corrección (<i>feedback</i> de errores a los alumnos)
CG4. Capacidad de toma de decisiones	Realización del proyecto	2ª corrección en la que se obtendrá la nota definitiva del proyecto
CG5. Resolución de problemas	(Redacción de ítems, aplicación a la muestra, organización y análisis de la información)	Rejilla de coevaluación del trabajo en equipo
CG3. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa	Redacción del informe de investigación	Rejilla de autoevaluación del trabajo realizado
CG6. Capacidad de gestión de la información	Elaboración oral de los resultados. Exposición en clase.	
CG7. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	Trabajo en grupo	
CG8. Capacidad de trabajo		
Competencias específicas	Actividades de aprendizaje	Estrategias de evaluación
CE8. Identificar distintos diseños de investigación, los procedimientos de formulación y contrastación de hipótesis, y la interpretación de resultados	Búsqueda y selección de artículos de investigación	. Evaluación del informe de investigación a través de una rúbrica
CE12. Identificar y medir variables relevantes para la comprensión del comportamiento humano	Análisis y síntesis de artículos de investigación	1.ª corrección (<i>feedback</i> de errores a los alumnos)
	Realización del proyecto	2.ª corrección en la que se obtendrá la nota definitiva del proyecto
	(Redacción de ítems, aplicación a la muestra, organización y análisis de la información)	Rejilla de coevaluación del trabajo en equipo
	Redacción del informe de Investigación y exposición oral	Rejilla de autoevaluación del trabajo realizado
	Trabajo en grupo	

EVALUACIÓN FINAL DEL TRABAJO

Tras la valoración por parte del profesor o profesora de los criterios que permiten evaluar el informe de investigación en el que se obtiene una nota global y la valoración de cómo se han autoevaluado y coevaluado cada uno de los alumnos (las plantillas con los criterios de evaluación aparecen en el anexo), se propone a cada miembro del equipo que reparta los puntos totales del trabajo entre todos los miembros del grupo (incluido él mismo) según la aportación respectiva (si el trabajo ha obtenido una nota final de 7 y hay tres miembros, habrá un total de 21 puntos a repartir). De esta forma, aunque el trabajo tenga una nota global, cada miembro del equipo podrá tener notas diferentes, que beneficiarán a los que más y mejor han trabajado y reducirán la calificación de los que han participado menos.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

En la presente comunicación hemos mostrado el proceso y los beneficios que supone un trabajo coordinado entre el profesorado perteneciente a distintas asignaturas del grado de psicología. La experiencia iniciada con los nuevos modelos de grado universitario nos sitúa en el reto de proporcionar una visión integradora de las asignaturas en aras de adquirir un perfil profesional de calidad, establecer mejores procesos de evaluación que hagan justicia al esfuerzo desempeñado por el alumno, y saber ajustarse a las posibilidades reales la carga de trabajo que se demanda del alumnado.

Como puntos positivos de este trabajo destacamos los siguientes:

1. Frente a los trabajos centrados en una sola asignatura y desconectados con frecuencia del resto de materias del curso, el trabajo de tipo interdisciplinario hace ver la relación e interdependencia de las materias que intervienen, lo que dota al alumno o alumna de una coherencia que facilita y motiva el aprendizaje.
2. Frente al exceso de trabajos centrados únicamente en una asignatura, la realización de trabajos de carácter interdisciplinario reduce la carga de trabajo impuesta a los alumnos en cada materia y favorece un aprendizaje más integrador.
3. Frente a la presentación de trabajos sin contar con información por parte del profesorado sobre el proceso de aprendizaje que está desarrollando el alumno o alumna, se incluye la posibilidad de corregir el trabajo una vez entregado, con el objetivo de mejorarlo y poder entregar un trabajo elaborado y corregido. Todo ello redundará en un aprendizaje de mayor calidad.
4. Frente al trabajo individualizado, que no siempre se corresponde con la práctica profesional, la posibilidad de trabajar en equipo

facilita una formación integrada y dirigida a un perfil profesional que se caracteriza por un trabajo coordinado con otros profesionales.

5. Frente a una evaluación rígida que obvia las diferencias que se producen en los procesos de trabajo en equipo, se nos plantea el reto de buscar fórmulas para evaluar de forma más justa, de manera que el alumno o alumna perciba los trabajos como herramientas eficaces. El hecho de posibilitar que cada miembro del equipo pueda tener notas diferentes dota al trabajo de una mayor justicia en la evaluación y así es percibido por los alumnos.

ALGUNAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE INTERÉS

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Jacobs, G. M. y otros (2002). *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning*. California: Corwin Press.

Morales Vallejo, P. (2008). *Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso*. En Prieto Navarro, L. (coord.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, 133-149.

Morales Vallejo, P. (2011). *Los trabajos académicos basados en lecturas*. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Trabajoscasa.pdf> (última visualización 25 de abril 2011)

Morales Vallejo, P. (2011). *Trabajos breves para hacer en casa*. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Trabajosbreves.pdf> (última visualización 25 de abril 2011)

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC

ANEXO: PLANTILLAS UTILIZADAS PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO

1. Plantillas de evaluación del informe de investigación en 1º y en 2º

Asignaturas: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN I Y PSICOLOGÍA SOCIAL - 1.º de grado de Psicología

CRITERIOS	Escala de valoración				
	1	2	3	4	5
Redacción y ortografía					
Claridad, precisión y ausencia de faltas ortográficas					
Estructura de la presentación					
Exposición oral de los resultados					
Expresión oral (son comunicativos, amenos, seguros...)					
Responden adecuadamente a las preguntas planteadas					
Valoración global de la presentación en Powerpoint					
Calidad del trabajo					
Introducción (¿se aclara la importancia del constructo y de su medición?)					
Introducción (¿se explica el proceso de elaboración del cuestionario?)					
Descripción de la muestra (¿Los análisis y gráficos son adecuados?)					
Descripción de la muestra (¿se interpretan adecuadamente?)					
Descripción de variables de interés (¿los análisis son adecuados?)					
Descripción de variables de interés (¿se interpretan adecuadamente?)					
Relación entre variables (¿se indica con corrección su probabilidad de error?)					
Relación entre variables (¿se interpretan adecuadamente?)					
Citas y referencias					
Se indican las fuentes de la información recogida (normas APA) y es correcto el formato de referencias (normas APA)					

Asignatura: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN II Y PSICOLOGÍA DE LA SEXUALIDAD HUMANA – 2.º de grado de Psicología

1. INFORME DE INVESTIGACIÓN (60%)											
Estructura general y aspectos formales (1,5 puntos) Se ajusta al formato de un informe de investigación (organización, apartados, etc.). Estilo y redacción. Citas y referencias bibliográficas. Sigue criterios de la APA.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Introducción (1 puntos) Precisión en los objetivos, claridad y coherencia teórica, revisión y referencias bibliográficas, articulación de las hipótesis con la introducción, claridad de las hipótesis...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muestra y variables (0,5 puntos) Características de la muestra, tamaño apropiado, representatividad, definición adecuada de las variables...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Instrumento y procedimiento (0,5 puntos) Descripción, adecuación a los objetivos planteados, características técnicas y formales...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resultados (1 puntos) Presentación de los datos y las tablas, coherencia entre texto y tablas, gráficos, análisis estadísticos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discusión y conclusiones (1,5 puntos) Coherencia, relación entre resultados y conclusiones, profundidad, consecuencias, futuras investigaciones...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. PREPARACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS (20%)											
Proceso previo a la construcción del instrumento (0,5 puntos) Revisión bibliográfica, retrato robot, dimensiones del constructo...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proceso de construcción (1 puntos) Redacción de los ítems, opciones de respuesta, clave de corrección	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Instrumentos adicionales (0,5 puntos) Decisión y obtención de instrumentos adicionales.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS (20%)											
Fiabilidad (0,5 puntos) Alpha de Cronbach y Spearman Brown. Análisis de ítem.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Validez (1 puntos) Correlación con criterio externo y Análisis Factorial. Análisis de ítem.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Rejilla de coevaluación y autoevaluación del trabajo

VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO

M1 (miembro n.º1): _ Indica tu nombre en primer lugar (primer miembro) y pon también la valoración de tu participación en la elaboración del PROYECTO.

M2 (miembro n.º 2): _____

M3 (miembro n.º 3): _____

M4 (miembro n.º 4): _____

Indica con una cruz dónde situarías a cada miembro de tu equipo.

Nivel de participación	Descripción	M1	M2	M3	M4
Excelente	Sobresale de manera apreciable				
Por encima de la media del grupo	Ha hecho su tarea de manera consistente, ha sido cooperador				
Normal, promedio	Ha hecho lo que se supone que tenía que hacer, colaboración aceptable				
Por debajo de la media	Solo alguna vez ha hecho lo que se supone que tenía que hacer, mínima participación y colaboración				
Nivel mínimo	Faltó muchas veces a las reuniones o no completó su tarea, rara vez estaba implicado				
Ausente	No participó en absoluto				

UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS ETAPAS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS Y DE SÍNTESIS DE LOS ESTUDIANTES DE INTERPRETACIÓN

Sra. María Dolores Rodríguez Melchor y Susan Jeffrey

Universidad Pontificia Comillas

A) DATOS GENERALES

Título: Un estudio comparativo de las etapas del desarrollo de las competencias interpretativas y de síntesis de los estudiantes de interpretación

Profesores responsables: María Dolores Rodríguez Melchor y Susan Jeffrey (drm@chs.upcomillas.es/susanj@chs.upcomillas.es)

Titulación: Licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas

Asignatura: Interpretación Consecutiva (lengua B inglés)

Destinatarios de la experiencia: para nuestro estudio hemos utilizado una población de alumnos dividida en dos grupos, experimental y de control, con un nivel cultural y de técnica de interpretación consecutiva (del inglés al español) parecido. Para situar al alumnado objeto de estudio, diremos que se trata de dos grupos de entre 20 y 25 alumnos cada uno, de la asignatura de Interpretación de cuarto curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación. Estos alumnos siguen el itinerario de Traducción, es decir, no se están especializando en Interpretación y no trabajan en simultánea. Sus lenguas de trabajo son el español, como lengua materna, y el inglés, como lengua pasiva. La antigua licenciatura está a punto de extinguirse y de ser sustituida por el Grado en Traducción e Interpretación, que ha sido adaptado al sistema de créditos ECTS y a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos alumnos han comenzado su aprendizaje de la interpretación consecutiva en tercero, partiendo de los clásicos ejercicios de memoria en la lengua materna y continuando con una introducción a la toma de notas, seguida por ejercicios de consecutiva del inglés al español con discursos pronunciados por oradores nativos presentes en el aula. Los alumnos no son objeto de ninguna selección al pasar a cuarto y su programa en ese curso solo contempla tres horas de clase de interpretación a la semana.

Tipo de práctica: el cambio de paradigma docente que implica el paso a Bolonia nos sirve para proceder a un cambio metodológico en el que se pueda integrar un enfoque de mayor calidad que sea evaluable

mediante un instrumento que permita medir el desarrollo competencial. En sus respectivas tesis doctorales, las profesoras responsables de esta experiencia exploraron la relación entre las capacidades de síntesis y contextualización. Se trata ahora de un estudio cuantitativo realizado con alumnos de cuarto curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas, con el que se pretende avanzar en la comprensión de los mecanismos que intervienen en la realización de una prestación de interpretación consecutiva con miras a mejorar la calidad de nuestra docencia, adaptando nuestra metodología al estilo de aprendizaje de nuestros alumnos, sin, por ello, rebajar el nivel exigido en la asignatura. Para ello hemos introducido nuevos ejercicios de síntesis y contextualización, además de los tradicionales de interpretación consecutiva, y se han comparado los resultados en los dos grupos de alumnos estudiados. Gracias a este estudio se ha podido observar que la introducción de nuevas competencias, desarrolladas sobre todo en el aula, implica cambiar los métodos de evaluación, y, por lo tanto, se verifica la necesidad de crear un instrumento de evaluación adaptado al nuevo desarrollo competencial.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Descripción

Se trata de un experimento que se ha llevado a cabo con dos grupos: un grupo experimental y otro de control. Con el grupo de control se realizan los mismos discursos de siempre sin plantear revisiones previas de los conocimientos en torno a los temas tratados y sin ejercicios de síntesis. Los profesores han insistido fundamentalmente en los elementos estructurales y las estrategias de omisión, construcción y generalización como medios de procesamiento de la información que reproducen, básicamente las macroestructuras y macrorreglas de Kintsch y Van Dijk (1978: 366).

En el grupo experimental, además, pretendemos introducir nuestras dos variables independientes, que son la contextualización y la síntesis, competencias a desarrollar con esta práctica innovadora. En este último grupo se quiere situar primero al alumno en un contexto histórico. Los alumnos son informados previamente, con una semana de antelación, del tema de los discursos. Antes de escuchar los discursos, hay una tormenta de ideas que permite que todos puedan compartir su información y partir de un mismo nivel de conocimientos. Después de cada discurso original en lengua inglesa de aproximadamente cuatro minutos y medio de duración, los alumnos que hacen su prestación en pareja (en primer y segundo lugar, procurando reproducir el esquema de organización del examen), antes de proceder a la interpretación, han de hacer una breve síntesis del

discurso original sin sus notas (un minuto de media). Normalmente en las clases del grupo experimental (dos horas) se realizan cuatro discursos, incluidos los ejercicios de consecutiva y los de síntesis. En el grupo de control también se suelen realizar el mismo número de discursos, pero sobre temas generales variados y al azar. Para las evaluaciones a lo largo del cuatrimestre se toma nota de las intervenciones de los alumnos y se califican como aptos o no aptos los ejercicios de síntesis, y se efectúa una descripción cualitativa sobre la consecutiva y después se diferencia entre apto o no apto. El alumno recibe siempre el *feedback* del profesor

Objetivos

La capacidad de análisis y de síntesis es una de las competencias básicas del intérprete y así lo reconocen las pruebas de selección de los postgrados del Consorcio del Máster Europeo en Interpretación de Conferencias¹ y las recomendaciones de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias.² Al mismo tiempo, las nuevas tendencias en metodología de la interpretación de conferencias³ insisten cada vez más en plantear un enfoque más estructurado que permita al alumno una preparación previa de los temas que ha de tratar en clase a la hora de efectuar sus ejercicios de interpretación. En nuestra opinión, el estudio de los diferentes temas objeto de discurso permitirá al alumno una mejor contextualización de la información que ha de procesar, favoreciendo una automatización más temprana y eficaz de las estrategias de situacionalidad, lo que, a su vez, le hará avanzar más rápidamente hacia otras etapas de su aprendizaje. Esto ha de ir acompañado, al mismo tiempo, de nuevos instrumentos de medición del progreso de los alumnos que habiliten al docente para comprobar si se han conseguido asimilar los resultados de aprendizaje que promueven cada una de las competencias a desarrollar.

Desarrollo metodológico

Debido a la presencia de varias asignaturas cuatrimestrales, la carga de los horarios impone que los dos grupos tengan un reparto asimétrico de las clases de interpretación. Durante el primer cuatrimestre un grupo tiene cuatro horas de clase de interpretación y el otro, solo dos. Durante el segundo cuatrimestre la situación se invierte. Esta circunstancia ha inspirado y permitido el experimento que las autoras de esta comunicación están llevando a cabo. En cada cuatrimestre el grupo que tiene dos horas extra de clase de interpretación a la semana recibe información y

1 EMCI <http://www.emcinterpreting.org/admission.php>

2 AIIC <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page56.htm>

3 "SKILL ACQUISITION IN INTERPRETING", AIIC TRAINING OF TRAINERS WORKSHOP, Roma, 28-29 de enero de 2001, impartido por Barbara Moser-Mercer.

discursos dirigidos especialmente a potenciar sus conocimientos sobre historia reciente y actualidad internacional. En estas clases, además de los ejercicios de consecutiva con notas, han de realizar ejercicios de síntesis sin notas. A la hora de efectuar las evaluaciones del primer cuatrimestre, no hemos procedido a ningún cambio del sistema existente y no se ha utilizado en los exámenes ningún discurso que no sea de tema general. Estos discursos han sido pronunciados por ponentes distintos de los que realizan los discursos temáticos del grupo experimental.

Como parte del experimento hemos hecho al inicio del curso académico un test de cultura general a todos los alumnos para comprobar su nivel de conocimientos generales en historia reciente y actualidad internacional. Este test cuenta con 35 ítems desordenados que el alumno debe relacionar entre sí y describir brevemente

La idea es ver cuáles son las carencias que los alumnos identifican y permitirles elegir los temas de los discursos. Al final del curso volveremos a pasarles la misma prueba para ver si sus conocimientos han mejorado. Ambos grupos han demostrado un nivel semejante de conocimientos mediante esta prueba. Además, muchos alumnos graban el original y las prestaciones para trabajar fuera de clase, si bien no todos lo hacen (en la licenciatura no existe la obligación que impone el sistema de créditos ECTS de justificar ciertas horas de trabajo no presencial).

Se han considerado una serie de variables dependientes para tratar de minimizar el impacto de posibles variaciones y controlar la realización del experimento. Esto nos ha llevado a cronometrar tanto los discursos originales como las prestaciones de los alumnos, y a recoger las observaciones del profesor en las fichas de clase y en las fichas por prestación de cada alumno. También se han tenido en cuenta el lugar en el que el alumno hace su prestación y la hora de día. Durante el 2.º cuatrimestre, el grupo de control es sometido a los mismos temas con miras a poder cumplir con el programa en ambos grupos. Otras de las variables que se controlan son la asistencia de los alumnos y el número de discursos realizados. La duración no es muy fiable como elemento que nos permita calcular la cantidad o precisión de la prestación de los alumnos, como ya podemos observar en Rodríguez Melchor (2009: 280-281). Hay alumnos que tardan más tiempo debido a las pausas, las vacilaciones o el ritmo desigual. En ocasiones, el alumno pierde el hilo, no lee bien sus notas y se detiene para remediar el error. El orden de realización del discurso en consecutiva también ha sido considerado (se suele utilizar el orden en que el alumno saldrá al examen). Los discursos son reales y no grabaciones. Esto conlleva una evidente ventaja pedagógica de cercanía y aprovechamiento de los elementos contextuales y extralingüísticos de la situación comunicativa, aunque plantea la desventaja de la falta de repetibilidad del

discurso, que nunca puede garantizarse que sea exactamente el mismo en los dos momentos del curso en que se pronuncia. Puede haber variación de registro, del orden en que se ofrece la información, pero se debe paliar este defecto con un mayor control del orador de los datos (número, orden, transición y estructura) por parte de la oradora. Es preciso señalar que los discursos no son leídos, sino que se oralizan a partir de un esquema. Por último, señalaremos que también se ha considerado la variable relativa a la hora del día; en un caso, la clase es a primera hora de la tarde, tras la comida, y, en el otro, es a media tarde, entre las cinco y las siete. Al final del experimento ambos grupos habrán sido expuestos al mismo número de discursos

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y EVALUACIÓN

Las competencias desarrolladas son la genérica instrumental de capacidad de análisis y de síntesis y la específica procedimental de contextualización. Para realizar la experiencia, una vez recogidos los datos de los alumnos (sus notas de tercero y de cuarto, sus notas de clase, tanto en consecutiva como en los ejercicios de síntesis, y los resultados de sus test de cultura general), los hemos introducido en el programa SPSS15 y se han llevado a cabo diferentes aplicaciones estadísticas.

En este sentido, se ha procedido a calcular la frecuencia descriptiva de las notas de los exámenes de febrero y final de tercer curso y de los exámenes de enero de cuarto curso, más las notas de cultura y de aptitud en síntesis, recodificando las variables para obtener el 33% de mejores y el 33% de peores en todas las notas salvo en competencias de síntesis, donde la evaluación se refleja solo como apto o no apto. Hemos realizado, posteriormente, unas tablas de contingencia para identificar si hay alguna relación entre la capacidad de síntesis y la capacidad interpretativa. Aunque no son estadísticamente significativos, los resultados muestran una tendencia a favor de nuestra hipótesis de base. La misma tendencia se observa con los datos de la variable cultura. En el examen de febrero de tercer curso, la media de las calificaciones del grupo de control era de 5,15 y la del experimental, de 5,22, y en los exámenes de enero de cuarto curso la media del grupo de control era de 5,75 y la del experimental, de 5,59. Se observa además una desviación típica en cuarto superior en el control y en el grupo experimental.

Podemos observar, por lo tanto, que, de entrada, no se les está perjudicando con el experimento. Las medias de las notas obtenidas son muy parecidas y hay que tener en cuenta que el nivel de dificultad de los discursos aumenta de tercero a cuarto. El hecho de que la desviación típica sea mayor ahora en el grupo de control sugiere que la diferencia entre los alumnos con mayor y menor puntuación es más acusada.

De todas formas, no estábamos obteniendo los resultados esperados de la introducción de la nueva metodología, ya que, después del primer cuatrimestre, el grupo experimental había obtenido unos resultados ligeramente peores que los del grupo de control. Después de una recodificación de los datos y elaborando una tabla de contingencia para ver el tercio mejor y el tercio peor en síntesis, y aplicando una ji cuadrado, se observa una correlación significativa entre competencias de síntesis y de interpretación, ya observada en Jeffrey (2009). Lo mismo es aplicable a las competencias de contextualización y de interpretación (Rodríguez Melchor, 2009)

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Este experimento forma parte de un proyecto piloto que nos proponemos aplicar una vez que se proceda al cambio completo al nuevo sistema de Bolonia. Con el cambio al grado, el diseño del experimento variará forzosamente por contemplarse otra trayectoria académica distinta de la actual en la que esperamos que los alumnos traigan más bagaje cultural al incorporarse a las asignaturas de interpretación. En el grado se imparte la asignatura de Historia de España y en el doble grado, la de Historia de las Relaciones Internacionales. Creemos que estas asignaturas pueden servir a nuestros futuros alumnos para potenciar su capacidad de contextualización de la información a través del recurso a sus almacenes enciclopédico y biográfico. Esta metodología también podría ser aplicable en el Posgrado de Interpretación de Conferencias.

Por otro lado, creemos que la capacidad de síntesis ha de considerarse como una competencia esencial del aprendizaje de la interpretación, ya que crea un espacio entre el español y el inglés, favorece el análisis de la estructura y permite a los alumnos distanciarse y mejorar la expresión en castellano.

El hecho de que existan diferencias entre las notas de febrero y mayo de los alumnos de tercero es señal de que se ha asimilado la técnica de consecutiva hacia finales de curso. Al inicio del nuevo año académico concurren una serie de circunstancias, como el aumento de la dificultad de los discursos o la disminución de las horas de clase semanales, que hacen que los alumnos se estanquen o incluso retrocedan. Creemos importante insistir en el desarrollo competencial que nos exige llevar a cabo el nuevo sistema, por ello pensamos que este experimento, en fases más avanzadas, nos permitirá elaborar un instrumento adaptado a la evaluación de estos desarrollos competenciales, cosa que el actual sistema no nos permite. El objetivo final sería subir la media de todos los alumnos a final de curso en sus prestaciones de consecutiva y conseguir en el post-test de cultura general mejores resultados que en el pre-test.

E) REFERENCIAS

Departamento de Traducción e Interpretación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas (2008): *Memoria de Grado en Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación*.

Jeffrey, S. (2009): "Las competencias en la redacción de una síntesis y su correlación con la traducción (Summary Writing Competences: A Correlation with Translation)", tesis doctoral no publicada.

Rodríguez Melchor, M. D. (2009): "Estudio de las competencias relacional y situacional en interpretación consecutiva", tesis doctoral no publicada.

Van Dijk, T. A.; y Kintsch, W. (1978): "Toward a Model of Text Comprehension and Production", *Psychological Review*, 85, pág. 5.

LOS GUIONES DE CINE EDITADOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Sra. Pilar Úcar Ventura

Universidad Pontificia Comillas

A) DATOS GENERALES

Título: Los guiones de cine editados como propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia de la expresión escrita

Profesora responsable: Dr^a. Pilar Úcar Ventura

Titulación: Traducción e Interpretación (FCHS)

Materia: Lengua Española (lengua A)

Destinatarios: alumnos de primero de Traducción e Interpretación, alumnos de primero de Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación y alumnos de intercambio de competencia lingüística C2.

Tipo de práctica: revisión, ejercicio y desarrollo de la competencia de la expresión escrita a partir de la competencia de la lectura comprensiva de un guión de cine editado (script).

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Se presenta una propuesta didáctica configurada a partir de actividades para realizar dentro y fuera del aula y dirigida a alumnos de TI y RITI de la materia de Lengua Española (primer curso). La base es el guión de cine editado: material comunicativo auténtico desde su génesis —transmisión del emisor— hasta su momento final —descodificación del mensaje fílmico—, para practicar la competencia de la expresión escrita y la competencia de la lectura comprensiva. Con este fin se han elaborado diferentes cuadernos didácticos para el guión (CDG) de algunas películas españolas. En concreto, en este curso de 2010-2011 se ha trabajado con los títulos *El penalti más largo del mundo* (durante el mes de octubre) y *Alatriste* (durante el mes de noviembre). En dichos cuadernos destacamos, entre otras, algunas actividades estructurales y de creación, para facilitar y fomentar la génesis de ideas y su transmisión y redacción escrita en los diferentes registros idiomáticos y contextos comunicativos.

Hasta ahora los trabajos que se han llevado a cabo en esta línea han sido a partir de la película, del guión de cine en la pantalla, es decir, que se ha tratado desde un punto de vista oral y como complemento a

la sesión de la impartición de una clase, no desde la perspectiva de una lectura profundizadora en el ámbito cultural en el que se halla inmerso el contenido del film, ni de la variedad de registros idiomáticos que permite una plasmación de diferentes modelos de lengua escrita.

El alumno lee el guión de cine asignado y luego resuelve las actividades pautadas por el profesor. Algunas se desarrollan en la propia clase de Lengua con el profesor delante para su discusión oral entre todos; de esta manera se propicia la presentación diferenciadora de opinión, comparación y conclusión entre el grupo. Otras actividades las culmina el alumno fuera del ámbito de la clase; ha de reflexionar individualmente sobre las cuestiones planteadas, buscar información y gestionar el tiempo y el espacio para la redacción y el plazo de entrega de dichas actividades.

Se trata, pues, de una metodología vertebrada en dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, que generan actividades comunicativas (Long, Nunan y Candlin, 1990).

Las tareas consignadas de forma abierta permiten la integración de los diferentes perfiles de alumnos ya apuntados anteriormente, pues contamos tanto con la presencia de nativos en lengua española (lengua A) como de extranjeros con un nivel competencial C2 en dicha lengua.

Aportamos, por lo tanto, una síntesis metodológica apoyada en la comunicación lingüística y cultural a partir de tareas que suponen el conocimiento y la utilización correctos del sistema lingüístico, el cual incluye los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Un concepto que hemos incluido para esta buena práctica es el de la textualidad fílmica, muy en relación con las propiedades lingüísticas y culturales específicas (expresión del comportamiento social a través de imágenes y palabras); los textos son textos-en-función en un contexto determinado marcado por criterios socio-comunicativos.

Creemos que la principal dificultad con la que se enfrenta hoy la educación radica en que nuestros estudiantes no ven un sentido pragmático a las disciplinas y materias académicas, y creen que lo que estudian o lo que se les explica forma parte de otra realidad ajena a la suya..., es decir, que todo está descontextualizado y que tiene poco que ver con ellos, con su propia realidad y con la del futuro profesional que les espera. Para intentar desterrar este presupuesto, se insiste, a partir de la metodología y la propuesta descritas en el apartado anterior, en la relevancia de un desarrollo competente y competitivo de la capacidad de la escritura, de la

competencia de la expresión escrita como vehículo de comunicación eficaz y efectiva en los diferentes entornos profesionales en que los alumnos van a desarrollar los conocimientos adquiridos a través de una sociedad de la tecnología y de la información (Littlewood, 1981: 86), para lo que hay que dotar al discente de recursos léxicos y gramaticales, proporcionarle mecanismos y estrategias para que comprenda los textos y solucione los problemas de comunicación, y proveerle de información sociocultural, entre otras cosas. Por lo tanto, hablamos de una competencia centrada en el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones: léxicas y semánticas (vocabulario, formación de palabras), fonológicas (pronunciación) y sintácticas (elaboración de oraciones), sin olvidar la capacidad de análisis y síntesis que ha de permitir al alumno comprender adecuadamente un texto redactado en castellano (en nuestro caso, un guión de cine) del que extrae las relaciones de sentido existentes en dicho script; para ello debe dominar correctamente las normas ortográficas y ortotipográficas y mostrar coherencia en la estructuración lógica y discursiva de las ideas, a la vez que mantiene la cohesión y coherencia en la elaboración de la redacción escrita.

Al alumno también se le pide, por otro lado, el desarrollo de la competencia de gestión de la información, es decir, que sea capaz de buscar y analizar información procedente de fuentes diversas para plasmarla en un razonamiento crítico propio, tras lo cual recibirá las críticas constructivas del profesor.

En cuanto a las competencias sistémicas, algo en lo que venimos insistiendo es la relevancia de la capacidad del alumno para aplicar los conocimientos a la práctica y determinar el alcance y la utilidad de las nociones teóricas adaptándose a las necesidades comunicativas específicas planteadas en cada situación idiomática, por lo que se espera que sea capaz de redactar de distintas maneras textos fluidos y originales en función de los receptores potenciales del mensaje para los que escribe; por último, y por lo que se refiere a las competencias específicas, debe conocer los mecanismos morfológicos de la lengua española, sus reglas y normativas, sin olvidar su canon descriptivo, pues es necesario que posea una acentuada competencia sociolingüística que le permita distinguir diversos registros de la lengua escrita frente a la oral, y comprender las relaciones recíprocas que hay entre lengua y cultura a través de la consecución de un amplio léxico.

Con respecto a la evaluación, diremos que se precisa la puntualidad en la entrega de las actividades asignadas y la adecuación a las pautas

establecidas por el profesor, así como el uso de un lenguaje adecuado, creativo y original (cuyas características el profesor establece en clase mediante consignas e instrucciones).

También se valorarán la aplicación del léxico temático estudiado y la corrección gramatical y estructural en el contenido y la calidad de la redacción. Un aspecto importante a la hora de medir el resultado será el análisis crítico de la información consultada, es decir, la integración y la relación de los datos con la materia teórica de los temas que se hayan tratado en el aula por parte del profesor, sin olvidar una presentación estructurada y coherente.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Desde diferentes organismos se desea otorgar una mayor importancia a la promoción, profundización y consolidación de la lengua española y de nuestra cultura en el mundo. Entre estas entidades destaca por su prolífica labor el Instituto Cervantes, pero también la Consejería de Educación del Ministerio de Educación y su Dirección General de Relaciones Internacionales en el área del Pacífico Oeste de EE. UU., así como la University of Washington y la Seattle University, entre otras, que fomentan la lengua y la cultura españolas desde sus departamentos de Lenguas Modernas.

La innovación viene dada por el trabajo que se realiza, no con el visionado de las películas, sino con la lectura del script, del guión editado, entendido como auténtico texto, que exige por parte del alumno una lectura comprensiva y una expresión escrita correcta y adecuada, a la vez que constituye para el docente un importante material educativo y pedagógico. Somos de la opinión de que con esta práctica se trabajan todos los componentes que configuran el engranaje del idioma, desde las unidades morfosintácticas hasta las supraoracionales, estadios necesarios para articular una correcta y pertinente expresión escrita en cualquier ámbito de la profesión que se vaya a ejercer.

Se tienen en cuenta la comunicación textual y el entorno cultural para lograr una praxis real y auténtica; se ofrece un material lingüístico desde su aspecto funcional en cada situación y en cada contexto para observar las intenciones comunicativas, pues el idioma actúa como elemento vehiculador y unificador, pero respetando la riqueza de la diversidad y el multiculturalismo que subyace en todo script y en la propia realidad.

TALLER DE PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS

Sr. Guillermo Bertolez Cué, Sra. Maise Bosc Roma, Sra. Cati Pascual Fuster, Sr. Alfons Hosta Mateu, Sr. Joaquim Vayreda Casadevall

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Taller de proyectos arquitectónicos

Profesor responsable y profesorado participante: Guillermo Bertolez Cué, arquitecto; Maise Bosch Roma, arquitecto; Cati Pascual Fuster, arquitecto; Alfons Hosta Mateu, arquitecto; Joaquim Vayreda Casadevall, arquitecto;

Titulación: Grado de Arquitectura y Grado de Ingeniería de Edificación

Módulo/materia/asignatura: Proyectos Arquitectónicos I (ETSALS, Universitat Ramon Llull)

Asignatura común en Grado de Arquitectura y Grado de Ingeniería de Edificación, de nueva creación para la adaptación al Plan Universitario de Bolonia, que pretende fijar los conocimientos adquiridos en Construcción I y II y en el resto de materias del curso, al ponerlos en práctica en la redacción del proyecto de ejecución de un edificio proyectado en el curso anterior por un alumno de Arquitectura.

Esta experiencia es única en España y posible por el hecho de que en la Escuela de Arquitectura La Salle se imparten las dos carreras en paralelo, con asignaturas comunes, y por su particular estructura docente, con un único departamento.

Destinatarios de la experiencia: alumnos de tercer curso de la Escuela de Arquitectura La Salle, de los grados de Arquitectura e Ingeniería de Edificación.

Tipo de práctica: práctica en taller de proyectos arquitectónicos para desarrollar un trabajo de equipo entre alumnos de diferentes carreras.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

- Descripción:

La práctica consiste en el desarrollo durante todo el curso, hasta su total definición (proyecto de ejecución), del ejercicio de vivienda colectiva que el alumno de Arquitectura ha iniciado, a nivel básico, en el curso anterior. Se materializa en un documento que define el proyecto en su

totalidad, tanto la parte plástica -arquitectura- como la técnico-normativa -construcción, estructura e instalaciones, mediciones y presupuesto-.

El trabajo se realiza en equipos formados por alumnos de Arquitectura, Arquitectura Técnica e Ingeniería de Edificación, en condiciones de igualdad, donde cada uno debe aportar lo más específico de su especialidad a un trabajo analítico, sintético, unitario y conjunto. Pone en práctica los sistemas docentes de La Salle y tiene por objetivo acostumar al estudiante al trabajo en equipo y a la necesaria colaboración que la sociedad le va a exigir en su futuro profesional.

El estudiante de Arquitectura deberá aportar los trabajos relacionados con la concepción y la definición plástica del proyecto, en avenencia con las aportaciones técnicas, y prestando atención al proceso constructivo que, en paralelo, deberá aportar el estudiante de Edificación.

El primero será el responsable de la mayor parte del trabajo de dibujo propositivo, de la elaboración de planos generales o de detalle, así como de los dibujos, renders o maquetas necesarios para la verificación visual de la propuesta. Deberá colaborar en la descripción de las partidas para llevar el proyecto a sus intenciones arquitectónicas e intereses plásticos.

El segundo deberá analizar las soluciones propuestas y proponer alternativas que incidan en aspectos como la puesta en obra, la facilidad constructiva, la adecuación del precio, las condiciones de conservación y mantenimiento, la sostenibilidad, el ahorro energético o la relación con los agentes comerciales o la Administración. Deberá redactar también la descripción de las partidas y aportar el estado de mediciones en los capítulos oportunos y ciertas nociones básicas en cuanto a la adecuación de los valores de mercado al tipo de obra que se realiza.

Con la finalidad de conseguir la total definición del ejercicio, en el taller participan, además de los responsables del curso, profesores especialistas en las demás disciplinas vinculadas al proyecto: construcción, estructuras e instalaciones.

Objetivos:

- Introducir al alumno hacia la futura práctica profesional en la ejecución de proyectos arquitectónicos.
- Incidir en la necesaria integración de las múltiples disciplinas que participan en dicho proceso.
- Incentivar el propio trabajo del alumno como método de aprendizaje continuo.

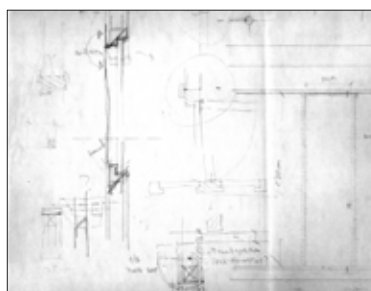
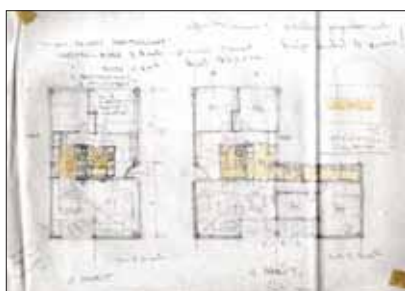
- Proporcionar a cada alumno una adecuada actitud frente a la creación arquitectónica.
- Profundizar en las competencias (en el saber hacer) como algo determinante para su éxito futuro.

Metodología:

1. Distribuir a los estudiantes en pequeños grupos tutelados por un profesor (media de 25 alumnos por profesor).
2. Convertir el “aula” en un “taller” como espacio vivo de intercambio de experiencias entre profesores y alumnos. Correcciones individuales y generales de los profesores de proyectos y de otras materias relacionadas con el proyecto.
3. Atender al trabajo personalizado de cada alumno, estimulando su proyecto arquitectónico de manera paciente y constante. El trabajo conjunto entre profesor y alumnos se realiza corrigiendo, analizando, debatiendo, dibujando en el plano, comprobando... (ilustraciones 1-2-3-4).
4. Estructurar el programa del curso de forma que permita un seguimiento del trabajo del alumno, actualizando esta información en el espacio web del curso:
 - Entregas parciales y exposiciones colectivas de los trabajos
 - Conferencias periódicas de profesores del curso y de profesores de otras materias complementarias
 - Correcciones particulares, en grupo y generales en clase
 - Salidas de campo y visitas formativas a fábricas de la construcción
 - Conferencias, exposiciones y lecturas seleccionadas
5. Concretar el desarrollo del proyecto ejecutivo en temas consecutivos que faciliten las pautas de trabajo de profesores y alumnos:
 - El emplazamiento
 - La tipología edificatoria
 - La sección constructiva y la fachada
 - La vivienda tipo
 - Los espacios comunes
 - El detalle constructivo



Ilustraciones 1 y 2. Trabajo proyectual del alumno (croquización en clase y delineación plano con ordenador)



Ilustraciones 3 y 4. Correcciones del profesor (vivienda tipo y detalles constructivos)

6. Complementar el trabajo personal mediante prácticas que enriquezcan la cultura arquitectónica de los alumnos y que les susciten temas de reflexión:

- Análisis en grupo de algunas obras de vivienda colectiva ejemplares y cercanas, seleccionadas por los profesores, que los alumnos deben estudiar in situ, investigando la solución de los mismos elementos del proyecto propio. Los profesores acompañarán a los estudiantes en las salidas de campo seleccionadas y les darán las indicaciones pertinentes en la toma de datos: croquis, mediciones, fotografías, etc. (ilustración 8). El resultado de su estudio se expondrá en público en el taller de clase (ilustraciones 5-6).



Ilustraciones 5 y 6. Estudio de un edificio de viviendas del arquitecto A. de Moragas, situado en Barcelona y construido en 1956, seleccionado por su sencillez constructiva, composición plástica, etc. Croquis "in situ" del elemento a estudiar

Croquis *in situ* del elemento a estudiar Plano de detalle constructivo estudiado

- Lecturas bimensuales de interés y posterior escrito de reflexión del alumno. Los escritos más notorios serán publicados en el espacio web del curso.
- Asistencia a conferencias magistrales y exposiciones que tengan lugar durante el curso en la Universidad o en entidades externas.
- Visitas formativas a fábricas de productos de la construcción relacionados con el proyecto realizado, para conocer de cerca los procesos industriales de fabricación de estos productos y su posible aplicación al proyecto propio (ilustración 7).



Ilustración 7. Visita formativa a la fábrica Gradhermetic

Ilustración 8. Salidas de campo a obras seleccionadas de vivienda colectiva en Barcelona

C) COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN

Las competencias son las referidas en el plan de estudios para esta asignatura, y se consideran especialmente importantes para los temas que aquí se tratan las siguientes:

Competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Conocimientos básicos de la profesión
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Competencias interpersonales:

- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinario
- Sensibilidad por el medio ambiente
- Capacidad de autoevaluación

Competencias sistémicas:

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Capacidad de aprender
- Capacidad para generar nuevas ideas
- Preocupación por la calidad y mejora continua

Evaluación:

- Evaluación continuada del trabajo personal del proyecto
- Evaluación pautada según las entregas parciales del programa
- Autoevaluación del alumno con las presentaciones colectivas
- Valoración positiva de la asistencia del alumno a las correcciones, y de la participación del alumno en las presentaciones y salidas complementarias.
- Evaluación complementaria de sus trabajos de estudio en equipo y de sus escritos de reflexión

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN:

- En una época en constante cambio de técnicas, materiales, normativa y necesidades, consideramos que la preparación óptima es la de enseñar una actitud ante el trabajo a desarrollar en lugar de incidir en un temario basado en unas materias que caducan en el tiempo.
- Tratar de afianzar la capacidad de trabajo de cada alumno para el desarrollo eficiente de su proyecto arquitectónico.
- Mostrar a los estudiantes ciertos mecanismos de filtro y selección de la información requerida durante todo el proceso de trabajo, de forma que obtengan un conocimiento interdisciplinario desde ciertos elementos de juicio.
- Incentivar la curiosidad del alumno para que sea consciente de su continuo aprendizaje, único camino para su constante formación.

- Tratar de hacer convivir a los alumnos con los aciertos y errores que toda práctica proyectual conlleva, para que adquieran la actitud de saber enfrentarse a su proyecto concreto.
- Promover que los estudiantes vean en el trabajo de los demás compañeros del curso un elemento indispensable para el aprendizaje recíproco, tanto entre alumnos como entre ellos y los profesores, un verdadero intercambio de experiencias compartidas.
- Fomentar que los alumnos aprendan a valorar su trabajo personal, desde el rigor y la precisión que un proyecto de ejecución requiere, como una documentación específica imprescindible para la ejecución de su obra.
- Lograr que los alumnos sientan el orgullo, la emoción y la ilusión por su proyecto arquitectónico singular como futura creación de obra de arquitectura.

IMPLICACIÓN METODOLÒGICA PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO EN EQUIPO EN EL ESPACIO FORMATIVO DE GRUPO MEDIANO

Sr. Antonio Chaves Lechuga, Sr. Jordi Segura Bernal y Sr. Tomàs Andrés Blanch

A) DATOS GENERALES

Título: Implicación metodológica para el desarrollo del trabajo en equipo en el espacio formativo de grupo mediano.

Profesorado participante en la experiencia de innovación: Antonio Chaves Lechuga, Jordi Segura Bernal y Tomàs Andrés Blanch.

Módulo / materia / asignatura: primero de grado: Bases Sociales del Comportamiento (módulo), Psicología Social (materia); segundo de grado: Persona y Contexto II (módulo), Psicología de los Grupos (materia).

Destinatarios de la experiencia: alumnos del Grado de Psicología, a , a lo largo del segundo semestre del primer curso (Psicología Social) y a lo largo del primer semestre del segundo curso (Psicología de grupos).

Tipo de práctica: seguimiento de los estudiantes en el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, a partir de la implementación de actividades de carácter grupal.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA.

Tradicionalmente han existido en los planes de estudios de Psicología de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEEB), de la Universitat Ramon Llull, dos espacios formativos claramente diferenciados, que exigían, por lo tanto, una metodología docente también diferenciada. El primero de ellos se refiere a la **clase en pleno de gran grupo**, dirigida a la totalidad de estudiantes matriculados en una determinada materia, con un formato metodológico explicativo, centrado principalmente en la figura del profesor; y el segundo, al **seminario en grupo pequeño**, formado por unos 12-14 estudiantes asistidos por un profesor-tutor, en el que la participación activa de los estudiantes se establece como la principal base metodológica, y, en consecuencia, se convierte en un factor clave para el aprendizaje. Este último espacio se ha constituido a lo largo de los años en una de las señas de identidad más significativas de la idiosincrasia metodológica de Blanquerna.

La formación de grado ofrece la posibilidad de abrir nuevos espacios formativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha

obligado a modificar sensiblemente los planes de estudios anteriores con el objetivo de que, siguiendo el espíritu del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el estudiante tenga una participación real y activa en ese proceso. En este sentido, el diseño de las titulaciones de grado de la FPCEE Blanquerna contempla un nuevo espacio formativo en el que el número de alumnos matriculados se divide en dos mitades equivalentes y que llamaremos **grupo mediano**, que se sitúa a mitad de camino entre las dos modalidades anteriormente descritas (la clase de gran grupo y el seminario) e intenta incidir en el proceso de aprendizaje incorporando los beneficios derivados de ambas.

Nuestra práctica se ha centrado en este nuevo formato de grupo mediano, al que se le asignan dos horas semanales, para dotarlo de unas herramientas metodológicas que puedan facilitar la participación de los estudiantes en actividades de carácter grupal, eludiendo así el esquema habitual de las clases magistrales e incorporando elementos conocidos y trabajados a nuestra experiencia como tutores de seminario. Para conseguir un mayor alcance en el propósito innovador planteado, hemos trabajado con los mismos alumnos sobre dos vectores: uno vertical, ya que la actividad se ha implementado en dos cursos diferentes tanto en el turno de mañana como el turno de tarde, y otro horizontal, conectando dos materias, Psicología Social y Psicología de los Grupos, que tienen indudables elementos comunes desde el punto de vista epistemológico.

Nos planteamos como objetivos:

1. Dotar al nuevo espacio formativo de grupo mediano de herramientas metodológicas que faciliten la participación de los estudiantes en actividades de carácter grupal y el desarrollo de competencias de trabajo en equipo.
2. Conocer el grado de adecuación al grupo mediano (unos 30 estudiantes) de actividades propias del grupo reducido, así como las dificultades operativas de su implementación por parte de un solo profesor.
3. Introducir la autoevaluación y la heteroevaluación como elementos inherentes a los procesos de grupo y del trabajo en equipo, así como el aprendizaje sobre las competencias que les son propias.
4. Constatar la existencia de puntos de conectividad entre diferentes módulos y materias, con el fin de poder trabajar de manera más efectiva el desarrollo transversal de competencias.
5. Valorar y transferir el conocimiento de la experiencia para corregir o mejorar los diferentes planes docentes afectados en cursos posteriores.

Acogiéndonos al programa de innovación docente MQD, subvencionado por la propia FPCEE, que nos permitía intervenir en dos cursos diferentes pero en dos semestres consecutivos y teniendo en cuenta las competencias comunes y transversales referidas al trabajo en equipo (véase el apartado siguiente de este informe), se optó en una primera fase (primer curso) por el *rol playing* y el debate como herramientas metodológicas que, desde la actuación y desde la observación, permitiesen a los estudiantes llegar en una segunda fase (segundo curso) a la auto-evaluación y a la heteroevaluación del trabajo en equipo.

Estas aplicaciones metodológicas tienen como precedente no solamente nuestra actividad educativa paralela como tutores de seminario, sino que se derivan de experiencias previas en el ámbito de la formación de adultos, donde se muestran particularmente efectivas para la adquisición de competencias y habilidades comunicativas y cooperativas.

El hecho de que en el diseño de todas las titulaciones de grado coexistan las dos modalidades formativas de planes anteriores (gran grupo y seminario) con el nuevo espacio (grupo mediano) impulsa aún más la necesidad de encontrar métodos, sistemas, instrumentos y actividades que den cuerpo e identidad a este último, habida cuenta de que no puede ser una réplica de las otras dos y, especialmente, porque así lo exige una formación universitaria basada en competencias.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Como punto de partida se han identificado y seleccionado competencias contempladas en el plan de estudios del Grado de Psicología para los módulos consecutivos mencionados: Bases Sociales del Comportamiento (módulo de primer curso / segundo semestre) y Persona y Contexto II (módulo de segundo curso / primer semestre). Estas competencias se han desglosado en habilidades y subhabilidades a partir del modelo de competencias de aprendizaje propuesto por Chaves (2007). La siguiente tabla desglosa el conjunto de competencias, habilidades y subhabilidades:

Competencias del Grado de Psicología	Habilidades	Subhabilidades
Saber considerar las diferentes perspectivas sobre los temas y problemas que se trabajan, evaluarlos críticamente, fomentar las discusiones y tomar decisiones adecuadas (competencia del módulo BSC)	Iniciativa y creatividad	Capacidad de innovación creatividad
Comunicarse efectiva y eficazmente en los diversos contextos sociales y culturales (competencia del módulo BSC)	Capacidad de comunicación	Buena dicción. Lenguaje verbal y no verbal adecuados. Orden y claridad en los mensajes.
	Capacidad de relación social	Capacidad de relación con los interlocutores. Sensibilidad en el trato (asertividad). Empatía. Suscitar empatía en la relación.
	Adaptabilidad y flexibilidad	Adaptación a situaciones nuevas
		Emocionalmente estable – control emocional
Trabajar en equipo y de forma comprometida con el grupo de trabajo (competencia del módulo BSC y del módulo PIC II)	Cooperación y trabajo en equipo	Capacidad de persuasión y asertividad – dotes de negociación
	Adaptabilidad y flexibilidad	Adaptación a situaciones nuevas
	(repetida en la competencia anterior)	Emocionalmente estable – control emocional

Además, se han añadido dos habilidades y subhabilidades relevantes:

Competencia y desarrollo profesional	Capacidad de aprendizaje-potencial de desarrollo orientación al logro
Dirección y supervisión	Orientado por la idea matriz de rendimiento-eficacia

El nivel de desarrollo de las competencias se ha evaluado mediante la metodología observacional. Para cada una de las subhabilidades se han identificado unas conductas-criterio, adaptadas del modelo original a la situación de enseñanza-aprendizaje del módulo. La siguiente tabla relaciona cada subhabilidad con su conducta-criterio:

Subhabilidad	Conducta-criterio
Capacidad de innovación-creatividad	Utiliza estrategias y argumentos originales.
Capacidad de comunicación	Buena dicción. Lenguaje verbal y no verbal adecuados. Orden y claridad en los mensajes.
Capacidad de relación social	Capacidad de relación con los interlocutores. Sensibilidad en el trato (asertividad). Empático. Suscita simpatía en la relación.
Adaptación a situaciones nuevas	Resuelve fácilmente las premisas de la simulación (representación)
Emocionalmente estable – control emocional	Aguanta con naturalidad la simulación (presentación). Controla la situación.
Capacidad de persuasión y asertividad – dotes de negociación	Mantiene un papel activo y resolutivo. Controla la situación.
Adaptación a situaciones nuevas	Resuelve fácilmente las premisas de la simulación (representación)
Emocionalmente estable – control emocional	Aguanta con naturalidad la simulación (presentación). Controla la situación.
Capacidad de aprendizaje – potencial de desarrollo – orientación al logro	Asume la situación y se sitúa rápidamente en el rol asignado. Desarrolla el rol adecuadamente y responsablemente.
Orientado por la idea motriz de rendimiento eficacia	Desarrolla el esquema de exposición de forma estructurada y coherente. Se centra en los puntos más relevantes y fundamentales. Resuelve los problemas de forma factible. Establece objetivos.

Las conductas-criterio presentadas por los estudiantes fueron observadas mediante pautas de observación elaboradas ad hoc. En el primer módulo, cada estudiante participó como actor en una actividad (role-playing o debate) y participó asimismo en funciones de observador de sus compañeros. En el segundo módulo, la observación se llevó a cabo después de realizar una actividad en pequeño grupo a lo largo del semestre ($n = 5$); cada miembro del grupo llevó a cabo la heteroobservación (evaluación del comportamiento de cada uno de sus compañeros) y la autoobservación, siempre a partir de los mismos criterios de evaluación.

Una vez recogidos y analizados los resultados de la experiencia, podemos concluir que:

- Las estrategias metodológicas utilizadas contribuyen al desarrollo de las competencias identificadas. Las actividades promueven que los estudiantes interaccionen, que experimenten activamente su desempeño de rol y que desarrollen actitudes de observación de la conducta ajena y la propia. Además, incrementan la motivación por el aprendizaje. No se ha comprobado la repercusión en el aprendizaje de las competencias de contenido, aunque tenemos

acceso a la suficiente información para realizar una segunda parte del estudio y poder comprobarla.

- El grado de adecuación del grupo mediano (unos 30 estudiantes) a este tipo de actividades es bajo. El apoyo institucional dado al proyecto ha permitido incorporar una persona auxiliar al grupo, lo que ha facilitado subdividir el grupo mediano en grupos menores de interacción, con lo que se han solucionado las dificultades operativas —previstas en los objetivos iniciales— de la implementación del proyecto por parte de un solo profesor.
- La implementación del proyecto a un año vista (dos semestres consecutivos) es un elemento que facilita el aprendizaje de algunas de las habilidades de las competencias. La duración facilita que el estudiante realice un aprendizaje más significativo y consolidado.
- La experiencia y el conocimiento de los profesores que han participado en el proyecto constituyen una competencia esencial para poder introducir este tipo de estrategias en los módulos. En efecto, se trata de profesores del área de Psicología Social y de Psicología de los Grupos, con experiencia en la dirección y supervisión de metodologías activas. Con vistas a implementar esta metodología en otros módulos, será necesario prever un perfil determinado o un plan de formación suficiente.
- La metodología utilizada es idónea para desarrollar las competencias elegidas. Para identificar puntos de conectividad con diferentes módulos sería necesario comprobar la implicación en otras competencias y analizar la incorporación de otras competencias y objetivos de los susodichos módulos. Se constata una mejor efectividad en competencias transversales de tipo interactivo.
- Los resultados requieren, a fin de corregir o mejorar los diferentes planes docentes afectados en cursos posteriores, un análisis más pormenorizado que permita valorar y transferir el conocimiento de la experiencia.

EL NUEVO ROL DEL PROFESOR EN LA IMPLEMENTACIÓN, EL DESARROLLO Y LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN DERECHO

M.^a Teresa Duplá Marín, Lola Bardají y Sandra Enzler

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: El nuevo rol del profesor en la implementación, el desarrollo y la evaluación de las competencias del Grado en Derecho.

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación:

Profesora responsable: Dra. M.^a Teresa Duplá Marín; catedrática de Derecho Romano, vicedecana de la Facultad de Derecho de ESADE y directora del grupo de investigación Derecho y Familia.

Profesorado participante: Dra. Lola Bardají Gálvez; profesora titular de Derecho Civil de la Facultad de Derecho de ESADE y directora del Programa de Grado en Derecho. Alejandra Enzler Fandos; profesora asociada de la Facultad de Derecho de ESADE y directora de Relaciones Corporativas. Beatriz Añoveros Terradas; profesora titular de Derecho Internacional Privado de ESADE y directora de Relaciones Internacionales de la Facultad. M.^a Pilar Canedo Arrillaga; profesora titular de Derecho Internacional Privado de Deusto y vicedecana de la Facultad.

Titulación: Grado en Derecho

Módulo/materia/asignatura: todas las asignaturas de los dos primeros cursos del Grado en Derecho.

Destinatarios de la experiencia: los destinatarios de la experiencia eran todos los profesores y estudiantes de los dos primeros cursos del Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de ESADE.

Tipo de práctica: la práctica que presentamos fue objeto de un proyecto de mejora de la calidad docente bianual —MQD— presentado por la Dra. M.^a Teresa Duplá, vicedecana de la Facultad de Derecho de ESADE, en la convocatoria del año 2008 de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca —AGAUR— de la Generalitat de Catalunya. Este proyecto recibió el reconocimiento y la subvención de dicha agencia (**Proyecto 2008MQD 00124**). Las acciones llevadas a cabo a lo largo de los cursos 2008-2009 y 2009-2010 se describen a continuación, y si bien incluyen acciones concretas de los bloques temáticos A, B, C y D,

creemos que deben encuadrarse genéricamente en el bloque temático E: “Innovación en aspectos organizacionales y académicos”.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La finalidad principal del proyecto era el análisis y la adaptación a las nuevas funciones del profesor en el Grado en Derecho, teniendo en cuenta el cambio de rol docente que se produce a causa del impacto del EEES en nuestras titulaciones. La Facultad de Derecho de ESADE tenía previsto empezar a impartir la nueva titulación del Grado en Derecho a partir del curso 2008-2009, por lo que, después del proceso de reflexión y diseño del proyecto de grado, comenzaba la etapa de implementación de esta nueva titulación, con el objetivo claro de la plena adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto y con este objetivo se presentó este proyecto bienal.

Objetivos planteados

1. En relación con el NUEVO ROL DEL PROFESOR: la implementación, el desarrollo y la evaluación de las competencias genéricas y específicas asignadas a las materias del primer o el segundo curso del Grado en Derecho, competencias que se concretan en el proyecto aprobado por la DGU.

Para eso se tuvieron en cuenta los siguientes INDICADORES:

- a. La elaboración, para cada asignatura integrada en las materias, de un plan docente completo revisado por la Dirección del Programa que asegurase la incorporación de todos los aspectos que hace falta que los docentes tengan en cuenta a la hora de planificarlas, y que tendrían que tener, como mínimo, los aspectos siguientes: número de créditos ECTS asignados, descripción del programa, objetivos pedagógicos, competencias vinculadas, actividades vinculadas y su periodificación, metodología para desarrollarlas y sistema de evaluación. Y todo esto, teniendo en cuenta las especificidades propias del nuevo crédito ECTS.
- b. La elaboración, desde la Dirección del Programa y para cada profesor titular y asociado de la asignatura, de una ficha de evaluación de las competencias para el alumno en la cual se volcó el contenido específico de la competencia o las competencias asignadas: descripción, indicadores, nivel de desarrollo y resultado de la evaluación. El resultado de esta evaluación configuraría, junto con la evaluación de contenidos, la nota final del alumno en la mencionada asignatura.

2. La inserción de NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES, dentro y fuera del aula, que permitieran un desarrollo adecuado de las materias tal y como se describen en las fichas incluidas en el proyecto de grado mencionado, y la adaptación plena a los nuevos requerimientos del crédito ECTS. Para ello se tuvieron en cuenta los INDICADORES siguientes:

- a. La descripción del profesor titular en el proyecto docente, y la periodificación y coordinación con el resto de materias del curso.
- b. El grado de satisfacción y aprovechamiento de los estudiantes, a través del control de opinión que se hace de las encuestas de asignatura de final de curso sobre la asignatura.

3. La definición del NUEVO ROL DEL PROFESOR en todo este proceso, vinculado al desarrollo y la orientación de las tutorías.

Se tuvieron en cuenta los INDICADORES siguientes:

- a. La presencia de las tutorías dentro de las asignaturas: la descripción que hizo el profesor en el plan docente.
- b. El desarrollo y el funcionamiento que se hizo a lo largo del curso y para cada asignatura.
- c. El grado de satisfacción de los alumnos a través del control de opinión de las encuestas de final de curso.

4. Finalmente, la implantación de sistemas de garantía de la calidad de la docencia y del rendimiento académico de los alumnos, que nos permitirían, a su vez, asumir con éxito futuras evaluaciones del Proyecto docente. Los indicadores que se tuvieron en cuenta para hacerlo fueron los que determinaron expresamente los programas DOCENTIA y AUDIT en los que participa la Universitat Ramon Llull y, en concreto, la Facultad de Derecho de ESADE.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Competencias trabajadas en el primer curso de grado en derecho y actividades

Asignaturas	Competencias	Actividades
Derecho Constitucional I y II	Tomar decisiones / emitir juicios	
Derecho Civil I	Adquirir, comprender y estructurar los conocimientos	Resolución de casos prácticos Análisis de jurisprudencia Comentarios de texto
Derecho Romano	Aplicar los conocimientos para lograr resultados	
Historia del Derecho	Apreciación / comprensión de la diversidad	

Teoría del derecho	Adquisición de valores y principios éticos	Comentarios de jurisprudencia Preguntas abiertas Resúmenes escritos
Derecho Penal I	Pensamiento estratégico / pensamiento sistémico	
Economía I	Comunicar información y/o conocimiento	
Inglés I	Aprender a aprender	Participación oral en clase Portafolio de escritura

Competencias trabajadas en el segundo curso de grado en derecho y actividades realizadas

Asignaturas	Competencias	Actividades
Derecho Administrativo I	Adquirir, comprender y estructurar los conocimientos de manera crítica Aplicar los conocimientos para lograr resultados	Estudio de casos Resolución de ejercicios y problemas
Derecho Civil II	Aplicar los conocimientos para lograr resultados	Microprácticas Técnica Hermenéutica
	Tomar decisiones / emitir juicios	Microprácticas Análisis de jurisprudencia
Derecho Mercantil I	Adquisición de valores y principios éticos Adquirir, comprender y estructurar conocimientos	
Derecho Fiscal I	Trabajo en equipo Tomar decisiones / emitir juicios	
Derecho Procesal I	Mediación, gestión del conflicto, negociación. Trabajo en equipo.	Exposición y debate de trabajos en equipo Análisis de supuestos reales
Derecho Penal II	Aplicar los conocimientos para lograr resultados Comunicar información y/o conocimiento	Análisis de casos Resolución de ejercicios y problemas Simulaciones de juicios
Derecho Internacional Público	Adquirir, comprender y estructurar los conocimientos. Comunicar información y/o conocimiento	
Derecho Comunitario		
Contabilidad	Aplicar los conocimientos para lograr resultados. Tomar decisiones/emiter juicios	Análisis de supuestos prácticos
Derecho Eclesiástico del Estado	Adquirir, comprender y estructurar los conocimientos de manera crítica	Discusión de textos
Inglés II	Comunicar información y/o conocimiento	Hacer presentaciones Resumen y opinión basado en artículos de prensa

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

En diciembre de 2010, la AGAUR dio una valoración positiva al proyecto y a sus acciones, lo que conllevó la subvención total del proyecto así como su finalización.

En general, el proyecto que presentamos quiere lograr un incremento objetivo de la calidad de los sistemas de docencia y evaluación de los estudiantes de Derecho. La Facultad de Derecho de ESADE ha llevado a cabo una serie de acciones para adecuarse al Espacio Europeo de Educación Superior que afectan a los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: programación (plan docente); implementación, desarrollo y evaluación de competencias y objetivos docentes; relación con el desarrollo de los contenidos; metodología de la enseñanza; evaluación de los resultados del aprendizaje, y evaluación del proceso de enseñanza en sí mismo, teniendo en cuenta el desarrollo de la docencia y el sistema ECTS. Los elementos señalados se plantean como un proceso circular que empieza y acaba en el diseño de cada proceso educativo y que se retroalimenta de los resultados obtenidos y de la evaluación correspondiente. La retroalimentación del proceso ha comportado una mejora continua del sistema.

Concretamente, las diversas actividades que este proyecto plantea tienen como fin mejorar cada uno de los elementos, pero fundamentalmente quieren integrar todos los elementos del proceso por medio del establecimiento de un modelo que sitúa al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje y lo convierte en sujeto responsable y evaluador último de los resultados conseguidos.

La realización de las encuestas, el desarrollo de las herramientas informáticas, la impartición de seminarios de aprendizaje, la selección de contenidos y la integración correspondiente, así como el diseño de herramientas de evaluación adecuadas a todo ello, son algunos de los resultados tangibles del proyecto planteado. No obstante, el resultado más novedoso a destacar y, por lo tanto, más interesante del proyecto es el esfuerzo de integración de todos los elementos que comporta, puesto que los análisis teóricos se ponen a prueba en el aula y se puede corregir su aplicación teniendo en cuenta las apreciaciones de los profesores, estudiantes y técnicos implicados en el proceso. Por todo esto y por lo que incide en la reorganización interna, consideramos que el proyecto realizado es perfectamente trasladable a cualquier otra titulación

ERGONOMÍA AMBIENTAL: EXPERIMENTACIÓN CON LA NATURALEZA

Juan Alberto Favaro Chaves, Jon Marín

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Ergonomía ambiental: experimentación con la naturaleza

Profesorado responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Juan Alberto Favaro Chaves, Grado Superior en Diseño de Producto; Jon Marín, Licenciatura en Biología

Módulo/materia/asignatura: Ergonomía / Ergonomía ambiental / Bloque de iluminación, vibración, acústica y radiación

Escuela Superior de Diseño ESDi, Departamento de Producto e Interiorismo

En este artículo se expone de expone la integración práctica del proyecto europeo Touch Project en la asignatura de Ergonomía. Aprovechando el bloque de Ergonomía ambiental y las prácticas que van vinculadas a dicho bloque, se han realizado dos acciones específicas:

1. Un taller en la naturaleza para explorar el medio físico y natural a través del sentido del tacto. Este taller se ha llevado a cabo en el Centro Europeo de Educación Ambiental de Viladrau con los alumnos de la asignatura de Ergonomía para:

- a. Incorporar los conocimientosZ teóricos sobre ergonomía ambiental a un medio natural.
- b. Experimentar al aire libre dinámicas grupales que ayuden a percibir nuestro entorno sin la ayuda de la vista.
- c. Recoger muestras que puedan servir a posteriori para realizar una exposición sobre las texturas y los cambios que experimentan con el paso del tiempo, así como sobre lo que percibimos a través de los sentidos.

2. La inclusión en el bloque práctico de un agente externo, en este caso, Jon Marín, especialista en metodología de biónica.

Se propone, por tanto, introducir a los alumnos en las bases teóricas e instrumentales de la ergonomía a partir de la realización de ejercicios prácticos concretos que, mediante la experimentación de situaciones arquetípicas, les permitan acceder a las formulaciones teóricas presentadas durante el curso.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Desarrollo metodológico de la práctica innovadora

La Ergonomía ambiental, bloque docente que da contenido a esta práctica, analiza las condiciones en las que el ser humano realiza sus actividades, con el objetivo de incrementar el confort y la seguridad en diversas condiciones ambientales. Para ello se tienen en cuenta criterios como la luz, la visión, la iluminación, el sonido, la audición, la acústica, el aire, la humedad (agua), la respiración, las vibraciones o las radiaciones.

En coherencia con los estudios que oferta ESDi, se desarrollan paralelamente una serie de actividades formativas complementarias transversales que contienen una variedad de elementos enriquecedores para el estudiante. Una de esas actividades es la participación en el proyecto europeo Touch Project, que tiene como finalidad la experimentación a través del tacto, y que ha brindado a esta asignatura la posibilidad de incorporar al bloque ambiental un criterio más de análisis y metodología a través de la biónica.

El plan docente de la asignatura de Ergonomía se estructura en cinco bloques teórico-prácticos:

Bloque 1. Introducción a la ergonomía como ciencia que nutre al diseño a través de la relación que se establece entre los usuarios, los artefactos y el medio en el que se encuentran; relación entre ergonomía y diseño, y sistema hombre-máquina.

Bloque 2. Comprensión de la dimensión humana estática y dinámica.

Bloque 3. Funcionamiento del cuerpo humano. Realización de análisis del sistema metabólico y del esfuerzo físico y mental.

Bloque 4. Ergonomía ambiental.

Bloque 5. Usabilidad.

Primer cuatrimestre		
Bloque	Horas	Clase
Introducción	1,5	Presentación del curso
	1,5	Ergonomía y diseño
	1,5	Sistema hombre-máquina
Dimensión humana	1,5	Antropometría
	1,5	Ejercicio práctico
	1,5	Comentario del ejercicio práctico
	1,5	Visita profesional
	1,5	Sistema músculo-esquelético
	1,5	Ergonomía postural
	1,5	Ejercicio práctico
	1,5	Corazón y pulmones
Sistema humano	1,5	Sistema metabólico
	1,5	Esfuerzo físico (biomecánica)
	1,5	Ejercicio práctico
	2	Examen teórico
Segundo cuatrimestre		
Fecha	Horas	Clase
Sistema humano	1,5	Sistema neuroendocrino
	1,5	Ergonomía del esfuerzo mental
	1,5	Ejercicio práctico
Ergonomía ambiental	1,5	Ergonomía medioambiental
	1,5	Luz, visión e iluminación
	1,5	Sonido, audición y acústica
	1,5	Aire, agua y respiración
	1,5	Salida de campo
	1,5	Vibración y radiación
	1,5	Ejercicio práctico
	1,5	Diseño espacio temporal
	1,5	Biónica y diseño
	1,5	Ergonomía de la mano
Usabilidad	1,5	Usabilidad y proxémica
	1,5	HCI
	1,5	Ejercicio práctico
	2	Examen teórico

Cuadro de contenidos

La práctica contó con la participación de 15 alumnos y tuvo una duración de un día. Consistió en una salida de campo (Viladrau, Montseny, Catalunya) en la que el alumnado pudo poner en práctica los conocimientos adquiridos en la parte teórica del bloque formativo. Previamente a la salida, en la asignatura se desarrollaron unas fichas de recogida de muestras que permitían reconocer una serie de parámetros relacionados con la ergonomía ambiental en el campo. Estas fichas incluían número de registro, persona recolectora, descripción, características ambientales (grado de iluminación, humedad, temperatura relativa, textura in situ...) y observaciones. Los materiales naturales recogidos durante la práctica permitieron, a posteriori, experimentar con sus texturas y su variación a lo largo del tiempo.

La práctica de campo comenzó con una visita guiada organizada por el Centro Europeo de Educación Ambiental de Viladrau, mediante la cual se favoreció y potenció el conocimiento del medio en el que nos movemos, y se descubrieron el paisaje y sus características formales y la dinámica de los ecosistemas visitados, así como la relación del medio con el ser humano. Se siguió con dinámicas grupales que incentivaban de manera no forzada un tiempo de relajación en posición horizontal junto al cauce de un río, lo que ayudaba a comprender y a evaluar el confort cotidiano con el que convivimos. Después se realizó un itinerario con los ojos vendados y todos los participantes entrelazados con ramas, para fomentar la experimentación con las texturas del suelo. Para finalizar, se llevó a cabo una actividad lúdica por parejas consistente en la identificación de árboles individuales dentro de un bosque a través del tacto. Un alumno se vendaba los ojos y el otro ejercía de guía hasta un árbol, que era explorado por el primero a través del tacto. Una vez terminada la exploración del árbol y su entorno, ambos volvían al punto de reunión por un camino diferente, y el alumno al que se le habían vendado los ojos, tras liberarse de la venda, debía encontrar el árbol elegido.

Todas estas dinámicas han permitido experimentar con el sentido del tacto en la naturaleza, y no solo con texturas, sino también con la capacidad de orientarse y conocer el entorno a partir del roce del viento en la cara, de la incidencia del sol sobre la piel o de la detección de la humedad con la planta de los pies. El resultado de la experimentación se convierte así en la propia experimentación.

Los objetivos de la introducción de la biónica y de prácticas relacionadas con la experimentación con el entorno natural dentro del ámbito académico son:

- Promoción de la creatividad. Los estudiantes observan, procesan, analizan y sintetizan diferentes tipos de información para

transformarla en ideas de productos, sistemas o servicios innovadores. La naturaleza actúa como fuente inagotable de inspiración, de la cual el diseñador puede beneficiarse.

- Fomento del trabajo en equipo y multidisciplinario. La aplicación de metodologías de biónica implica la aproximación de diferentes campos de conocimiento y promueve la cooperación y el trabajo en grupos multidisciplinarios.
- Percepción global y criterios de sostenibilidad. Los estudiantes adquieren una visión global del producto, sistema o servicio (su ciclo de vida, el entorno natural en el que se desarrolla, su contexto sociocultural...), a la vez que asimilan otros criterios de diseño para la sostenibilidad (DfS).

Para la correlación entre teoría ambiental y práctica, los objetivos didácticos de la visita al centro de educación ambiental son:

- Favorecer y potenciar actitudes de responsabilidad con el entorno.
- Descubrir el paisaje y las características formales y los colores del bosque.
- Observar y reconocer las características del castaño, así como la flora y fauna que van asociadas al castaño. Ello permite detectar las estrategias de adaptación a los factores limitantes de un bosque.
- Descubrir ecosistemas característicos del Montseny y su adaptación al clima.
- Experimentar al aire libre dinámicas grupales que ayuden a percibir nuestro entorno sin la ayuda de la vista.
- Recoger muestras que puedan servir a posteriori para realizar una exposición sobre las texturas y los cambios que experimentan con el paso del tiempo, así como sobre lo que percibimos a través de los sentidos.

C) COMPETENCIAS DESARROLLADAS Y EVALUACIÓN.

Las competencias del alumnado están sujetas a las del Grado en Diseño propuesto por el plan Bolonia que fue incorporado en el curso 2007-2008.

En lo relativo a las **competencias específicas** de la materia de Ergonomía, el estudiante debe conocer y comprender las técnicas de diseño y evaluación ergonómicas, que le permitirán incorporar a los productos que diseñe las cualidades ergonómicas de adaptación, seguridad y facilidad de uso que demanda el usuario. Analizando más a fondo el objetivo general propuesto, y teniendo en cuenta las necesidades del diseñador, este objetivo se puede dividir en:

- Exponer y debatir la configuración fisonómica y las funciones de los objetos y el medio en el que se encuentran en relación con los usuarios a través de su interacción.
- Abrir nuevos caminos que ayuden al alumnado a detectar proyectos de diseño a través de la ergonomía, comprendiendo que los ámbitos de aplicación del diseño no solo comprenden productos de uso masivo, sino también condiciones climáticas, seguridad y eficiencia en puestos especializados, planteamiento desde los extremos, introducción de colectivos, evaluación de la usabilidad o extracción de percentiles.
- Inculcar el hábito de aplicar en la metodología de diseño el factor humano como herramienta en el proceso proyectual desde el principio, fomentando el diseño centrado en el usuario.
- Introducir al alumno en la localización y utilización de las fuentes y bases de datos de la información ergonómica.
- Practicar la obtención y el uso de los datos objetivos y subjetivos propios de las técnicas instrumentales de la ergonomía.
- Inculcar y transmitir la interpretación y utilización de normas técnicas para su aplicación en el proceso de diseño.
- Realizar prácticas obligatorias que ayuden a determinar el grado de implicación del alumnado y su asimilación de conocimientos.

Las **competencias transversales** que se pretenden potenciar son la interrelación y la aplicación de los conocimientos y las técnicas de la ergonomía en el proyecto de diseño. Para ello es necesario establecer unos criterios que delimiten los dominios ontológicos y definan una posible metodología entre ambas.

El denominador común en las dos disciplinas es el hecho de considerar a la persona humana como el principal destinatario de sus acciones:

- Desde el diseño, como sujeto de un hecho comunicativo, funcional y expresivo que se produce a través de los contenidos perceptivos, operativos y simbólicos proyectados en el objeto-producto-sistema.
- Desde la ergonomía, por las dimensiones biológica y cognitiva y la capacidad de actuar y pensar de la persona, a la que se hace participe de las funciones del objeto-producto-sistema mediante la relación metódica y operativa que se establece entre los dos.

Para la evaluación se dispone de las siguientes herramientas que se incorporan a las clases prácticas:

- Bases de datos que permiten evaluar el nivel de implicación y continuidad en las prácticas que se realizan. Esto permite contar con tablas antropométricas que evalúan el promedio de dimensiones humanas en la especialidad de Producto, así como otras específicas de otros bloques como el sistema metabólico, las tablas de evaluación postural y las de forma física.
- Cada práctica va vinculada a un ejercicio donde la información facilitada a través de las tablas y sus conclusiones son aplicadas en proyectos específicos de la asignatura de Proyectos.
- La evaluación de la asignatura se ve representada en la capacidad de asociación de los conceptos y las normas que se han visto durante cada cuatrimestre y en su aplicación en cualquier producto o servicio. En esta prueba se han de tener en cuenta los siguientes criterios:
 1. Esfuerzo físico y mental (medio y actividad; naturaleza de la actividad; requisitos biomecánicos).
 2. Antropometría (datos; parámetros de holgura, proximidad, ajuste, confort y usabilidad).
 3. Postural (postura y equilibrio; movimiento inherente a la persona; aprendizaje del ser humano)
 4. Sistema esquelético postural.
 5. Ergonomía ambiental.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La práctica de la ergonomía ambiental adquiere sentido cuando el alumnado es participativo y activo, por lo que proponer y enfocar esta tipología de experiencia en el ámbito académico docente facilita esta implicación. Asimismo, los agentes especializados en temas concretos relacionados con el bloque, como es el caso de J. Marín (biónica) y X. Lopez (Viladrau), ayudan a dinamizar la aptitud del grupo al incorporar métodos de sus propias disciplinas.

En el marco del diseño, esto es determinante para que el alumnado poco a poco sea consciente de que el diseño es una disciplina bisagra que se nutre del conocimiento empírico y del científico. Este pensamiento va ligado a las corrientes actuales, donde el proceso de diseño ya no deriva solo de una única formación específica, sino de un conjunto de disciplinas que unidas desembocan en innovaciones totales, no únicamente incrementales. En diseño, esta corriente recibe el nombre de *co-diseño*.

BIBLIOGRAFÍA

- Cushman, W. H.; y Rosenberg, D. J. (1981): *Human Factors in Product Design*, Elsevier.
- McCormick, E. J.; Sanders, M. S. (1976): *Ergonomía. Factores humanos en Ingeniería y Diseño*, Gustavo Gili.
- Mondelo, P.R.; Gregori, E.; y Barrau, P. (1994): *Ergonomía 1. Fundamentos*, Edicions UPC.
- Mañà, J. (1973): *El diseño industrial*, Salvat Editores.
- Mañà, J. (1989): *El diseño industrial de un producto*, IMPI, Ministerio de Industria y Energía.
- Tortosa, L.; García-Molina, C.; Page, A.; Ferreras, A.; y Teruel, A. (1997): *Ergonomía y discapacidad*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO.
- Carmona Benjumea, A. (2003): *Aspectos antropométricos de la población laboral española aplicados al diseño industrial*, INSHT.
- Panero, J.; y Zelnick, M. (1989): *Las dimensiones humanas en los espacios interiores. Estándares antropométricos*, Gustavo Gili.
- Garner, S. (1991): *Human Factors*, Oxford University Press.
- Instituto de Biomecánica de Valencia (1991): *Guía de recomendaciones para el diseño de mobiliario ergonómico*, Ddi- IBV.
- Burgess, J. H. (1989): *Human factors in industrial design. The designer's companion*, TAB Professional and Reference Books.
- Leplat, J. (1985): *La psicología ergonómica*, Oikos-Tau.
- Norris, B.; y Wilson, J. R. (1995): *Childata. The handbook of child measurements and capabilities. Data for design safety*, Department of Trade and Industry.
- Smith, S.; Norris, B.; y Peebles, L. (2000): *Older adultdata. The handbook of measurements and capabilities of the older adult. Data for design safety*, Department of Trade and Industry.
- Page, A. (2001): *Nuevas técnicas para el desarrollo de productos innovadores orientados al usuario*, IBV, Instituto de Biomecánica de Valencia.
- Norman, D. A. (1998): *La psicología de los objetos cotidianos*, Madrid: Nerea.

ESADE WORKSHOP ON WRITING CASES

Josep Franch, Xavier Busquets, Adolfo Montalvo

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Workshop on writing cases

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Josep Franch, Xavier Busquets y Adolfo Montalvo

Titulación: no aplica

Módulo/materia/asignatura: no aplica

Destinatarios de la experiencia: programa institucional abierto a todo el profesorado de ESADE y al Programa de Doctorado

Tipo de práctica: capacitación pedagógica en el método del caso, ligada a la tutorización de los proyectos (casos) concretos que los participantes han desarrollado durante el curso.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

En el marco de un modelo pedagógico abierto e innovador, ESADE viene capacitando desde hace tiempo a sus profesores en el método del caso a partir de diferentes soluciones: enviando a profesores a programas de Harvard o de la European Case Clearing House, y, también, trayendo a sus instalaciones a expertos de renombre en esta metodología. De manera paralela, la Dirección de Innovación Pedagógica y Calidad Académica (DIPQA) ofrece un servicio de consultoría pedagógica, acompañando a los profesores/autores de casos en los procesos de elaboración y posterior uso en las aulas. Asimismo, la DIPQA financia la elaboración de casos mediante el instrumento "Ayudas internas para la elaboración de casos".

Por primera vez, en este curso académico se ha impartido el *Workshop on writing cases* con un equipo compuesto por profesores internos, expertos y reconocidos en el método del caso. Esta iniciativa ha creado un espacio de socialización que, sumado a la financiación interna y a la consultoría pedagógica comentadas, ha hecho posible superar la lógica de creación de casos individual (o a lo sumo de equipos de profesores), promoviendo más *feedback*, significados y aprendizaje para cada uno de los autores, y ha supuesto el inicio de una comunidad de práctica en torno al método del caso en ESADE.

El grupo clase ha estado compuesto por 11 personas, distribuidas de acuerdo con las siguientes características:

- Cinco profesores séniors y seis doctorandos.
- Tres personas procedentes de la Facultad de Derecho, ocho personas procedentes de la Facultad de Management.
- Solo una persona había escrito casos anteriormente.
- Cinco nacionalidades representadas: Italia, Alemania, Bulgaria, Sri Lanka, además de locales. La lengua vehicular del taller ha sido el inglés.

De manera coherente con la metodología activa que es el método del caso los objetivos de aprendizaje han tenido un predominante carácter experiencial y procedimental. Son estos:

- Escribir casos de aprendizaje de acuerdo con los estándares de calidad institucional y con los estándares de referencia fijados en esta metodología. El nivel de exigencia planteado establece que los casos resultantes deben tener el nivel de suficiencia para participar en conferencias o en competiciones internacionales de casos, así como para poder ser publicados en revistas o libros de casos, o "casotecas" (clearing houses) internacionales.
- Llevar a cabo primeros usos de los propios casos en los escenarios (aulas) donde se acostumbra a impartir, y reflexionar sobre su utilización identificando aspectos de mejora docentes.
- Entender la epistemología, la historia y el contexto actual del método del caso.

De acuerdo con la filosofía subyacente, el propio método del caso, combinado con la exposición participativa, vídeos, y el trabajo colaborativo, han sido los métodos de aprendizaje seguidos en el curso. De esta manera se ha velado por la coherencia entre sus contenidos y su elaboración.

Este proyecto se ha apoyado en un espacio Moodle dada la necesidad de gestionar un importante número de documentos a elaborar por parte de cada participante. Cada participante ha dispuesto de una base de datos donde depositar los diferentes documentos asociados a la producción del caso, tales como el case lead, las "entrevistas transcritas", la "documentación satélite", el "primer párrafo", las "notas pedagógicas" y, cómo no, las diferentes versiones del caso.

El *Workshop on writing cases* ha tenido un formato de siete sesiones presenciales de dos horas cada una. En cada una de estas sesiones se han ido recorriendo las diferentes etapas en la construcción de un caso: la idea era que los participantes fueran avanzando de acuerdo con este planteamiento en sus respectivas producciones. Además, una vez finalizadas las sesiones regulares, se han realizado tres sesiones más, en formato de *round tables* o mesas redondas, donde todos los integrantes

participantes y profesores, han dado *feedback* detallado, orientado a la mejora de los diferentes casos elaborados. La tabla número 1 muestra la aportación de cada una de las sesiones y la lógica del curso:

	Trabajo presencial	Trabajo no presencial
Sesión 1	Presentación del taller Introducción al método del caso ¿Qué es un caso? ¿Porqué usar casos? ¿Porqué escribir casos? ¿Qué hace un buen caso? Caso: "A Disservice to Students"	Lectura y preparación del caso "A Disservice to Students"
Sesión 2	Escribir/Aprender con casos El cubo de dificultad de los casos. El primer párrafo. Caso: "Mango (A): The Making Of"	Reflexión posterior sobre el encaje entre la filosofía y la forma de los casos de aprendizaje, y el proyecto de caso de cada participante/grupo de participantes.
Sesión 3	Escribir/Aprender con casos (2) El marco de la decisión. El perfil del caso. El desencadenante de la acción. Convenciones en la escritura de casos Caso: "Mango (B): Going to NACRA"	Elaboración posterior del <i>case lead</i> : plantilla que recoge las primeras decisiones sobre el contexto de uso, la organización del caso, y los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Elaboración posterior del primer párrafo (<i>opening paragraph</i>)
Sesión 4	Escribir/Aprender con casos (3) Taller sobre el primer párrafo y el perfil del caso	Revisión posterior del <i>case lead</i> y del primer párrafo. Inicio de la elaboración del cuerpo del caso. Preparación del caso: "Multiasistencia in the Internet (a)"
Sesión 5:	Notas pedagógicas (teaching notes) (1) ¿Qué es una nota pedagógica? ¿El perfil de una nota pedagógica? Caso: "Multiasistencia in the Internet (a)"	Recuperar la plantilla <i>case lead</i> y actualizar las características contextuales y los objetivos de aprendizaje para la redacción de las notas pedagógicas . Inicio de la redacción de este documento. De manera paralela, continuación en la redacción del cuerpo del caso .
Sesión 6	Notas pedagógicas (2) Caso: "Multiasistencia in the Internet (a)"	Continuación en la elaboración de las notas pedagógicas y del caso .
Sesión 7	Enseñar y aprender con casos El rol del profesor. La preparación del caso. Errores enseñando con casos. Aprender con casos. El análisis. La evaluación de los alumnos.	Continuación en la elaboración de las notas pedagógicas y del caso .
Sesiones 8, 9 y 10	Mesas redondas (case round tables) Discusión y <i>feedback</i> sobre los casos preparados por los estudiantes	Revisión de los casos asignados para cada uno de los tres días. Incorporación del <i>feedback</i> recibido por los participantes en el caso y en las notas pedagógicas .

Tabla 1. Programa *Workshop on writing cases*

Sobre los resultados obtenidos, la tabla número 2 reporta sobre el estado (todavía inacabado) de los casos producidos , a día 27-04/2011.

Casos elaborados	Seguimiento
1. Carrere Group in the air. Petya Platikanova	Caso finalizado. Participación en el concurso: IMA Case Writing Competition
2. EyeOS. Xavier Busquets and Verónica Torras.	Caso testado en una formación de ejecutivos Se presentará a concurso en la North American Case Research Association 2011 (NACRA)
3. Dan Samstron's questions. Adolf Montalvo and Josep Franch	Caso testado en dos formaciones de formadores. Se presentará a concurso en la NACRA 2011
4. Royal Dutch Shell in Nigeria. Esther Henschel and Josep M. Lozano.	Caso testado y en el programa MBA Full Time
5. Nike. Sandra Enzler, Cesar Arjona and Jorge Castiñeira	Caso testado en el Grado de Derecho
6. Bayern Materials. Cristina Sancha. Cristina Giménez and Joan Rodon	Caso en su punto final de elaboración
7. Lenovo. Ivana Casaburi and Pedro Parada	Caso en su punto final de elaboración
8. Teixidors. Ramon Garcia and Alfred Vernis	Caso en su punto final de elaboración
9. Emirates Airlines. Fathima Saleem	Caso en construcción

Tabla 2. Casos elaborados en el marco del *Workshop on writing cases*

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Las competencias docentes asociadas al *Workshop on writing cases* son las siguientes:

- Comunicación escrita en forma de casos de aprendizaje con sus respectivas notas pedagógicas (*teaching notes*).
- Liderazgo pedagógico de las discusiones de los propios casos producidos en el aula.

Por su parte, los que siguen son los diferentes mecanismos de evaluación utilizados, todos ellos en el ámbito de la evaluación continua orientada a la mejora:

- Muchas de las actividades propuestas en las sesiones regulares, han estado basadas en la revisión o en la aplicación en los casos concretos. De esta manera los participantes obtenían una reflexión ajustada, además de *feedback*, y los profesores podían conocer el estado de elaboración de los diferentes proyectos.

- El formato ya comentado de mesas redondas *round tables*, donde los casos elaborados por participantes y profesores han sido revisados y mejorados.
- Los diferentes proyectos han sido revisados por el servicio de consultoría pedagógica de la DIPQA (todos los casos ESADE son revisados de acuerdo con los estándares de calidad institucional). Es decir, han sido testados en el aula mediante instrumentos de evaluación de referencia.
- Un número significativo de casos han participado o participarán en concursos de casos de aprendizaje.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Los participantes han descubierto un procedimiento de trabajo empírico, riguroso y aplicado que permite abrir el aula, desde el punto de salida de una cuestión concreta, al mundo. Han descubierto que es posible aprender de y con los alumnos. Una de las cuestiones más valoradas por los participantes ha sido el descubrimiento del nivel de aprendizaje contextual y aplicado de los casos, además de su alta transferencia a otras situaciones y su pragmatismo.

El desarrollo profesional docente en el marco del método del caso, y desde estas competencias asociadas, requiere períodos de tiempo considerables para la capacitación. Los casos de aprendizaje necesitan crear dos dimensiones: en primer lugar, son un método empírico que explora fenómenos de la realidad, por lo que, desde esta aproximación, estarían cercanos a los casos de investigación; pero, en segundo lugar, necesitan de una estrategia pedagógica centrada en el estudiante, en su posterior uso en el aula.

En este sentido, los participantes han aprendido a diseñar con intencionalidad pedagógica, a formular objetivos de aprendizaje eminentemente procedimentales, a temporalizar el tiempo de dedicación (antes, durante y después), a implementar una metodología activa, a evaluar de manera continua, etc. En un escenario de seguridad psicológica, los participantes, allí donde se hayan podido equivocar, han sido animados a seguir en su desarrollo de estas competencias docentes complejas.

La realización de este *workshop* ha hecho posible plantear la necesidad de debatir sobre la idoneidad o no de incorporar en los programas de doctorado este tipo de capacitación pedagógica. Aunque por un lado requieren mucho tiempo, por el otro son una herramienta de desarrollo profesional e identitario de la profesión que estos doctorandos desarrollarán en el futuro: la docencia. El equipo docente considera que los participantes han aprehendido la esencia, a partir de visitar de manera

aplicada las grandes teorías del aprendizaje, del rol de un profesor en la educación superior de nuestros días.

En relación con el diseño, esta formación de formadores ha adoptado un enfoque experiencial y ajustado: en este *workshop* se ha intentado conseguir este resultado mediante la vehiculación con la elaboración de casos por parte de los participantes.

En segundo lugar, el diseño ha considerado como oportunidad de aprendizaje diferentes niveles de diversidad:

- Por un lado, el equipo docente está compuesto por un ingeniero en Telecomunicaciones, por un licenciado en ADE y por un licenciado en Pedagogía. Dos de los profesores son séniors y han aportado su background experto y aplicado de los casos (muy desarrollado desde las escuelas de negocio), y el otro, miembro de la DIPQA, ha aportado la fundamentación pedagógica al aprendizaje. Los dos profesores séniors, que normalmente enseñan marketing y sistemas de información, han tenido la oportunidad de compartir sus conocimientos pedagógicos con otros colegas, cuestión que han valorado muy positivamente.
- A su vez, se ha creado un espacio de diálogo y reflexión entre estudiantes de doctorado y profesores séniors, donde ha sido posible plantear cuestiones concretas y donde se ha ofrecido consejo y debate.
- Los diferentes ámbitos de procedencia también han supuesto una diversidad enriquecedora: el derecho público y el privado, el marketing, las finanzas, la responsabilidad social corporativa, los sistemas de información, la pedagogía, las operaciones, la política de empresa... Este hecho ha facilitado que el curso y los diferentes casos producidos hayan podido adoptar una perspectiva interdisciplinaria.

Al contrario de muchas experiencias de innovación pedagógica -donde se consiguen resultados operativos concretos pero se observa una importante disonancia con la filosofía pedagógica que los sustenta-, la fundamentación pedagógica/epistemología expuesta, compartida y debatida en este escenario sugiere que el hecho de cubrir estas dos dimensiones (epistemológica y técnica) ha favorecido la adopción libre y voluntaria de la opción de desarrollo pedagógico docente que puede suponer el método del caso.

PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA EN ARQUITECTURA: APRENDIZAJE DE LOS SISTEMAS TÉCNICO- CONSTRUCTIVOS Y SUS MATERIALES.

Núria Martí, Marta Adroer, Xavier Aumedes, Xavier Bonet, Carlos Gelpí, Elisabeth M. Serra y Josep Olivé.

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Profesores: profesora lectora, responsable de la asignatura: Núria Martí, Dr.^a arquitecta; profesores arquitectos: Marta Adroer, Xavier Aumedes, Xavier Bonet, Carlos Gelpí, Elisabeth M. Serra y Josep Olivé (coordinador área).

Asignatura: AR- 012. Construcción II. Sistemas de Construcción Mineral.

Destinatarios: conjuntamente alumnos de segundo curso de los grados de Arquitectura e Ingeniería de la Edificación de La Salle, Universitat Ramon Llull.

Tipo de práctica: construcción guiada y colaborativa del conocimiento del alumno con soporte TIC.

Aprendizaje psicopedagógico constructivo en materia de arquitectura mediante la combinación de prácticas de aprendizaje significativo, por descubrimiento y por percepción

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA:

Descripción

La entrada en el marco del EEES y el Plan Bolonia han supuesto, en la práctica, una reestructuración total de la asignatura tanto en la organización programática y académica como a nivel de actitud del profesorado y metodología docente.

La asignatura de Construcción pasa de ser anual a semestral y se reajustan las horas de clase presenciales, reduciéndose estas drásticamente casi a la mitad; respecto a su intensidad, se establecen ocho horas a la semana, que se concentran en un mismo día, cuatro horas por la mañana y cuatro horas por la tarde.

Este cambio ha supuesto un reto para el profesorado y un nuevo planteamiento de la enseñanza de la asignatura. En este sentido, el apoyo de las **TIC** juega un papel imprescindible como herramienta de trabajo práctico y como elemento de asesoramiento y enlace entre profesor y alumno.

El contenido de la asignatura abarca todos los sistemas de la construcción mineral, es decir, los sistemas de soporte (la construcción de las estructuras) y los de cerramiento (la construcción de fachadas y cubiertas). Por lo tanto, es una asignatura global en cuanto a la construcción de un edificio.

El aprendizaje, como buena práctica, se realiza por medio de varios instrumentos (clases teóricas x percepción, charlas solo con imágenes x descubrimiento obligado, ejercicios, debates semanales... x descubrimiento autónomo...), cuyos resultados están vinculados entre sí, al igual que la necesidad de ir construyendo un edificio paso por paso

Objetivos

Generales. Alumno

1. Capacidad de análisis y síntesis. Organizar y coordinar.
2. Capacidad de extrapolar el conocimiento teórico a la práctica de la profesión.
3. Capacidad de adquirir hábitos y destreza para mejorar en el aprendizaje autónomo y cooperativo.
4. Capacidad de enfrentarse a problemas profesionales y encontrar soluciones.

Específicos Arquitectura – Edificación. Alumno

1. Aptitud para crear proyectos arquitectónicos que satisfagan las exigencias estéticas y las técnicas.
2. Capacidad de comprender las relaciones entre las personas y los edificios y entre estos y su entorno.
3. Conocimiento de los métodos de investigación y preparación de proyectos de construcción.
4. Comprensión de los problemas de la concepción estructural, de construcción y de ingeniería vinculados a los proyectos de edificios.
5. Conocimiento adecuado de las industrias, las organizaciones, las normativas y los procedimientos para plasmar los proyectos en edificios y para integrar los planos en la planificación.

Objetivo. Profesor

1. Encontrar vías de comunicación y complicidad con el alumno para favorecer la enseñanza.
2. Reconocer el grado de asimilación y comprensión del contenido de la materia por parte del alumno para reajustar el nivel de las explicaciones y las prácticas

Metodología. Diagrama en V del conocimiento de doble nivel: primer nivel teórico, segundo nivel práctico.

TEORÍA. Los “inclusores” (conceptos aprendidos en primero) no se repiten, sino que se remite a los apuntes.

Las clases teóricas siguen la misma estructura y formato y se realizan mediante seminarios con dos grupos de un profesor más 25 alumnos cada uno. Son clases de dos horas en las que se transmiten los conceptos básicos y las estrategias ante distintas circunstancias. La profundización de la materia se realiza mediante bibliografía específica obligatoria, comentarios del blog (blogs.salleurl.edu/Construeix), apuntes en la página web salle.url.edu/tecnología y ejercicios prácticos.

Los ejercicios prácticos plantean soluciones metodológicamente distintas: búsqueda de información y síntesis de esta, traslado de conocimientos teóricos a la praxis, análisis transversal (distintos ámbitos de la arquitectura; la construcción con proyectos y/o estructuras) de una solución... Estos ejercicios se realizan semanalmente y se responden por **gmail**. El mismo día se cuelga la solución en el **Moodle** de la asignatura. En este punto se crea empatía entre el profesor y los alumnos, ya que ambos trabajan coordinados. Una vez colgada la solución, el alumno tiene que **autocorregirse y evaluarse** y entregar sus comentarios y correcciones al profesor. La explicación de la solución en clase se realiza con todos los alumnos del curso; el alumno ya tiene criterio y conocimiento de la materia y puede asimilarla mejor y profundizar más. Todos los profesores se encuentran en la misma clase, concepto de unidad y criterio conjunto y avenida del área.

Las píldoras de imágenes refuerzan siempre las clases teóricas y son siempre casos de estudio de edificios de los propios profesores, en los que se ve la fase de ejecución de la obra.

Todas las clases teóricas están enlazadas con la práctica.

PRÁCTICA. El diagrama en V se invierte.

La práctica es única – lineal, se trabaja con un mismo ejercicio todo el curso; de un edificio construido se tiene que realizar el proyecto ejecutivo.

La metodología se invierte: los alumnos plantean una solución con anterioridad a la clase teórica, de esta manera la reflexión y la investigación son totalmente por descubrimiento y necesidad



TEORÍA + PÍLDORA DE IMÁGENES. Experiencia profesional del profesor. Actividades de enseñanza-aprendizaje presenciales en el aula, lideradas por los profesores.

EJERCICIOS SEMANALES. Variabilidad de respuestas. Actividades de enseñanza-aprendizaje presenciales en el aula en la que profesor y estudiante comparten el protagonismo + debate dirigido + **seguimiento por herramientas TIC**. Espacio no presencial, fuera del aula, en el que el estudiante realiza el aprendizaje autónomo y dedica su tiempo al trabajo de la asignatura.

EJERCICIOS SEMANALES + PRÁCTICA. Actividades de seguimiento (tutorías) + estudio de casos y aprendizaje basado en la resolución de problemas.

PRÁCTICA. Aprendizaje cooperativo + debate dirigido.

Cronograma funcional



Ejemplo de ejercicio práctico de seminario. M.Adroer

CONSTRUCCIÓN II. 2o curso. 2010-2011
Construcción mineral

laSalle ARO
 Universitat Ramon Llull

Enviar al gmail (construccio.dos@gmail.com) en formato .pdf
 Entrega en papel auto-correcto y auto-evaluado
 Ver solución en el moodle de la asignatura

03/12/2010 antes de 12.00 h
 06/12/2010 a las 12,30 h en clase

EJERCICIO ABERTURAS. Relaciona los escritos de I. Paricio - detalle constructivo

-¿En qué influye la estanqueidad al aire de la ventana con su estanqueidad al agua?

fronte al aire y el agua. Las hojas de madera deben tener dos puntos de contacto con el marco y entre ellos se forma la cámara de viento que lleva el agua hasta los pequeños conductos dispuestos en la parte inferior, conductos que vierten el agua sobre el propio marco.

Para que este mecanismo funcione los perfiles de madera de marco y hoja deben estar contrapuntados en toda su longitud. Si la presión de los vientos que fuerzan la cámara de viento, si la hoja tiende que estar contrapuntada en los bordes.

-El dibujo 1 adjunt la altura ports termica.
 -Asanyala B.

Ejercicio práctico núm. 9 ABERTURAS

29/11/2010

- ¿El detalle constructivo adjunto tiene puentes térmicos?
- El detalle, ¿Se podría mejorar con el "premarco telar" que nos describe I. Paricio?

Antecedentes. Curso 2.009-2.010 CONSTRUCCIÓN II.

laSalle Jornada de Docencia Universitaria Lasaliana (JDUL'10.2)

AN-102 CONSTRUCCIÓN II-SEMINARIO		CONSTRUCCIÓN II-102-103-104-105-106-107-108-109-110-111-112-113-114-115-116-117-118-119-120-121-122-123-124-125-126-127-128-129-130-131-132-133-134-135-136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182-183-184-185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-210-211-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-223-224-225-226-227-228-229-230-231-232-233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-247-248-249-250-251-252-253-254-255-256-257-258-259-260-261-262-263-264-265-266-267-268-269-270-271-272-273-274-275-276-277-278-279-280-281-282-283-284-285-286-287-288-289-290-291-292-293-294-295-296-297-298-299-300-301-302-303-304-305-306-307-308-309-310-311-312-313-314-315-316-317-318-319-320-321-322-323-324-325-326-327-328-329-330-331-332-333-334-335-336-337-338-339-340-341-342-343-344-345-346-347-348-349-350-351-352-353-354-355-356-357-358-359-360-361-362-363-364-365-366-367-368-369-370-371-372-373-374-375-376-377-378-379-380-381-382-383-384-385-386-387-388-389-390-391-392-393-394-395-396-397-398-399-400-401-402-403-404-405-406-407-408-409-410-411-412-413-414-415-416-417-418-419-420-421-422-423-424-425-426-427-428-429-430-431-432-433-434-435-436-437-438-439-440-441-442-443-444-445-446-447-448-449-450-451-452-453-454-455-456-457-458-459-460-461-462-463-464-465-466-467-468-469-470-471-472-473-474-475-476-477-478-479-480-481-482-483-484-485-486-487-488-489-490-491-492-493-494-495-496-497-498-499-500-501-502-503-504-505-506-507-508-509-510-511-512-513-514-515-516-517-518-519-520-521-522-523-524-525-526-527-528-529-530-531-532-533-534-535-536-537-538-539-540-541-542-543-544-545-546-547-548-549-550-551-552-553-554-555-556-557-558-559-560-561-562-563-564-565-566-567-568-569-570-571-572-573-574-575-576-577-578-579-580-581-582-583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-593-594-595-596-597-598-599-600-601-602-603-604-605-606-607-608-609-610-611-612-613-614-615-616-617-618-619-620-621-622-623-624-625-626-627-628-629-630-631-632-633-634-635-636-637-638-639-640-641-642-643-644-645-646-647-648-649-650-651-652-653-654-655-656-657-658-659-660-661-662-663-664-665-666-667-668-669-670-671-672-673-674-675-676-677-678-679-680-681-682-683-684-685-686-687-688-689-690-691-692-693-694-695-696-697-698-699-700-701-702-703-704-705-706-707-708-709-710-711-712-713-714-715-716-717-718-719-720-721-722-723-724-725-726-727-728-729-730-731-732-733-734-735-736-737-738-739-740-741-742-743-744-745-746-747-748-749-750-751-752-753-754-755-756-757-758-759-760-761-762-763-764-765-766-767-768-769-770-771-772-773-774-775-776-777-778-779-780-781-782-783-784-785-786-787-788-789-790-791-792-793-794-795-796-797-798-799-800-801-802-803-804-805-806-807-808-809-810-811-812-813-814-815-816-817-818-819-820-821-822-823-824-825-826-827-828-829-830-831-832-833-834-835-836-837-838-839-840-841-842-843-844-845-846-847-848-849-850-851-852-853-854-855-856-857-858-859-860-861-862-863-864-865-866-867-868-869-870-871-872-873-874-875-876-877-878-879-880-881-882-883-884-885-886-887-888-889-890-891-892-893-894-895-896-897-898-899-900-901-902-903-904-905-906-907-908-909-910-911-912-913-914-915-916-917-918-919-920-921-922-923-924-925-926-927-928-929-930-931-932-933-934-935-936-937-938-939-940-941-942-943-944-945-946-947-948-949-950-951-952-953-954-955-956-957-958-959-960-961-962-963-964-965-966-967-968-969-970-971-972-973-974-975-976-977-978-979-980-981-982-983-984-985-986-987-988-989-990-991-992-993-994-995-996-997-998-999-1000	
----------------------------------	--	--	--

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Competencias

Competencias generales

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES (IS):

IS1. Capacidad de análisis y síntesis

COMPETENCIAS SISTÉMICAS (CS):

CS1. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica

COMPETENCIAS INTERPERSONALES (IT):

IT2. Trabajo de equipo

IT9. Sensibilidad por el medio ambiente

Competencias específicas.

GRUPO A: HABILIDADES

A23. Conservación de obra gruesa

A24. Conservación de obra acabada

A25. Proyecto de obra gruesa

A26. Proyecto de obra acabada

A30. Gestión de normas constructivas

A32. Valoración de obras

GRUPO B: SABERES

B14. Ecología y sostenibilidad

B25. Materiales de construcción

B26. Sistemas constructivos convencionales.

B27. Sistemas constructivos industrializados

Cómo se evalúan

Competencias generales

Las competencias instrumentales se evalúan a través de las entregas tanto de los ejercicios semanales como de la práctica y del examen. A la vez, la proximidad (tutoría) del alumno al profesor y la participación en clase permiten ajustar la valoración.

También se tienen en cuenta las auto-evaluaciones que realizan los propios alumnos.

Las competencias interpersonales y sistémicas se evalúan en la práctica.

Competencias específicas

Las habilidades y los saberes se evalúan tanto a través de las entregas de los ejercicios semanales como de la práctica y del examen.

Los *criterios de evaluación* de la asignatura se explican el primer día de clase y se pueden consultar en todo momento a través del Moodle de la asignatura.

La nota final del curso es la media ponderada de las tres partes:

A Seminarios-Teoría T nota evaluada a través de los ejercicios semanales.

Condiciones para aprobar: la media de las ocho mejores calificaciones superiores a 6.

B Seminarios-Práctica P nota evaluada a través de la práctica: criterio de evolución y seguimiento del curso (tutorías, entregas parciales...),

investigación, análisis y reflexión, solución final y comprensión-asimilación de la teoría a la práctica.

C Nota del examen: parte teórica + parte práctica

Condiciones para aprobar: nota superior a 5.

Nota de curso: suma ponderada de 30% A + 30% B + 40% C

Condiciones para realizar el promedio: tener aprobado A, B y C según los criterios antes expuestos.

Porcentaje de notas en enero, curso 2010-2011: 175 alumnos de los cuales 95 (55%) aprobados, 63 (36%) suspendidos, 17 (9%) NP.

De los 63 alumnos suspendidos 51 tiene una valoración de 4, por lo que se espera que aprueben en junio.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Reflexión

Toda implicación entre el alumno y el profesor es positiva y facilita el aprendizaje. Ahora bien, se tiene que ser próximo pero a la vez hay que crear una línea ficticia de responsabilidades y competencias entre ambos, y, sobre todo, de respeto (saber estar). La falta de madurez y de responsabilidades se tiene que trabajar conjuntamente con la enseñanza.

La nueva cultura metodológica no solamente afecta a la asignatura como un ámbito cerrado, sino también a la coordinación y estructuración entrelazada de las otras asignaturas implicadas, al menos de las troncales. Cuando termina una asignatura NO se puede considerar un *PUNTO Y APARTE*, sino un *PUNTO Y SEGUIDO*. Por lo tanto, se tiene que dar el **RELEVO** a las siguientes asignaturas tanto en sentido **TRANSVERSAL**, del mismo curso, como **LONGITUDINAL**, a lo largo de los cursos. De esta manera el aprendizaje significativo se comparte en todas las asignaturas y se evita la compartimentación y la fragmentación del conocimiento y el olvido de los contenidos ya aprobados por el alumno.

Si el contenido aprobado sirve de “inclusor” en las otras asignaturas, este se profundiza, se asimila y siempre está presente en el mapa conceptual para aplicarlo y modificarlo a la circunstancia que se necesite.

La coordinación y la organización de todos los días de la asignatura permiten vincular conceptos a la vez que establecer confianza en el alumnado en torno al control y el ritmo de la asignatura.

Explicar el criterio de valoración de la asignatura desde el primer día permite al alumno organizarse para dedicarle el tiempo adecuado.

Valoración

La valoración ha sido muy positiva, tanto a nivel de conocimiento adquirido por el alumno como de satisfacción de este (encuestas positivas) y del profesorado.

El handicap del limitado número de clases se ha superado con una disposición de las distintas prácticas docentes que ha permitido trabajar el temario durante tres semanas desde puntos de vista y necesidades distintos.

Y aunque los ejercicios de seminario han acarreado mucha dedicación, han sido valorados también positivamente por proporcionar herramientas de aprendizaje autónomo.

TALLER DE MAQUETAS. CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA ARQUITECTURA

Anna Martínez Duran, Pedro Ayesta Borrás, Francisco José Bergua Orduna

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Profesores: Anna Martínez Duran, Dr.^a arquitecta; Pedro Ayesta Borrás y Francisco José Bergua Orduna, arquitectos.

Titulación: Grado en Arquitectura e Ingeniería de la Edificación.

Asignatura: Introducción a la Arquitectura.

Destinatarios de la experiencia: alumnos del curso introductorio 2009-2010. Estos estudiantes es la primera vez que se enfrentan a la disciplina de la arquitectura y desconocen totalmente las herramientas propias, las técnicas de trabajo o los criterios de representación (dibujo y maqueta).

Tipo de práctica: ejercicio en taller cuyo objetivo final es la construcción de una maqueta de grandes dimensiones entre todos los alumnos del curso, como trabajo final de un proceso de análisis y representación de un edificio ejemplar de la historia de la arquitectura.



"La realidad de la arquitectura es lo concreto, lo convertido en forma, masa y espacio, su cuerpo. No hay ninguna idea fuera de las cosas".

Peter Zumthor, 1991

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO

Descripción

La presente comunicación tiene como objetivo exponer la experiencia en la disciplina de análisis arquitectónico de un trabajo conjunto en el que se sumaron labores de investigación, de representación y de construcción manual, cuyo resultado físico fue la realización de una gran maqueta entre todos los alumnos del curso.

El edificio escogido fue el de las Termas de Vals, del arquitecto suizo Peter Zumthor, construido en el año 1996, sencillo en su concepción y con un gran atractivo espacial y complejidad en su construcción.



La actividad fue desarrollada en el primer trimestre del curso, durante algo más de un mes, básicamente en horas de clase (nueve horas semanales), por los 38 alumnos del curso y los tres profesores. Por tratarse del inicio del curso, el manejo de los medios de comprensión y representación arquitectónica de estos alumnos era reducido, así como el conocimiento entre ellos —procedían de formaciones académicas y lugares muy dispares—.

Objetivos

El objetivo de esta asignatura de Introducción a la Arquitectura es dotar al estudiante novel de las herramientas necesarias para desenvolverse en la disciplina del proyecto arquitectónico, no solo las instrumentales como el dibujo o la construcción de maquetas, sino también otras metodológicas y conceptuales, así como de un conocimiento básico de la historia y la cultura arquitectónicas. La intención del curso es plantear que es necesario pensar antes que dibujar, conocer antes que representar.



El objetivo concreto de este ejercicio consiste en aprender a leer, analizar e identificar los documentos —planos e imágenes— para conocer en profundidad cómo es el edificio que se propone. Su reproducción a través de planos y maquetas a escala constituye simplemente la comprobación de la certeza del hecho arquitectónico.

Este ejercicio se plantea siempre en estas fechas porque provoca, por una parte y de una forma intensa, la inmersión de los alumnos en la disciplina, y, por otra, favorece las relaciones personales entre ellos y con los profesores.

Asimismo, se busca fomentar en este curso la responsabilidad en el propio aprendizaje y el entendimiento mutuo a través del trabajo en equipo, por lo que se trabaja a lo largo de todo el año en un grupo único de profesores y alumnos. De esta forma los alumnos se sienten tutelados, porque la cercanía y el tiempo de compartir son grandes, pero a la vez tienen la posibilidad de contrastar opiniones diversas, algo fundamental en su camino hacia la adquisición de un criterio propio, tan necesario en esta peculiar disciplina que es la arquitectura.



Desarrollo metodológico

A continuación se describe la experiencia en sus diferentes fases a través del papel que desarrolló cada uno de los protagonistas (profesores y alumnos), los ejercicios parciales y los objetivos propuestos.

FASE 1: DOCUMENTACIÓN Y ANÁLISIS (6 horas clase + 3 horas)

Presentación de la práctica y exposición del proyecto objeto de estudio por parte de los profesores: la información que se facilita se refiere a la descripción del edificio (emplazamiento, programa, distribución, sistema constructivo + estructural, materiales, detalles, etc.) y al autor (obra y pensamiento), a través de diapositivas (planos y fotografías), vídeos, textos y bibliografía.



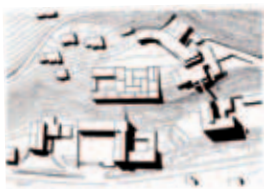
Croquis de proyecto



Vista exterior

Primer ejercicio: debate sobre los croquis del proyecto para tratar de vaticinar las intenciones del arquitecto en la realización del edificio: qué quiere conseguir (sensaciones, tamaños, luz...) y cómo lo expresa en sus dibujos (técnica, colores...).

Segundo ejercicio: dibujo individual a mano alzada y a escala del plano de emplazamiento para conocer cómo es el lugar (topografía, asoleamiento, edificaciones cercanas...) y cómo este afecta a la implantación, en planta y sección.



Crono de emplazamiento

Tercer ejercicio: acopio de documentación existente (libros, revistas, webs...) sobre el edificio, que se contrasta en clase, se filtra y se valora. Se elabora un dossier de consulta con la información recopilada.

Objetivos: se trata de conocer en profundidad cómo es el edificio, en cuanto al lugar y a cada una de sus partes y aspectos arquitectónicos (compositivos, estructurales, constructivos o de acondicionamiento climático), y cómo interviene en todo ello la manera de hacer y de pensar del autor. El objetivo final de esta fase es incidir en la importancia de la comprensión de la obra como ejercicio previo a su representación.



croquis de proyecto

FASE 2: DIBUJO Y PUESTA A ESCALA (12 horas de clase + 6 horas)

Establecimiento de los criterios de organización del trabajo y de representación gráfica: los profesores deciden, de acuerdo con las características especiales del proyecto, la división en partes del edificio y asignan a cada grupo de alumnos la suya (en total son 12 grupos de tres o cuatro personas). Esta partición por zonas queda reflejada en unos planos de gran tamaño que se cuelgan en clase y permanecen allí durante toda la duración del ejercicio. Esta obra en concreto se escoge, además de por su atractivo e interés arquitectónico, por la facilidad para ser dividida en partes estructuralmente autónomas.



vista exterior

Asimismo, se recuerdan los criterios de dibujo (escala gráfica, valor de línea...) establecidos para la asignatura, que son comunes a todos los estudiantes. Los planos se realizan a mano, a lápiz y a tinta, con reglas y escuadras, y cada grupo levanta un juego único de planos.

Todos los alumnos deben seguir las cotas generales y modulares marcadas en el plano común, poniendo especial atención a los diferentes niveles de suelos interiores. En esta parte de la práctica, el seguimiento de los profesores y la puesta en común de dudas y criterios resultan muy importantes. Es una parte compleja que demanda gran rigor, precisión y esfuerzo.



Con el fin de que los grupos puedan trabajar fuera de las horas de clase, el ejercicio se realiza en el Taller de Maquetas de la Escuela de Arquitectura, un aula preparada a tal fin y que tiene un horario de apertura muy amplio.



Primer ejercicio: dibujo a escala 1:100 de los planos generales del edificio: planta y secciones transversales y longitudinales. De esta forma se asegura la comprensión del edificio en su totalidad por todos y cada uno de los alumnos.

Segundo ejercicio: representación de la parte asignada a la escala definitiva 1:20, para la construcción de la maqueta, en plantas, secciones y alzados. El número y tipo de planos a realizar dependen de la situación de cada parte en la totalidad del edificio, y ello es objeto de reflexión y debate.

Objetivos: los planos dibujados a partir del análisis de la documentación, todos de gran tamaño, han de servir como base para el levantamiento de la maqueta, y por ello han de ser precisos y rigurosos en sí mismos y en relación con el resto de las zonas. Representar el edificio supone aprehenderlo, saber cómo es, en su totalidad y en la relación entre cada una de sus partes.

FASE 3: CONSTRUCCIÓN Y MONTAJE DE LA MAQUETA (27 horas de clase)

Establecimiento de los criterios de construcción de la maqueta: estos se deciden en función del carácter del edificio y de la capacidad técnica de los estudiantes. Se incluye la determinación de los materiales y sistemas de montaje de cada una de las diferentes partes: estructura, revestimientos, cubierta, terreno, carpinterías, etc.

Por su aspecto cálido, su buena definición en el acabado y su facilidad de manipulación, se trabaja con madera de balsa en suelos y paredes, asimilándola a la construcción en lajas de piedra original. La base y el terreno se realizan en "pórex" blanco por ser un material económico, ya que es mucha la cantidad de material precisada, y por su parecido con el paisaje real, cubierto de nieve la mayor parte del año.

En general no se exige en el trabajo un gran detalle, sino que se valora más la comprensión del espacio, la medida, el material, la iluminación, etc. En esta parte de la práctica se pasa del trabajo en cada una de las zonas por grupos pequeños a la construcción final conjunta.

En este aspecto, el edificio se presta al aprendizaje, porque es claro en su concepción y sincero en su construcción, aunque esta aparente sencillez es resultado de un complejo trabajo de proyecto por parte del arquitecto, y esta es una muy buena lección que los estudiantes van captando a lo largo del proceso.

Primer ejercicio: construcción de las plataformas en los diferentes niveles, a partir de los planos dibujados por cada uno de los grupos. Este es el paso más importante en la



Diferentes fases de montaje de la maqueta en el aula de taller

coordinación, porque del acierto en el replanteo de las diferentes bases depende el acierto en el desarrollo de la construcción.

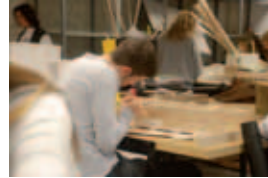
En este sentido, la labor de enlace entre los profesores y los diferentes equipos es fundamental, y para ello en cada grupo se escoge a un alumno que se encarga de coordinar los criterios de tamaño y de corte en los bordes con los equipos vecinos y con los profesores.

Al final de cada clase se procede al montaje común y a la comprobación de los aciertos y errores en el encaje de las piezas.

Segundo ejercicio: se levantan las paredes de cada una de las partes, siguiendo los criterios comunes de materiales y tratamiento, así como de medidas y estructura, y, finalmente, cada grupo construye la cubierta de su zona, que, por las características del edificio, es estructural y formalmente autónoma. El encaje de las diferentes partes precisa un ajuste continuo, por lo que las plataformas de base se disponen en una gran mesa central y continuamente se procede al replanteo de cada parte en la maqueta total.

Tercer ejercicio: se procede al montaje final en el vestíbulo de la Escuela de Arquitectura, donde permanecerá hasta final de curso, y a la exposición de la actividad en presencia del director, Dr. Roberto Terradas. Se debaten las dudas, los esfuerzos y los problemas y se hace patente la satisfacción por el trabajo conseguido. Como clausura se proyecta un vídeo realizado por los profesores a partir de las imágenes de los días de trabajo, que se cuelga también en la red del campus, para que padres y compañeros puedan compartir la experiencia.

Objetivos: representar a escala un edificio supone entender sus características materiales, las medidas y la relación entre las partes. El tamaño final de la maqueta es de aproximadamente 750 x 380 x 70 cm, y una obra de tal envergadura solo puede alcanzarse con un buen proceso de trabajo en grupo: la coordinación, el diálogo, el intercambio y la ayuda son valores de trabajo que se practican en esta experiencia.



C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

En este ejercicio se incidió en el desarrollo de las competencias que tienen que ver con la disciplina del análisis arquitectónico en el nuevo plan de estudios adaptado a Bolonia. Pero el resultado fue especialmente satisfactorio en el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo, más cuando eran alumnos noveles en el oficio, con una formación muy dispar, que no se conocían entre sí y de lugares y culturas diferentes.



Principales competencias generales y específicas

Instrumentales

Que sean capaces de analizar y sintetizar nuevos conceptos de la profesión, generando nuevos conocimientos. Para ello deben desarrollar habilidades de gestión de la información, así como resolver problemas de carácter arquitectónico; en definitiva, tomar decisiones que serán fundamentales para su propio aprendizaje.



Interpersonales

Que adquieran capacidad de crítica y autocrítica, que sean capaces de trabajar en equipo en el ámbito profesional y de ser sensibles con el entorno cultural y geográfico.

el trabajo individual, en pequeños grupos, y conjunto de toda la clase, estuvo siempre apoyado por el consejo y la colaboración de los profesores

Sistémicas

Que sean capaces de aplicar los conocimientos a la práctica, desarrollando nuevas estrategias de aprendizaje, generando nuevas ideas y trabajando de forma autónoma.

Habilidades

Ideación gráfica, representación espacial y análisis de proyectos.

Saberes

Análisis de formas, sistemas de representación, historia general de la arquitectura y sistemas constructivos convencionales.

Evaluación

La evaluación se planteó en principio por grupos, en los que se valoró no solo el resultado final, sino el desarrollo de las capacidades adquiridas a lo largo del ejercicio, dado que la formación inicial de cada

alumno era muy diferente. También se valoró la capacidad de cooperar, de ayudar, de motivar a los compañeros. La colaboración entre profesores y estudiantes fue muy intensa, por lo que al final resultó muy fácil valorar individualmente a cada uno de los alumnos. Además, dado el éxito de la experiencia, la evaluación final fue muy positiva.

REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Este ejercicio de construcción de maquetas se realiza todos los años en el primer trimestre del curso, y acostumbra a ser un buen ejercicio porque se consigue que los alumnos aprendan mucho en muy poco tiempo. Es el momento del despertar, de descubrir en qué consiste la arquitectura como hecho plástico y cultural.

Los estudiantes empiezan esta práctica sin ser conscientes de su capacidad para desarrollar nuevas técnicas y habilidades en esta disciplina, y, al finalizar el proceso de trabajo, nos damos cuenta de que han adquirido una gran confianza en sí mismos para abordar problemáticas futuras en relación con este oficio.

En ese momento se refuerza uno de los objetivos prioritarios de la asignatura: la adquisición de la responsabilidad "adulta" en el propio aprendizaje, a lo cual llegamos manteniendo una disciplina básica, pero sobre todo transmitiendo la ilusión por conocer.

Esta experiencia se plantea como ejemplo del trabajo en equipo, tan necesario en el ámbito de esta profesión, y realmente ha supuesto un éxito en este aspecto, teniendo en cuenta las dificultades que ofrecía el proyecto por su tamaño y por su complejidad. Reconocer que un trabajo de tanto alcance solo es posible realizarlo en grupo, con el equilibrio de esfuerzos, formas de ser y habilidades de todos, es una lección que creemos que ha calado en todos, y prueba de ello es que actualmente forman un grupo muy unido y fuerte.

Esta asignatura la cursan alumnos de los grados de Arquitectura e Ingeniería de la Edificación que posteriormente se separan en el desarrollo de su carrera, pero que siempre mantienen vínculos de amistad y muchas veces de posterior colaboración profesional.



Por otro lado, en una época en que estos estudiantes tan jóvenes se sienten deslumbrados por las TIC, que también afectan a la concepción y la representación en arquitectura, volver durante un mes al trabajo de taller, en grupo y manual, tan propio de las escuelas artísticas, es una experiencia muy gratificante a nivel profesional y humano.

Este tipo de trabajo físico, manual —el dibujo y el montaje de la maqueta—, implica la reflexión constante por conocer aquello que se quiere representar y la abstracción necesaria para decidir cómo ha de hacerse. Finalmente, confirma la idea de que la disciplina del proyecto arquitectónico exige un ejercicio constante y alterno entre el pensar y el hacer.



Solamente por estas características una experiencia de este tipo puede ser transferible a otros cursos de estas dos carreras, Arquitectura e Ingeniería de la Edificación, y posiblemente también a otras titulaciones

Alumnos participantes: Lluís Aranda, Josep Balaguer, Xavier Bardina, Víctor Campanillas, Borja Cañadas, Carlos Delgado, Alfonso Fernández, Alex Font, Eduard Fusté, Carlos Gámez, Jordi Gelabert, Alberto González, Laura Gorina, Gonzalo Gracia, Aymar Grau, Alex Guilà, Albert Guiteras, Anna Guzmán, Neus Jordana, Laura López, Anna Marcé, Guillem March, Daniel Martínez, Sergi Marzo, Marina Pina, Jaume Pla, Carla Querol, Caterina Ramis, Miquel Robert, María del Carmen Román, Guillem Salas, Joan Salvadó, Alejandro Seguí, Alejandra Todolí, Andrea Tusell, Pol Urigüen, Anna Vilà, Silvia Zaragoza.

JORNADA DE COMUNICACIÓN EN ACCIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA BASADA EN LA COLABORACIÓN Y LA REFLEXIÓN

Sra. Lisette Navarro, Sr. Oscar Martínez Rivera, Sr. Francesc Garreta Gambús, Sr. Enric Benavent Vallès

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Jornada de Comunicación en Acción Social. Una experiencia formativa basada en la colaboración y la reflexión.

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Lisette Navarro Segura, Oscar Martínez Rivera, Francesc Garreta Gambús y Enric Benavent Vallès.

Titulación: Grado en Educación Social y Grado en Trabajo Social.

Módulo/materia/asignatura: Prácticum.

Destinatarios de la experiencia: la Jornada de Comunicación en Acción Social es una experiencia formativa que se desarrolla en el primer curso del Grado en Educación Social y del Grado en Trabajo Social con la intención de que los estudiantes investiguen y reflexionen sobre el papel de la comunicación en las entidades sociales.

Tipo de práctica: a lo largo de un semestre se combinan diversas formas de aprendizaje: investigación sobre la comunicación humana, visitas a entidades sociales, lectura y comentario de un libro y asistencia a mesas redondas, para que los estudiantes puedan elaborar un trabajo que será presentado en unas jornadas.

La Jornada de Comunicación en Acción Social tiene el formato de un congreso y está preparada y organizada por los diferentes grupos de estudiantes de la Facultad; en ella se pone en común la investigación que cada grupo ha llevado a cabo.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La experiencia que presentamos a continuación se lleva a cabo desde hace dos años en el primer curso de los grados en Trabajo Social y Educación Social en el marco de la asignatura Prácticum II: Herramientas de Comunicación, de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull, en Barcelona.

La propuesta consiste en la realización de la Jornada de Comunicación en Acción Social. La Jornada se lleva a cabo durante toda una mañana en las instalaciones de la Facultad de Educación Social y

Trabajo Social. Todos los alumnos de primer curso participan en ella, tanto a nivel de gestión y organización como exponiendo sus trabajos. Algunos grupos de estudiantes se encargan de la organización de los actos, así como de seleccionar a algunos de los ponentes externos que participan en la Jornada. También corre a cargo de los estudiantes la elaboración de resúmenes de las presentaciones y de las conclusiones de la Jornada. Ponemos mucho énfasis en que el desarrollo de la actividad tenga la estructura formal propia de un congreso científico.

La metodología de trabajo se compone de las siguientes fases:

Trabajo coordinado del equipo de profesores de las dos carreras, con reuniones quincenales. En estas reuniones acordamos los ejes que debe tener el trabajo de los estudiantes atendiendo a un doble nivel: la investigación que ellos deben llevar a cabo sobre el hecho comunicativo aplicado a las entidades sociales y a la organización de las jornadas.

Grupos reducidos de estudiantes (entre 15 y 18 alumnos). Coordinados por un profesor, los estudiantes deben organizarse para investigar sobre los fundamentos de la comunicación interpersonal en los contextos profesionales de la acción social.

Posteriormente se preparan para realizar entrevistas a diferentes profesionales en su contexto de trabajo para conocer su centro, así como los aspectos relacionados con el objetivo de estudio, en este caso, los mecanismos de comunicación interna y externa en sus diferentes dimensiones. Esta fase permite, por una parte, acercarse a la realidad profesional y, por otra, realizar un contraste entre la teoría analizada y la práctica profesional observada.

Trabajo coordinado y colaborativo entre los diferentes grupos de estudiantes. El trabajo de organización de la Jornada se va avanzando por fases con la participación de los diferentes grupos de estudiantes. Esta fase del trabajo se desarrolla en paralelo a la de investigación. Cada grupo de estudiantes se encarga de un aspecto de la organización de la Jornada, que tiene una estructura similar a un congreso científico. Se crean diversos grupos de trabajo que gestionan temas como los siguientes: las tareas del comité científico propio de un congreso, la gestión de los espacios y de la infraestructura, la difusión de la Jornada, las inscripciones, etc. En esta fase todos deben trabajar de manera coordinada para poder obtener unos de otros la información necesaria para la correcta organización del evento.

Trabajo autónomo por parte de los alumnos. Cada grupo de estudiantes, a partir del conocimiento adquirido mediante la investigación teórica sobre comunicación y de los contenidos de la entrevista que han hecho en sus visitas a los centros, elabora una presentación de su

trabajo mediante la preparación de una comunicación oral o de un póster que presentará en la Jornada. Con esta actividad ponen en práctica los aspectos relacionados con la comunicación científica.

El proceso de aprendizaje se refuerza mediante tres actividades más:

a) Lectura de un libro que aborda temas de comunicación interpersonal: *Conversaciones con Max*, de F. Ramon-Cortés (2008). Sobre este libro cada estudiante debe escribir un trabajo individual en el que plasme su reflexión sobre las situaciones que plantea el autor. En el grupo de trabajo se abordan algunas cuestiones surgidas en el libro en forma de debate grupal.

b) Asistencia a una mesa redonda en la que se presentan diversas realidades relacionadas con la difusión científica del conocimiento: la presentación de la revista *Educació Social*, la presentación de los recursos de investigación científica disponibles en la biblioteca de la Facultad y la presentación de un portal temático sobre acción social.

c) Asistencia a una mesa redonda en la que se presentan diversas realidades relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en organizaciones del tercer sector social.

C) COMPETENCIAS QUE DESARROLLA Y CÓMO SE EVALÚAN

Las competencias que se trabajan son las siguientes:

- Conocer distintas maneras de utilizar los recursos comunicativos propios y externos orientados a la acción social.
- Identificar los recursos internos y externos de una institución de acción social.
- Al final del proceso, el estudiante debe ser capaz de:
- Identificar los puntos fuertes y débiles en relación con la propia comunicación no verbal.
- Identificar los puntos fuertes y débiles en relación con la comunicación no verbal de otras personas.
- Saber adecuar el vocabulario, el formato y la redacción en diferentes documentos escritos (instancia, actas de reuniones, guión y registro de entrevistas, cartas de presentación...).
- Identificar diferentes tipos de documentos vinculados a la profesión.
- Conocer diferentes instrumentos de comunicación escrita interna y externa de una institución.
- Adaptar su comunicación no verbal y verbal a situaciones de simulación académica.
- Describir las formas de información y de comunicación de algunas organizaciones sociales.

- Identificar los rasgos de la comunicación verbal y no verbal en los agentes de la institución y del propio centro.
- Hacer uso de diferentes programas y plataformas digitales para dar y recibir información, así como para comunicarse en la acción social.
- Identificar las redes virtuales que una institución utiliza.

La propuesta de organizar la Jornada de Comunicación en Acción Social dentro de la asignatura del Prácticum pretende centralizar el trabajo y la investigación sobre los elementos comunicativos que se ponen en marcha en una entidad dedicada a la acción social con un doble objetivo:

- Por una parte, la observación de cómo está implementada la estructura del hecho comunicativo en diferentes entidades y recursos de acción social, ya sea a nivel interno (traspaso de información de un turno a otro, reuniones de coordinación, etc.) o a nivel externo (difusión de sus recursos, memorias, folletos, redes sociales, etc.).
- Por otra, la observación de las propias capacidades comunicativas a nivel oral, escrito y no verbal.

También pretendemos que el aprendizaje que los estudiantes hacen a lo largo del semestre se vea contextualizado en el marco de la participación en actividades científicas de difusión del conocimiento. Consideramos que este ámbito científico debe ser, cada vez más, un espacio propio para los profesionales de la acción social del siglo XXI. Con la presente propuesta de actividad docente queremos apostar por la formación de profesionales reflexivos y atentos a la mejora del saber científico relacionado con su ámbito profesional.

La evaluación se desarrolla en tres niveles:

- El primero de ellos compete al profesor, que acompaña y evalúa el desarrollo de todo el proceso de investigación y de preparación del trabajo final resultante que se expone en la Jornada en forma de póster o de comunicación. En esta evaluación se contemplan los aspectos relativos tanto a la producción escrita como a la defensa del documento final. Los estudiantes realizan este trabajo durante todo el semestre en el grupo de Prácticum.
- El segundo nivel de evaluación se centra en las competencias comunicativas de los estudiantes para ver el progreso efectuado durante el curso y cómo se han aplicado los conocimientos adquiridos en la Jornada.
- El tercer y último nivel de evaluación es el de la Jornada propiamente dicha y aborda todos los aspectos de gestión, coordinación y colaboración entre los estudiantes.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

En esta experiencia formativa hemos querido poner de manifiesto la importancia que tiene la producción científica de conocimiento en el ámbito de la acción social. El hecho de tratarse de unas profesiones muy vinculadas a la práctica hace que normalmente la producción conjunta de conocimiento y su difusión en el ámbito científico no estén muy desarrolladas. La organización de una jornada en formato de congreso científico, simulando todos los pasos por los que transcurre normalmente la producción de comunicaciones y pósters, nos ha permitido hacer fijar la atención de nuestros estudiantes en este aspecto clave del desarrollo de las profesiones del trabajo social y de la educación social.

Por otro lado, ambas profesiones se desarrollan en espacios donde la comunicación con las personas es un hecho fundamental para la correcta intervención profesional. Así pues, la propuesta de esta actividad promueve la reflexión en torno a la importancia de la comunicación, pero también impulsa una actividad práctica con vistas a mejorar las competencias relacionadas con la comunicación por parte de los estudiantes.

La Jornada de Comunicación en Acción Social es una actividad docente muy bien valorada tanto por los profesores como por los estudiantes. Su carácter participativo promueve la implicación de todos los agentes y la estrecha relación entre teoría y práctica aporta un conocimiento que va a ser, como decíamos, de fácil transferencia al mundo profesional por parte de los alumnos. Los conflictos que se dan a nivel de coordinación y trabajo en equipo ponen de manifiesto la importancia de trabajar estas capacidades para potenciar el trabajo en red y multidisciplinario.

La actividad docente que hemos presentado es innovadora, ya que no solo fijamos la mirada en la comunicación de persona a persona, sino que también estudiamos la complejidad que se da en la comunicación entre organizaciones o bien entre personas y organizaciones. Además, se hace un especial hincapié en las posibilidades de comunicación mediante las nuevas tecnologías. En este aspecto, hemos constatado que los estudiantes, de entrada, no perciben la potencialidad de las redes sociales en clave profesional.

Con esta actividad proponemos un esquema de actividad docente que puede ser fácilmente aplicado a cualquier otra disciplina. Con él los estudiantes aprenden sobre la materia y, a la vez, procedimientos propios del trabajo científico así como de sus habilidades comunicativas. Por el hecho de encargarse ellos mismos de la organización e infraestructura de la Jornada, se ponen de manifiesto competencias propias del trabajo en equipo.

TALLER DE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA : DINÁMICA DE POBLACIONES

Sra. Vanesa Serrano Molinero y Sra. Marianna Bosch Casabò

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Taller de modelización matemática: dinámica de poblaciones.

Profesoras: Vanessa Serrano Molinero y Marianna Bosch Casabò.

Titulación: Grado en Administración y Dirección de Empresas.

Asignatura: Matemáticas.

Destinatarios de la experiencia: alumnos de primer curso.

Tipo de práctica: taller de modelización matemática centrado en el estudio de una cuestión problemática que los estudiantes deberán analizar y desarrollar trabajando a modo de seminario.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Origen del taller

Los "talleres de modelización matemática" se iniciaron en las titulaciones de Licenciatura y Grado de ADE de la Facultad de Economía IQS en el curso 2006-2007 a partir de un proyecto MQD de mejora de la calidad docente universitaria financiado por la Generalitat de Catalunya (Bosch, 2008). Desde entonces los hemos ido implementando con mejoras y variaciones sistemáticas año tras año en la asignatura de Matemáticas de la Licenciatura y el Grado de ADE de la Facultad de Economía IQS de la Universitat Ramon Llull. El diseño, la experimentación y el análisis de estos talleres se inscriben en una investigación más amplia en didáctica de las matemáticas sobre el problema de la enseñanza de la modelización matemática en la educación secundaria y el bachillerato que lleva a cabo nuestro grupo de investigación. Una modalidad análoga de estos talleres se implementó en la Universidad Autónoma de Barcelona, experimentación que se describe en la tesis doctoral de Barquero (2008) y en los trabajos de Barquero, Bosch y Gascón (2007 y 2008). En esta comunicación presentamos los principios básicos de funcionamiento de uno de los talleres, el de "Dinámica de poblaciones", tal como se está llevando a cabo este curso 2010-2011 en el primer curso de ADE bajo la dirección de la profesora de la asignatura, Vanessa Serrano. Se puede encontrar la descripción de otro de los talleres en Serrano (2010).

Aun a riesgo de simplificar, podemos decir que el punto de partida de esta innovación docente es nuestra voluntad de modificar la organización tradicional de la asignatura de Matemáticas de primer curso de ADE, que está fuertemente implantada en la mayoría de universidades y que se basa en la exposición de contenidos teóricos y su posterior utilización en problemas estereotipados o ejercicios tipo, con una estructura más acorde con la lógica de la construcción de conceptos (los límites antes de las derivadas, los números reales antes de los límites, etc.) que con la práctica de análisis matemático de situaciones económicas o empresariales. Los talleres se introdujeron para complementar —y modificar a largo plazo— esta organización tradicional, dando mayor cabida al estudio continuado de cuestiones problemáticas complejas de origen empresarial para que los contenidos de la asignatura adquieran una verdadera funcionalidad.

Organización

Los talleres ocupan una tercera parte de la actividad lectiva presencial de los alumnos y más de la mitad de su trabajo personal fuera del aula. Se realizan en paralelo con las clases magistrales, en sesiones de seminario donde los alumnos trabajan en grupos de tres o cuatro a lo largo de todo el curso bajo la supervisión del profesor responsable de la asignatura y, si es posible, de algún otro profesor colaborador. Generalmente, el taller se centra en una única cuestión problemática inicial que los alumnos deben ir estudiando durante todo el curso académico y que se divide en subcuestiones que se abordan trimestralmente en función de las principales herramientas necesarias para su resolución. Así, por ejemplo, uno de los talleres tomó como cuestión problemática inicial la gestión logística y comercial de la empresa de transporte en bicicleta Bicing, que se abordaba parcialmente con modelos algebraicos matriciales (problema de la distribución de las bicicletas en las distintas estaciones) y con modelos funcionales (estudios de previsión). El taller que presentamos aquí, implementado durante el curso 2010-2011, se centra en la cuestión de la dinámica de los usuarios de una red social de Internet tipo Facebook cuyo estudio evoluciona mediante la consideración de distintos tipos de modelos matemáticos (sucesiones recurrentes, modelos matriciales, ecuaciones diferenciales) según las hipótesis establecidas sobre el sistema inicial (tiempo discreto o continuo, distinción entre grupos de usuarios).

Objetivos

El principal objetivo del taller es permitir que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo el estudio de un problema empresarial complejo para el que se necesitan construir y utilizar distintos tipos de modelos matemáticos. Este trabajo requiere que los alumnos asuman responsabilidades que el contrato didáctico tradicional asigna en exclusiva al profesor y que contribuyen a dar a los contenidos matemáticos un carácter muy cerrado y formal. Nos referimos

a aspectos como formular cuestiones, modificar las condiciones del problema inicial según el tipo de cuestión planteada, buscar información sobre los modelos que se pueden utilizar, realizar simulaciones, cuestionar los modelos contruidos, plantear nuevas cuestiones según la marcha del estudio, tomar decisiones sobre la temporalidad, la dirección y el reparto de tareas, planificar el trabajo, sintetizar los resultados obtenidos y presentarlos de forma oral y escrita, etc.

Un segundo objetivo en relación con la asignatura considerada en su totalidad es conseguir que los contenidos que se presentan y utilizan en las clases magistrales y de problemas tengan un eco en el trabajo del taller, de tal forma que exista una relación bidireccional entre ambos tipos de actividades: las clases teóricas y prácticas aportan algunas de las herramientas necesarias para el trabajo del taller y, recíprocamente, el taller, por las necesidades que genera, sirve de motivación y muestra la funcionalidad de los principales contenidos que se presentan en las clases

Desarrollo de la práctica

En el curso académico 2010-2011, la práctica se ha centrado en el estudio del crecimiento del número de usuarios de una red social ficticia de Internet llamada *Lunatic World*. La primera sesión de seminario fue destinada a elaborar los grupos de trabajo, definir detalladamente la metodología de trabajo a seguir y, finalmente, presentar la cuestión problemática planteada indicando la magnitud del estudio a realizar en los términos siguientes:

En la tabla adjunta encontraréis información acerca de la evolución del tamaño de la población de usuarios de esta red durante los últimos años. Con esta información, y a lo largo del primer trimestre, se propone abordar las siguientes cuestiones principales:

Año	Tamaño población
2004	18
2005	56
2006	151
2007	447
2008	1034
2009	3143

- ¿Podemos predecir cómo evolucionará el tamaño de esta población después de un número determinado de períodos?*
- ¿Será siempre posible predecir la evolución del tamaño de esta población a largo plazo?*
- ¿Qué tipo de hipótesis sobre el entorno, sobre la población y sobre su crecimiento se tienen que asumir?*
- ¿Cómo podemos hacer predicciones sobre la evolución de su tamaño y cómo estas pueden ser validadas?*

¿Qué es una red social? Es una estructura social formada por nodos, los usuarios de la red, y aristas, las relaciones existentes entre ellos. Estas relaciones pueden ser de diversos tipos: económicas, profesionales, de amistad, etc. Probablemente en la actualidad las redes sociales son el principal atractivo de Internet, mostrando el gran cambio que se está produciendo en la forma de comunicarse e interactuar.

Nos centraremos en estudiar el crecimiento del número de usuarios de la red social de Internet LunaticWorld, que fue creada en 2004 con 18 usuarios. Una de las características principales de esta red social es que un individuo tan solo puede formar parte de ella a través de la invitación de un usuario ya existente.



Una vez presentada la cuestión inicial, se van sucediendo y alternando semanalmente dos tipos de sesiones de seminario: las de trabajo en equipo y las de exposición. En las primeras, mediante la utilización de las herramientas disponibles (ordenador, apuntes de clase y literatura), cada grupo debe explorar el problema y preparar un informe parcial con los resultados alcanzados que expone oralmente al iniciar la sesión posterior. Durante las sesiones de exposición, tras la entrega de los informes parciales y la exposición de uno de los grupos en el aula, se realiza una puesta en común de los resultados de los demás grupos, se formulan nuevas cuestiones o posibles respuestas alternativas y se buscan, bajo la supervisión del profesor, nuevas vías y objetivos a alcanzar para seguir con el estudio. Después de unas ocho semanas, al final del trimestre, cada alumno debe presentar un informe final individual con una síntesis del trabajo realizado y respuestas a las cuestiones iniciales e intermedias planteadas. En cada trimestre se abordan distintos aspectos que siempre giran en torno a la situación inicial y que requieren la movilización de distintos tipos de modelos matemáticos: la previsión a corto y largo plazo del número de usuarios considerando el tiempo como una magnitud discreta (modelos funcionales); la misma previsión considerando el tiempo como una magnitud continua (ecuaciones diferenciales), y la previsión en tiempo discreto del número de usuarios, distinguiendo tres grupos de usuarios con distintos privilegios (álgebra matricial).

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Aparte de las habilidades matemáticas propias del trabajo de modelización que hemos mencionado parcialmente más arriba, a través de los talleres los alumnos deberán ser capaces de desarrollar la competencia específica de análisis y síntesis. Podemos estructurar tal competencia en diversos aspectos, como el conocimiento de las técnicas básicas introducidas durante las clases magistrales o con anterioridad en su formación previa para modelizar situaciones reales, el desarrollo de su propio pensamiento analítico o la capacidad de destacar los aspectos más importantes de la práctica realizada. El trabajo de análisis será evaluado mediante la supervisión del trabajo desarrollado en el aula por cada uno de los estudiantes durante las sesiones de seminario y a través de los

informes parciales. Por otro lado, la competencia específica de síntesis será evaluada gracias a la valoración de los informes individuales finales. Finalmente, la competencia de modelización matemática, que es central en el taller, se evalúa tanto en los informes parciales y finales del propio taller como en el examen final de la asignatura, donde se propone siempre un problema relacionado con el caso estudiado.

Como consecuencia de la práctica realizada, los alumnos también deberán reforzar otras habilidades, como la utilización de las TIC, entendida como el uso correcto y racional del software disponible, y el trabajo en equipo, entendido como la capacidad de determinar de forma clara el papel que se juega dentro del grupo establecido y participar activamente dentro del rol asignado. Para la evaluación de la competencia “utilización de las TIC”, se usan dos tipos de herramientas: la primera es utilizada por el profesorado durante las sesiones de seminario, en las que se anota la evolución del uso global de las TIC a medida que se va avanzando en el estudio; y la segunda es usada por los propios estudiantes a través de un cuestionario en el que se les pregunta sobre su percepción de mejora de las condiciones de trabajo por el uso de los distintos programas informáticos utilizados. Este cuestionario se facilita a los estudiantes tres veces a lo largo del curso, una por trimestre, con el objetivo de observar si existe una evolución de esta percepción. Por último, para evaluar la competencia transversal de trabajo en equipo, el profesor utiliza las exposiciones orales que realizan los grupos en clase. Durante esta exposición el profesor plantea preguntas a cada uno de los miembros del grupo indistintamente para valorar su participación en el desarrollo del trabajo. A su vez, los alumnos rellenan individualmente dos cuestionarios distintos tres veces por curso, uno de los cuales coincide con el que se ha citado anteriormente y en el que se valora la respuesta a cuestiones tales como la comodidad y el efecto del trabajo en equipo para el desarrollo del seminario. En el segundo cuestionario, los alumnos pueden realizar una autovaloración de su participación y aportación al grupo.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Sin ánimo de presentar aquí un análisis pormenorizado de la experimentación del taller que acabamos de presentar, y que todavía está en curso, nos limitaremos a indicar algunos aspectos de nuestra reflexión y valoración acerca de sus principales características y aportaciones a la asignatura de Matemáticas y al método de enseñanza-aprendizaje más tradicional. De la misma manera, y con el objetivo de analizar nuevas áreas de mejora, se destacarán las principales dificultades encontradas y las posibles líneas de intervención futuras.

Destacaremos en primer lugar que el carácter abierto de los talleres permite mostrar a los estudiantes que, como sucede en la mayoría de situaciones prácticas, siempre pueden aparecer cuestiones nuevas a resolver no planteadas previamente y que no siempre se dispone de los conocimientos y las herramientas para responderlas, lo que evidencia la

importancia de habilidades como la capacidad de autoaprendizaje y la búsqueda de información. Asimismo, los talleres se basan en aspectos fundamentales del trabajo matemático y del trabajo de investigación que no se pueden enseñar en las clases magistrales, tales como: la introducción de cuestiones abiertas que no pueden resolverse en una sesión de clase habitual debido a su complejidad; el estudio de cuestiones para las que no existe una respuesta establecida de antemano ni una respuesta única previamente determinada por el profesor; la experiencia de abordar cuestiones cuyos resultados parciales no resuelven el problema y están sujetos a una discusión permanente, o la importancia que tiene en todo proceso de estudio e investigación la formulación oral y escrita del trabajo realizado y de los resultados parciales obtenidos.

El segundo aspecto que queremos destacar es el carácter multidisciplinario y transversal de los talleres. En estos momentos nos estamos planteando la posibilidad de desarrollar una actividad con cierta continuidad en otras asignaturas de nuestra área, por ejemplo, con la asignatura de Estadística de segundo y con la de Econometría de tercero, y también fomentar la interrelación con otras áreas con asignaturas como Microeconomía, Macroeconomía, Previsión de Ventas y Logística, entre otras. El hecho de que los seminarios de primer curso se organicen sin una asignación de materia previa podría facilitar la perspectiva de un taller de Matemáticas y Microeconomía a diseñar en un futuro próximo.

Dado que la implementación de los talleres de modelización se inscribe en un proyecto más amplio de investigación en didáctica de las Matemáticas, muchas de las dificultades iniciales ligadas a la propia concepción de los talleres y al diseño y la elaboración del material docente se han visto reducidas gracias al capital de conocimiento de otras experiencias de innovación similares y a nuestra cooperación regular con otros investigadores.

En lo que se refiere a la propia puesta en marcha de los talleres, creemos muy interesante resaltar las dificultades ligadas a la necesidad de establecer con los estudiantes un nuevo modo de funcionamiento en clase, unas nuevas reglas del juego y un nuevo reparto de responsabilidades, en definitiva, lo que se conoce como un nuevo contrato didáctico (Brousseau, 1986). Cabe mencionar, al respecto, algunas de las principales "resistencias" por parte de los alumnos para aceptar esta nueva modalidad de trabajo. Entre otras, la dificultad para aceptar la incertidumbre en el tipo de trabajo que se les pide; su petición permanente de pautas e indicaciones sobre las herramientas a utilizar, y cierta falta de confianza en sus propios conocimientos, tendiendo a infravalorar sus recursos y capacidades, dándose por vencidos mucho antes de empezar la exploración de los problemas y siempre a la espera de obtener "la buena respuesta" por parte del profesor.

De todos modos, no son solo los estudiantes los que ofrecen resistencia al cambio. Es también el propio profesorado el que tiene que

evitar caer en la tentación de valorar el resultado obtenido en el taller con los parámetros de la organización clásica de la enseñanza. Así, por ejemplo, hay que vencer la sensación de que la cantidad de nuevos conocimientos por hora de clase disminuye drásticamente con respecto a las clases magistrales. Pero este factor, que suele ser interpretado como un indicador del bajo rendimiento y un mal uso de un recurso tan preciado como es el tiempo, desaparece en el momento de la evaluación cuando uno se da cuenta de que el grado de asimilación por parte de los estudiantes de los contenidos utilizados en el taller es mucho mayor que el de aquellos “vistos” en las clases magistrales.

Pese a que se necesita algo de tiempo para que los alumnos acepten el nuevo contrato didáctico del taller y puedan trabajar en él con normalidad, es también evidente para nosotras que a lo largo del curso académico se observa una gran mejora: los alumnos van encontrando poco a poco mecanismos para regular el trabajo en equipo, aprenden a exponer y redactar “en matemáticas” y a convivir con un problema matemático durante un cierto tiempo sin conocer la respuesta, etc. Puede destacarse, finalmente, que con los años los talleres se han ido institucionalizando e integrando mejor en el contexto de la asignatura, y que los estudiantes los viven cada vez con más naturalidad, debido sin duda a que ya conocen la experiencia de sus compañeros de cursos superiores. Es evidente que los grandes cambios pedagógicos, didácticos e incluso epistemológicos, como el que nos plantea la implementación del nuevo EEES, no pueden hacerse de un día para otro. Cualquier innovación docente debe enfrentarse a unas tradiciones de enseñanza establecidas desde hace muchos años y a restricciones de distinta naturaleza, que van desde nuestra propia concepción del conocimiento (incluyendo la visión de en qué consiste estudiar un problema) hasta los tipos de modelos docentes imperantes y la propia organización material de los estudios. Los talleres de modelización representan, en este sentido, un primer paso por el que empieza ese viaje mucho más largo hacia Bolonia.

REFERENCIAS

- Barquero, B. (2009): *Ecología de la modelización matemática en la enseñanza universitaria de las matemáticas*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barquero, B.; Bosch, M.; y Gascón, J. (2007): “Using research and study courses for teaching mathematical modelling at university level”. En Pitta-Panzati, D.; y Philippou, G. (eds.): *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Nicosia: University of Cyprus, págs. 2.150-2.159.
- Bosch, M. (2008): “Les TIC a l'ensenyament de la modelització matemàtica en Ciències Econòmiques i en Ciències Experimentals”, *Els ajuts de l'AGAUR: 2006MQD00160*, RECERCAT, <<http://hdl.handle.net/2072/97460>>.
- Brousseau, G. (1986): “Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques”, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), págs. 33-115.
- Serrano, L. (2010): “Fitting models to data. The mathematizing step in the modelling process”. En Durand-Guerrier, V.; Soury-Lavergne, S.; y Arzarello, F. (eds.): *Proceedings of CERME 6*, Lyon: INRP 2010, <www.inrp.fr/editions/cerme6>, págs. 2.185-2.196

BLOQUE TEMÁTICO
Innovación en aspectos
Organizacionales

ORGANIZACIÓN INTERUNIVERSITARIA E INNOVACIÓN DOCENTE EN EL MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS JURÍDICAS

Javier Ibáñez Jiménez, Rebeca Carpi Martín e Inmaculada Herbosa Martínez

Universidad Pontificia Comillas, Universitat Ramon Llull y Universidad de Deusto

PARTE PRIMERA

ORGANIZACIÓN INTERUNIVERSITARIA DEL MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS JURÍDICAS

I. Necesidad estratégica

El máster cubre una demanda social básica de formación metodológica en investigación jurídica. En esencia, esta formación se orienta a profesionales (núcleo de la demanda preexistente) que:

a) Desean doctorarse —el máster constituye la formación investigadora básica idónea para redactar una tesis doctoral, sin perjuicio de formar en la investigación, pues los doctores son “actores principales de la sociedad en la generación, transferencia y adecuación de la I+D+I” (EM RD 99/2011, de 28 de enero, sobre doctorado)—.

b) Han de cubrir el requisito legal de realizar 60 créditos de posgrado oficiales. En la medida en que en un futuro próximo el acceso a la abogacía y, previsiblemente, a otras profesiones jurídicas (procura, judicatura, notaría, registro, funcionariado de primer nivel, etc.) requerirá un máster específico profesionalizante, cabría pensar que este máster permitiría cumplir dicho requisito, lo que reduciría paulatinamente la demanda natural. Sin embargo, esta conclusión no puede alcanzarse sin una reflexión previa, ya que un máster de estas características no proporciona una formación mínima investigadora, por lo que cabría pensar que, aun en estas nuevas circunstancias, la demanda natural de un máster de investigación podría mantenerse. Asimismo, parece oportuno acoger una fórmula intermedia y exigir a los futuros investigadores, especialmente si cursan doctorado, la realización de un módulo específico de investigación integrado por las asignaturas obligatorias de este máster, como un itinerario dirigido a la investigación al margen del máster profesionalizante.

El máster facilita la transición desde la fase o período de formación —previo a la fase investigadora de la elaboración de la tesis— que establecía el doctorado configurado por los decretos de 1998 (DEA), 2005 y 2007 (cursos de doctorado) hasta el nuevo régimen previsto en el RD 99/2011, donde, siguiendo la senda europea (Conferencia de Bergen, 2006;

EUA, Leuven, 2009), se considera a los doctorandos como investigadores en formación que, aplicando las enseñanzas recibidas en un programa de doctorado (2.2 y 3.1 RD 99/2011), han de alcanzar altas cotas de innovación, movilidad e internacionalidad.

El contenido del máster sirve, así, no solo para obtener los créditos de posgrado exigibles a los antiguos licenciados, sino también como “aspectos organizados de formación investigadora”, no necesariamente estructurados en créditos ECTS y que abarcan tanto “formación transversal como específica del ámbito de cada programa” (4.1 RD 99/2011).

II. Significado como innovación docente.

Organización y gestión académica: principios básicos.

Comillas, como coordinadora inicial, responde hoy del procedimiento de modificación o extinción de los planes de estudios. Aunque es un máster conjunto, las tres universidades actúan coordinadas en lo que se refiere a las bases de la organización y gestión académicas del máster (número de convocatorias, duración de los semestres, distribución de asignaturas, plazos internos de entrega de actas, etc.). No obstante, la universidad coordinadora dinamiza la gestión del programa, y se encarga del seguimiento de las modificaciones legales y reglamentarias que afectan al programa para coordinar su actualización y adaptación a esas modificaciones.

La naturaleza interuniversitaria del programa comporta un considerable esfuerzo de coordinación y contacto permanente tanto para los tres decanos como para los directores y coordinadores del programa de cada una de las tres facultades. A tal fin se organizan dos o tres reuniones presenciales anuales entre los decanos y los equipos de dirección del máster de cada centro en las que se revisa el funcionamiento del programa y se acuerdan las mejoras que sean convenientes en cada momento. Además, los directores del programa de cada facultad realizan con regularidad un seguimiento de los aspectos interuniversitarios del programa, mediante correo electrónico, contacto telefónico o videoconferencia.

En virtud del principio de autonomía de gestión (3.4 RD 1393/2007, de 29 de octubre, sobre posgrado oficial), y sin perjuicio del principio de coordinación apuntado, cada universidad:

- I. Custodia internamente sus expedientes.
- II. Expide y registra los títulos de los alumnos matriculados en cada centro, aunque en todos figuran las tres universidades y consta el carácter interuniversitario del MICJ.

- III. Convoca un número de plazas máximas en su facultad de Derecho.
- IV. Fija con independencia su política de precios y tasas académicas.
- V. Realiza una flexible y autónoma aplicación de las normas académicas comunes en materia de admisión y permanencia en el máster.
- VI. Contrata en cada facultad a profesores e invitados a las sesiones según su normativa interna, pese a la identidad de créditos totales (60 ECTS, 5 las presenciales y 25 el trabajo final), módulos (4) y asignaturas (3 + 2 + 2 + 1).

Organización docente

- a. Semipresencialidad flexible —para profesionales—: se exige un mínimo del 20% de créditos que se realizan de modo presencial.
- b. Uso combinado de plataformas informáticas y audiovisuales para desarrollar actividades no presenciales (infra, parte 2.^a).

III. Desarrollo

En el marco legal del Real Decreto 56/2005, Comillas, Deusto y Ramon Llull elaboraron el Programa de Posgrado en Fundamentos del Derecho, Derecho Económico y de la Empresa, dentro del cual se podía cursar el Máster en Derecho de Empresa y también obtener el título de doctor. El Programa fue autorizado por Orden de la CAM 684/2006, de 14 de febrero, BOCM de 2 de marzo, y, previo informe favorable de la AQU (8/02/2006), por Orden de la Generalitat UNI/203/2006, de 18 de abril; y aprobado por la DG de Universidades (MEC) el 16 de mayo de 2006. El Doctorado en Fundamentos del Derecho, Derecho Económico y de la Empresa se publicó por Resolución de 22 de junio 2006 (BOE de 3 de julio) de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria.

Así, desde el curso 2006-2007, Comillas ofrece estudios de doctorado adaptados al citado Programa de Posgrado en Fundamentos del Derecho, Derecho Económico y de la Empresa, estudios en los que se cursan 60 créditos metodológicos distribuidos en 12 presenciales y 48 no presenciales consistentes en trabajos tutelados de iniciación a la investigación (30 créditos ECTS) y un trabajo de investigación avanzada defendido ante tribunal (18 créditos), de significación análoga a la del trabajo que desde 1998 hasta 2006 venían presentando los doctorandos aspirantes a obtener el DEA, fase previa a la inscripción de un proyecto de tesis.

En Deusto, en el curso 2009-2010 comienzan a impartirse el programa de Doctorado en Fundamentos del Derecho, Derecho Económico y Derecho de la Empresa y, al mismo tiempo, el programa de Doctorado en Derecho Transnacional del Comercio (la fase de formación del Doctorado en Transnational Trade Law and Finance es también de carácter interuniversitario, siendo los centros responsables de este la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto y sus homólogas de Frankfurt [Universidad Goethe], Gante, Luxemburgo, Tilburgo, Rotterdam y Estrasburgo).

En la Ramon Llull, la Facultad de Derecho (ESADE) une, como experiencia innovadora en la formación doctoral, el programa en Fundamentos del Derecho, Derecho Económico y Derecho de la Empresa, cuyos contenidos metodológicos en investigación jurídica se ofrecen con periodicidad anual, a los programas de doctorado tradicionales.

A partir del curso académico 2006-2007 se inicia la docencia del Máster en Derecho de la Empresa en las tres universidades. Este máster fue presentado a verificación ante la ANECA, por el procedimiento abreviado previsto en la Resolución de 28 de octubre de 2008 del Consejo de Universidades, y obtuvo una evaluación positiva por parte de este órgano en la sesión del día 6 de julio de 2009, acordándose su implantación a partir del curso 2009-2010 por la Orden 3534/2009, de 22 de julio.

Tras estas primeras experiencias de programas interuniversitarios, y bajo el marco legal del Real Decreto 1393/2007, las tres facultades de Derecho implicadas toman la decisión de fortalecer su actividad conjunta mediante la creación de un nuevo programa, el Máster de Investigación en Ciencias Jurídicas, que es presentado a verificación ante ANECA en octubre de 2009 y es verificado positivamente por la Resolución del Consejo de Universidades de 1 de julio de 2010.

IV. Perspectivas de futuro

El programa de Máster en Investigación en Ciencias Jurídicas responde a las exigencias de investigación modernas, que requieren un amplio conocimiento de las técnicas necesarias para realizar investigaciones que responden a realidades complejas y para conocer y abordar problemáticas generadas por una sociedad en continuo cambio.

En cuanto a sus perspectivas y demanda externa, tanto en la primera edición como en la segunda parecen cubrirse las plazas ofertadas rápidamente, lo que nos indica que existe una fuerte demanda global en investigación jurídica, especialmente entre los abogados en ejercicio y los alumnos de escuelas jurídicas y de negocio de todo el mundo, más allá del campo estrictamente académico o de la investigación y la docencia

jurídicas¹. Por otro lado, en la Unión Europea, por influencia anglosajona, cada vez se extiende más la idea de que la investigación científica es una aspiración común a todos los programas máster de posgrado, de forma que la capacidad de investigar en el ámbito profesional deviene una suerte de competencia genérica exigible a todos los posgraduados, aun fuera del ámbito específicamente investigador o académico. Por consiguiente, a los nuevos posgraduados —en especial cuando cursan másteres universitarios— se les presenta como una exigencia de futuro la capacidad de investigar aisladamente y en equipo, capacidad por la que se desarrollan, a modo de subject benchmark statement o competencia genérica común, habilidades genuinamente investigadoras² como las promovidas en despachos de abogados innovadores para implementar sistemas eficientes de knowledge y management.

En lo que se refiere a las perspectivas internas, la observación de la demanda potencial del máster en las universidades participantes parte de su experiencia en las enseñanzas de doctorado que vienen ofreciendo, en especial durante los últimos años, en los programas de tercer ciclo a raíz de la adecuación del doctorado a los Reales Decretos de 2005 y 2007, con la consiguiente implantación del método de trabajo y de los objetivos reglados por la ley en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. A partir de esa experiencia se observa la necesidad apremiante y creciente de formar para el futuro —sobre todo con vistas a afrontar los retos que planteará la implantación de las nuevas profesiones jurídicas en el escenario europeo— investigadores excelentes profesional y éticamente que, sin descuidar una sólida formación teórica, dispongan de herramientas metodológicas modernas y adecuadas a las exigencias de la sociedad de la información y al uso generalizado en todos los ámbitos profesionales de las nuevas tecnologías de la información. En el terreno de las profesiones jurídicas parece imprescindible, con vistas a la satisfacción de la demanda potencial de investigadores jurídicos, el análisis actualizado de los aspectos metodológicos que permiten acometer con éxito la tarea de proyectar, elaborar y criticar con solvencia obras y

1 Cf. THE CENTER FOR COMPUTER-ASSISTED LEGAL INSTRUCTION: *Legal Research Methodology*, <<http://www2.cali.org/index.php?fuseaction=lessons.lessondetail&lid=567>> [consulta: febrero de 2010]; COHEN, Morris L. y KENT, C. Olson (2000): *Legal Research in a Nutshell*. 7th ed. St. Paul: West Publishing Co.; para una visión anticipadora del futuro de las tecnologías aplicadas a la investigación jurídica, véase Robert C. BERRING (1987): "Legal Research and Legal Concepts: Where Form Molds Substance", 75, *California Law Review*, pág. 15 ss.

2 En concreto -the ability to conduct research into business and management issues, either individually or as part of a team through research design, data collection, analysis, synthesis and reporting- (THE QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION, *Master's degrees in business and management*, Londres 2007, pág. 6).

proyectos de investigación jurídica, y, en su caso, redactar tesis doctorales u otros trabajos académicos científicamente excelentes.

Por otro lado, es esencial tener presente que su naturaleza interuniversitaria, lo dota de un especial potencial cuantitativa y cualitativamente hablando, al armonizarse y ponerse al servicio del programa y de la formación de los participantes todos los recursos humanos técnicos y de investigación de los tres centros participantes.

V Conclusión para la primera parte.

En nuestra opinión, esta experiencia es recomendable y perfectamente extrapolable a cualquier programa máster en el que una parte considerable de la carga lectiva sea no presencial.

Aspectos positivos:

- a. Contribuye a la calidad de los programas y a la calidad de la docencia, facilitando además el conocimiento mutuo entre profesores y alumnos de las diferentes sedes.
- b. Da respuesta a las demanda de un número significativo de alumnos que consideran positivo la posibilidad de acreditar estudios cursados en distintas universidades.

No obstante, entre otros, son requisitos indispensables para un correcto funcionamiento de la experiencia en cualquier programa los siguientes:

- a. Alto grado de coordinación entre los responsables de las universidades que imparten el máster.
- b. Coordinación entre las secretarías de las universidades participantes.
- c. Cierta flexibilidad de las normas organizativas internas.
- d. Lealtad y buena relación personal entre los equipos responsables.

PARTE SEGUNDA:

UN EJEMPLO DE DE BUENAS PRÁCTICAS DENTRO DEL MASTER INTERUNIVERSITARIO

A) DATOS GENERALES

Título: Grabación y reproducción programada de sesiones como alternativa a la videoconferencia: la experiencia interuniversitaria del Máster en Investigación en Ciencias Jurídicas.

Titulación: Máster en Investigación en Ciencias Jurídicas (facultades de Derecho de Comillas, Deusto y Ramon Llull).

Asignaturas:

- **Módulo 2 del MICJ**

Análisis Económico del Derecho e Investigación en Derecho Económico; sede emisora: Comillas.

Sociología Jurídica; sede emisora: Comillas.

Metodología de Investigación en Derecho Comparado; sede emisora: Ramon Llull.

Argumentación Jurídica: Teoría, Práctica y Lenguaje Normativo; sede emisora: Ramon Llull.

Método Investigación Histórico; sede emisora: Deusto.

- **Módulo 3 del MICJ**

Nuevo Derecho de la Contratación; sede emisora: Comillas.

La Comunitarización del Derecho Privado y las Empresas en la Unión Europea; sede emisora: Deusto.

Cuestiones de Actualidad Jurídica; sede emisora: Ramon Llull.

Profesorado participante en la experiencia de innovación: se cita por orden cronológico de intervención en el MICJ en las sedes emisoras; en cursiva, el profesor responsable.

Universidad Pontificia Comillas	Universidad Ramón Llul	Universidad de Deusto
Análisis Económico del Derecho e Investigación en Derecho Económico <i>Prof. Ibáñez Jiménez, J.</i> Prof. Paz-Ares Rodríguez, J. C.	Metodología de Investigación en Derecho Comparado. <i>Profª Carpi Martín, R.</i>	Método Investigación Histórico Prof.ª Marlasca, O.
Sociología jurídica <i>Prof. Almoguera Carreres, J.</i> Prof. Prieto, E.	Argumentación Jurídica: Teoría, Práctica y Lenguaje Normativo <i>Prof. Llebaria Samper, S.</i> Prof. Arjona Sebastià, C.	La Comunitarización del Derecho Privado y las Empresas en la UE <i>Profª Canedo Arrillaga, Mª P.</i> Profs. Mugarra, A. / Llorente, C.
Nuevo Derecho de la Contratación <i>Prof. Navarro Mendizábal, I.</i> Prof. de Martín Muñoz, A.	Cuestiones de Actualidad Jurídica Profs. Trías, M. / Riverola, R. Prof. González Castilla, F. Profs. Fontcuberta, X. / Abel, X. Profs. Bas, A. / García, M. / Molins, M.	

Destinatarios de la experiencia colectivo en el que se ha desarrollado:

a. Alumnos

Estudiantes del MICJ, que son futuros doctorandos en las tres universidades participantes en la medida en que el Máster en Investigación se configura oficialmente como itinerario formativo previo al período de investigación organizado que se denomina programa de doctorado, dentro del cual se elabora la tesis doctoral. En general, operadores jurídicos que desean adquirir o potenciar sus habilidades investigadoras.

b. Profesores

Docentes de las tres sedes, a cargo de las asignaturas señaladas; y otros profesores que complementan la docencia de cada asignatura.

c. Invitados

Ponentes extraordinarios invitados por los profesores encargados de impartir las asignaturas, para dictar conferencias o enriquecer las sesiones con debates abiertos con los alumnos del Máster. En el caso de Comillas, entre otros juristas insigne, participó el Prof. Dr. Cándido Paz-Ares Rodríguez, catedrático de Derecho Mercantil, miembro permanente de la Comisión General de Codificación, ex decano de la UAM y ex director general de los Registros y del Notariado.

d. Coordinadores de la experiencia en las tres sedes:

Dª Ángeles Martínez Fernández, coordinadora del MICJ, Comillas

Dª Raquel Castro, secretaria de Posgrado de la Facultad de Derecho, Deusto

Dª María Fernández, Decanato de la Facultad de Derecho, URL

Con respecto a esta experiencia, son los encargados de coordinar y verificar, en cada sede y por asignatura, la realización y la calidad de las grabaciones, así como su puesta a disposición para los centros receptores mediante el instrumento de las webs y los correspondientes portales de recursos telemáticos de asignaturas; la concordancia, en general, entre sedes emisoras y receptoras de las grabaciones; la calidad de la recepción audiovisual de las sesiones grabadas; el cumplimiento de los calendarios y los horarios de las sesiones grabadas y las clases finales de resolución de cuestiones, mediante videoconferencia, y el seguimiento de los problemas técnicos acontecidos y comunicados por los alumnos en las sedes.

e. Responsables técnicos de las interconexiones y grabaciones

En Comillas: D. Pedro Pérez Celis. Sistemas de Tecnologías de Información y Comunicaciones (STIC, ICADE)

En la Universidad Ramon Llull: D. Josep M. Contijoch. Dirección de Innovación Pedagógica (ESADE)

En Deusto:

Tipo de práctica: descripción breve

- A. Uso temporal programado de grabaciones de sesiones por parte de alumnos del MICJ inscritos en disciplinas optativas (módulos 2 y 3), impartidas presencialmente en una sede emisora de la grabación distinta de la sede de matriculación del alumno. Cada sesión grabada, revisada y montada, se pone a disposición de los alumnos a través de la web de asignatura compartida por los alumnos de los tres centros. Permanece visible durante un plazo máximo de dos semanas.
- B. Sesiones finales de comunicación online mediante videoconferencia (clase de dudas, en el argot interno), posteriores al período de sesiones grabadas, y únicas por asignatura. Además, antes y después de las sesiones finales, se ofrece a todos los alumnos el contacto por correo electrónico con los profesores responsables de cada materia, a fin de que puedan plantear y resolver dudas puntuales que no requieran consulta en la videoconferencia final.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

I. Docencia mediante acceso a pregrabaciones de sesiones presenciales

Modo de ejecución

Consiste básicamente en la asistencia diferida (yo diría, “visualización diferida”, porque pueden visionarlas desde su casa o desde el despacho, y eso da mucha agilidad al sistema) a sesiones del MICJ pregrabadas, para que el alumno pueda realizar un seguimiento posterior de las mismas, dentro del margen temporal predeterminado por el profesor. Desde la sede emisora de la grabación, el profesor de la asignatura, que lo es a su vez de la universidad que en cada caso tiene asignada la tarea de emisión por acuerdo entre las sedes, imparte su sesión presencialmente para los alumnos de la sede, al tiempo que es grabada para ser puesta a disposición posteriormente a los alumnos de las otras sedes que estén matriculados en la misma asignatura. El profesor desarrolla la sesión normalmente, si bien realiza los comentarios y las advertencias oportunas o necesarias para los “alumnos virtuales”. La sesión es grabada íntegramente, a excepción de los cortes que exija la composición correcta de la grabación. Las sesiones son impartidas por cualquiera de estos procedimientos, únicos o combinados en la propia sesión (dos a cuatro horas):

- lección magistral (con o sin intervenciones de los alumnos presenciales);
- seminario de prácticas (con participación activa de los alumnos presenciales);
- conferencia extraordinaria (con o sin debate de los alumnos presenciales);
- cualquier otra modalidad de desarrollo de la sesión prevista en la guía docente de la asignatura.

Alcance de la experiencia

Se logra una conexión eficaz entre los profesores y alumnos de las distintas sedes que imparten el Máster interuniversitario, facilitando a distancia su acceso a las técnicas de investigación preparatorias del Doctorado que se multiplican cuantitativa y cualitativamente al recibir su formación desde y por parte de tres centros universitarios distintos; debe recordarse a este efecto que nuestros alumnos realizan así su *training* en habilidades investigadoras de forma interuniversitariamente homogénea, facilitando una enriquecedora combinación técnica de enseñanzas (a distancia en el caso de las grabaciones; presencial en el caso del módulo 1, y semipresencial cuando hay interacción por videoconferencia; v. *infra*, II).

En particular, con esta experiencia se pretende aliviar cuatro fuentes generadoras de costes, asociados de forma recurrente al desarrollo de programas interuniversitarios de esta naturaleza:

- a. Los que para las universidades participantes se generan como consecuencia del establecimiento de llamadas para realizar videoconferencias o conference calls.
- b. Los que suponen para los alumnos, que con frecuencia son profesionales en ejercicio, asistir a clase e, incluso, presenciar en momentos determinados una videoconferencia.
- c. Los de desplazamiento –viajes, dietas, incompatibilidades horarias- de alumnos y, sobre todo, de profesores que imparten las asignaturas desde las sedes de emisión o de grabación.
- d. Los que se derivan de proporcionar una oferta de asignaturas de calidad y de importancia equiparable en los tres centros, las cuales sean accesibles a todos los alumnos del programa, para garantizar así un nivel formativo equiparable en todos ellos.

Metodologías y procedimientos seguidos en su desarrollo

En el caso de Comillas, para las sesiones grabadas se utiliza la herramienta Mediasite de Sonic Foundry, cuya estructura técnica puede consultarse en <http://www.sonicfoundry.com/mediasite/>. Este sistema permite grabar un evento y publicarlo en un servidor de streaming de vídeo en formato SilverLight. Además, facilita la sincronización del vídeo con una fuente de datos (una presentación en formatos de Microsoft como PowerPoint, un conjunto de páginas web...) que proporciona a la grabación una presentación mucho más dinámica y aprovechable, en la medida que el alumno contempla simultáneamente el discurso del conferenciante y/o los debates suscitados en la sesión, al tiempo que puede centrar su atención, en mayor o menor medida, en la herramienta complementaria. Incluso, existen opciones para combinar y priorizar la visualización conjunta de la presentación y de los complementos escritos o audiovisuales.

En el caso de ESADE, el entorno virtual de aprendizaje (EVA) que se utiliza es Moodle. Su estructura, basada en lenguaje html, php/mysql, garantiza una alta compatibilidad e interoperabilidad, y posibilita que se puedan crear, de manera sencilla, multitud de recursos y actividades de naturaleza diversa: cuestionarios, enlaces a internet, aplicaciones interactivas, vídeo, audio, etc. Más información disponible en www.moodle.org.

En Deusto, la grabación de vídeo se realiza con una cámara Canon XHA1. Posteriormente, dicha grabación se convierte a formato FLV para su posterior visualización en la web. El envío de la grabación se hace a través de ftp o se entrega de CD/DVD. Pero las posibilidades que ofrece el sistema son mucho más amplias: realización audiovisual en directo (grabación), con una cámara o un sistema multicámara, del evento que se desea retransmitir, en directo y/o en diferido, a través de internet; grabación y emisión del vídeo a través de internet en formato Flash Video (FLV), con la calidad, el tamaño y las características que se deseen. Simultáneamente a la retransmisión del vídeo y el audio en directo y/o en diferido, se pueden ir mostrando también, de manera sincronizada, las dispositivas de las presentaciones en PowerPoint (o PDF), que el ponente esté usando en cada momento, para que la persona que siga la sesión a través de internet no pierda detalle de la misma. También pueden publicarse, junto al vídeo y al audio en directo, archivos para su descarga, información del ponente que está interviniendo en ese momento, enlaces a webs, como por ejemplo: <http://www.webcastlive.es/nexus/firma/>; <http://www.webcastlive.es/nexus/ibm/>; <http://www.webcastlive.es/nexus/ser/>; <http://www.webcastlive.es/nexus/spyme/>.

Precedentes nacionales, internacionales y/o de autor.

En ESADE, durante los dos últimos años académicos se ha ido generalizando la filmación/grabación de clases, eventos y ponencias, que han permitido crear recursos y podcasts de vídeo y audio. Dos programas han servido de modelo para afinar los procesos de creación y difusión de archivos audiovisuales: la asignatura Marketing II, del Grado en Dirección de Empresas, y el Curso Superior de Dirección Estratégica de Marketing, de Executive Education. En ambos casos, se ha hecho un uso intensivo de la grabación de sesiones presenciales para su posterior montaje y difusión en forma de recurso para Moodle.

Subvención (MQD, ARIE, ayudas de programas europeos,...).

No se ha solicitado ni recibido. Se ha dispuesto de la tecnología presente en las tres sedes participantes en el programa.

II Sesiones finales de comunicación por videoconferencia

Modo de ejecución

Finalizadas todas las sesiones correspondientes a la asignatura, los profesores participantes en las sesiones grabadas (a excepción de los conferenciantes invitados) comparecen, en el día y a la hora señalados, en un aula dotada con los medios técnicos necesarios, previamente reservada por la dirección o la coordinación del MICJ, para resolver las cuestiones, las dificultades o los problemas referentes a:

- a. Obstáculos expositivos o cognitivos que encuentre cada alumno compareciente al **conference call** en relación con el contenido de las diferentes sesiones grabadas y ya visionadas.
- b. La interpretación o aclaración de cualesquiera contenidos de las guías docentes respectivas.
- c. La elaboración de los trabajos puntuables para la asignatura.
- d. El diseño o ejecución de los correlativos proyectos de investigación, sin perjuicio del seguimiento individualizado tutorial necesario que se hará por correo electrónico, dentro del plazo posterior a la videoconferencia de dudas que determinen los profesores responsables.

Alcance de la experiencia

Desde la perspectiva de la dirección y de la coordinación del MICJ en las tres universidades que imparten el Máster la experiencia de las clases de dudas es positiva, en la medida que:

Facilita la tutoría final y general de la asignatura, permitiendo al alumno contacto personal y abierto con el profesor, sin perjuicio de la tutoría ordinaria por correo electrónico.

- a. Facilita la tutoría final y general de la asignatura, y permite al alumno establecer un contacto personal y abierto con el profesor, sin perjuicio de la tutoría ordinaria por correo electrónico.
- b. Permite al alumno aclarar cuestiones relevantes, relativas tanto al contenido de las sesiones pregrabadas como a aspectos de aplicación de las guías docentes.

En el caso de las sesiones de dudas, se han realizado las videoconferencias correspondientes entre las tres universidades, en función del cruce de alumnos inscritos a las asignaturas optativas de los módulos 2 y 3.

Para realizar las videoconferencias, Comillas dispone de una sala equipada con un equipo Tandberg C90 (sobre sus aspectos técnicos, cf. <http://www.tandberg.com>). En ESADE, las conexiones se efectúan a través de dos líneas RDSI mediante los equipos Polycom VSX 7000 y Polycom PN4-16XX (sobre sus aspectos técnicos, cf. <http://supportdocs.polycom.com>). Por lo que respecta a Deusto, el equipo de videoconferencia que se utiliza en la sala de videoconferencias 015 es un Polycom 7000, Multivideoconferencia y sistema DUO para el envío simultáneo de presentación PC y videoconferencia, protocolos de comunicación IP H323, RDSI - ISDN H320, DUO H239.

Cada profesor o conjunto de profesores que imparten parcelas o sesiones de asignatura permanecen disponibles para la conferencia a distancia durante un tiempo no inferior a 90 minutos e interactúan con los alumnos que deseen incorporarse. La resolución de problemas puede ser tanto individual como colectiva, y las cuestiones se ordenan según el criterio de los profesores.

Precedentes nacionales, internacionales y/o de autor

Subvención (v. *supra*, I. 5).

C) COMPETENCIAS (GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS) QUE DESARROLLA LA EXPERIENCIA Y CÓMO SE EVALÚAN

Sin considerar aquí otras competencias transversales o específicas desarrollables utilizando estas técnicas en la docencia del Máster, nos limitamos a enunciar las previstas en el documento que verificó ANECA (2010), con su numeración y su nomenclatura originales, y a sintetizar su modo de evaluación en tablas-resumen:

COMPETENCIA GENÉRICA	MODOS DE EVALUACIÓN
CG 3: Creatividad e innovación	Interactuación en videoconferencias finales Redacción de investigaciones de asignatura
CG 4: Comunicación de información y/o conocimiento	Interactuación en videoconferencias finales Redacción de investigaciones de asignatura
CG 5: Gestión de proyectos de investigación	Redacción de investigaciones de asignatura
CG 6: Resolución de problemas	Redacción de investigaciones de asignatura
CG 7: Trabajo en equipo	Interacción en videoconferencias finales
CG 8: Orientación a la excelencia	Interacción en videoconferencias finales Redacción de investigaciones de asignatura
COMPETENCIA ESPECÍFICA	MODOS DE EVALUACIÓN
CE 9: Aplicación de técnicas de elaboración de trabajos de investigación y monografías jurídicas	Redacción de investigaciones de asignatura
CE 11: Capacidad para gestionar bases de datos y documentos jurídicos	Interactuación en la videoconferencia final Redacción de investigaciones de asignatura
CE 13: Aplicación sectorial del análisis económico del Derecho	Aplicación de los contenidos grabados a un análisis económico del Derecho
CE 16: Conocimiento de los presupuestos metodológicos del análisis sociológico del Derecho	Aplicación de los contenidos grabados a un análisis sociológico del Derecho

CE 18: Dominio de los métodos de argumentación jurídica.	Aplicación de los contenidos grabados en la argumentación jurídica.
CE 19: Aplicación de los métodos de argumentación jurídica en la investigación legal	Aplicación de los contenidos grabados en la argumentación empleada en la investigación
CE 21: Aplicación de la metodología del Derecho comparado en la investigación jurídica	Aplicación de los contenidos grabados a un análisis comparado del Derecho
CE 22: Aplicación del método jurídico comparado en la solución de conflictos o problemas sociales con repercusión legal	Aplicación de los contenidos grabados a un análisis comparado del Derecho
CE 26: Capacidad para calificar e interpretar los contratos de empresa en un contexto globalizado	Aplicación de los contenidos grabados a un análisis contractual
CE 28: Capacidad para entender la empresa como elemento del sistema social con responsabilidad más allá del marco legal	Aplicación de los contenidos grabados a una investigación jurídica empresarial
CE 22 Aplicación del método jurídico comparado en la resolución de conflictos o problemas sociales con repercusión legal	Aplicación de los contenidos grabados a un análisis comparado del Derecho
CE 33: Capacidad para diseñar un proyecto de investigación en el ámbito de las ciencias jurídicas	Redacción de investigaciones de asignatura
CE 34: Capacidad para aplicar la metodología más adecuada para conseguir los objetivos del trabajo de investigación	Redacción de investigaciones de asignatura Redacción del trabajo de fin de máster
CE 41: Capacidad para la búsqueda, identificación y selección de las fuentes de investigación	Redacción de investigaciones de asignatura
CE 45: Capacidad para elaborar una investigación con una estructura formal adecuada a los contenidos sustantivos	Redacción de investigaciones de asignatura Redacción del trabajo de fin de máster
CE 46: Capacidad para proponer y formular hipótesis adecuadas a los problemas identificados en la investigación	Redacción de investigaciones de asignatura Redacción del trabajo de fin de máster

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN. CONCLUSIONES A LA SEGUNDA PARTE

I. Valoración global

Altamente positiva, tanto para los alumnos como para los profesores. Destacamos como ventajas:

- a. De los sistemas de grabación:
 1. Flexibilidad de acceso: visualización reiterada a voluntad, con la mejora docente que implica.
 2. Flexibilidad de planificación (dirección de Máster y profesorado).
 4. Eficiencia tecnológica: visualización combinada con herramientas docentes escritas.
 6. Multiplicación de la oferta de asignaturas y de sus opciones de selección por el alumnado.

b. Con respecto a las videoconferencias de cierre de sesiones:

1. Interacción profesor-alumnos, potenciada a distancia.
2. Eficiencia de las tutorías y retroalimentación de las comunicaciones telemáticas previas.

Sin embargo, también existen inconvenientes, que hemos detectado en la experiencia, en particular con respecto a los sistemas de grabación; todos ellos son superables implantando videoconferencias o la visualización supervisada de las grabaciones en cada centro, pese al coste económico y de gestión que ello conlleva:

1. Reticencias de algunos profesores para la cesión de sus derechos de imagen y voz.
2. Facilitación de una copia ilícita y, en general, de usos de la grabación ajenos a su finalidad.
4. Discontinuidad en la planificación y eventual abuso de los plazos de visualización pactados.
6. Posible alegato de falsas deficiencias de recepción, con la finalidad de dilatar entregas.
7. Imposibilidad de mantener varias grabaciones al mismo tiempo.

Transferibilidad

Nos parece absolutamente extrapolable el conjunto de ambas experiencias a cualquier programa de máster que cumpla las siguientes características:

- a. Interuniversitario, pues facilita la gestión de programas conjuntos, homogeneiza los programas y la calidad de la docencia y, además, facilita el conocimiento mutuo entre profesores y alumnos de las diferentes sedes.
- b. Elevado número de alumnos que requieran opciones de docencia semipresencial (profesionales liberales, empresarios)

Por lo demás, son requisitos indispensables para un correcto funcionamiento de la experiencia en cualquier programa, entre otros:

- a. Alta diligencia del profesorado para fijar períodos de disponibilidad.
- b. Inmediatez de los coordinadores de máster en la actualización de comunicaciones sobre variaciones de los períodos de disposición o cambios de sesiones.

- c. Lealtad de los alumnos en el uso de las grabaciones.
- d. Eficiencia de los sistemas de emisión y recepción en los diferentes centros.
- e. Alto grado de coordinación entre los responsables de las tres universidades.
- f. Alta calidad de las grabaciones, tanto de imagen como de sonido.

EL TRABAJO COORDINADO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN UNA ASIGNATURA DE MÁSTER

Isabel Espinar, Rafael Jódar, Gonzalo Aza y Virginia Cagigal¹

Universidad Pontificia Comillas

A) DATOS GENERALES

Profesorado participante en la experiencia de innovación: Isabel Espinar, Rafael Jódar, Gonzalo Aza, Virginia Cagigal.

Titulación: Máster Universitario en Psicología de la Salud y Práctica Clínica.

Módulo: El proceso terapéutico: elementos específicos de los distintos enfoques.

Destinatarios de la experiencia: alumnos de primer curso del Máster.

Tipo de práctica: realización de un informe teórico-práctico a través del análisis de un role-playing.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Uno de los principales retos que nos demandan los nuevos modelos de titulaciones consiste en el trabajo conjunto y coordinado entre los profesores de diferentes asignaturas o módulos, con el objetivo de fomentar un aprendizaje integrador del perfil profesional.

El trabajo que aquí describimos se enmarca en la formación de posgrado en Psicología, donde a través de una misma asignatura se conjuga la reflexión sobre los elementos esenciales del proceso terapéutico y la manera de trabajar dentro de distintos enfoques psicológicos (conductual, sistémico y humanista). Para tal fin, cada profesor imparte uno de los enfoques siguiendo un esquema amplio y conjunto a lo largo de la asignatura, enfoque que comprende los siguientes apartados:

- Presentación del enfoque (conductual, sistémico o humanista)
- Fases y objetivos del proceso terapéutico
- Habilidades y competencias terapéuticas

¹ Profesores del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Asimismo, se propone para la evaluación de la asignatura la realización de un informe de elaboración reflexiva y teórica de cada uno de los enfoques abordados, utilizando como principal herramienta la grabación de una entrevista inicial, consistente en un role-playing donde los profesores son los terapeutas que improvisan el fragmento de una primera sesión de psicoterapia de unos 15-20 minutos de duración. En esas entrevistas, el paciente que acude a la sesión es una profesora que simula un caso real de ansiedad y que repite la entrevista con los distintos terapeutas-profesores.

Las entrevistas grabadas son colgadas en una plataforma virtual (SIFO) para que los alumnos visionen las grabaciones y analicen los procesos diferenciales de los tres enfoques terapéuticos presentados, siguiendo unas pautas de elaboración. Se indica a los alumnos que el informe es libre, aunque es obligatorio incluir información detallada en relación al menos con las siguientes cuestiones:

PARTE 1 Elementos de análisis comparativo de los enfoques

- ¿Cómo conceptualiza cada terapeuta el problema de la paciente?
- ¿Qué tipo de información busca el terapeuta? ¿Cuál es su finalidad en cada una de sus intervenciones?
- ¿Qué elementos distintivos aparecen en la forma de trabajar desde los tres enfoques?

PARTE 2 Elementos de análisis específico de los enfoques

- *Análisis de la entrevista humanista*
- g. Realiza un breve diagnóstico de proceso terapéutico del paciente: puedes analizar micromarcadores, o estilo característico, o formas de implicación en la tarea, o marcadores de tareas e indicadores de foco de la intervención.
- h. Ilustra algún elemento del vídeo que muestre el tipo de facilitación de proceso llevado a cabo por el terapeuta: puedes analizar el proceso interno del terapeuta (presencia y genuinidad, conexión empática, aceptación, valoración, confianza, colaboración, conocimiento procedimental del modelo, conciencia del proceso y guía...), o el proceso externo (respuestas de entendimiento empático, respuestas de exploración empática, respuestas de guía del proceso, presencia experiencial, respuestas de contenido directivas).

- *Análisis de la entrevista cognitivo-conductual:*
 - a) Identifica todas las variables que, en principio, te parecen que deberían incluirse en la ecuación conductual del caso.
 - b) ¿Qué tipo de preguntas formularías a la paciente en la siguiente entrevista para confirmar las variables que has identificado en la pregunta anterior?
- *Análisis de la entrevista sistémica*
 - a) Contrasta el proceso de la entrevista con el proceso terapéutico que aparece en la documentación entregada en la asignatura.
 - b) Sobre la base de las posibles hipótesis que han guiado la intervención terapéutica, formula algunas preguntas que podrían encaminar la siguiente sesión.

Una vez elaborado el trabajo que cada alumno debe entregar por escrito, establecimos una sesión conjunta de todos los profesores y los alumnos con el objetivo de establecer un diálogo fructífero entre las distintas maneras de pensar y ejercer la psicoterapia.

Por último, establecimos para cada enfoque una hoja de evaluación que se entregaría junto con el trabajo corregido y que adjuntamos en el anexo 1.

C) COMPETENCIAS DESARROLLADAS

Competencias genéricas del título-curso
CG 1. Conocer los distintos modelos de evaluación e intervención en el ámbito de la psicología clínica y de la salud.
CG 2. Conocer en profundidad la naturaleza y marco teórico explicativos de diferentes trastornos psicopatológicos.
CG 5. Ser capaz de lograr un adecuado nivel de comprensión de la demanda del destinatario en cada situación o contexto de aplicación.
CG 6. Mostrar un sentido crítico razonable y curiosidad intelectual sobre los factores que influyen o causan los trastornos psicológicos y de la salud.
Competencias específicas del área-asignatura
CEA 1. Conocer los modelos de evaluación necesarios para seleccionar los métodos y técnicas de evaluación más adecuados y ser capaces de utilizarlos de forma integrada de acuerdo con cada situación y contexto.
CEA 10. Ser capaz de describir y medir variables y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales que deben ser tenidos en cuenta en el proceso de evaluación realizado.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

- Los nuevos planes de estudio nos sitúan en el reto de crear sistemas de colaboración y coordinación entre los profesores y a través de esta asignatura hemos establecido sinergias utilizando como herramienta principal la realización de un role-playing.
- Destacamos los siguientes puntos positivos del trabajo realizado:
 - Esta actividad ha posibilitado que el alumno unifique la parte teórica de cada enfoque terapéutico con una simulación práctica de entrevista psicoterapéutica.
 - Los profesores actúan como modelos de intervención psicoterapéutica, mostrando distintas formas de actuar y facilitando un aprendizaje integrador.
 - En la práctica profesional conviven modos diferentes de entender y abordar la psicoterapia, lo que se traduce muchas veces en el recelo entre profesionales por defender que su proceder es el único factible. En nuestro caso, hemos pretendido enseñar los distintos enfoques desde el respeto mutuo y abiertos al diálogo entre las distintas perspectivas de intervención psicológica. Por lo tanto, ha sido un ejemplo de trabajo en equipo entre los profesores a la vez que se transmiten diferentes formas de intervenir.
 - Los alumnos han valorado muy positivamente la experiencia iniciada, subrayando que han tenido que hacer un alto esfuerzo de elaboración personal y que les ha parecido muy enriquecedora y esclarecedora la sesión conjunta entre profesores y alumnos.

Anexo 1. EVALUACIÓN INFORMES DEL PROCESO TERAPÉUTICO

ENTREVISTA HUMANISTA

ALUMNO/A: _____

-¿Cómo conceptualiza cada terapeuta el problema de la paciente?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- ¿Qué tipo de información busca el terapeuta? ¿Cuál es su finalidad en cada una de sus intervenciones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-¿Qué elementos distintivos aparecen en la forma de trabajar desde los tres enfoques?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Diagnóstico de proceso terapéutico del paciente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Ilustra algún elemento del vídeo que muestre el tipo de facilitación de proceso llevado a cabo por el terapeuta

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

ASPECTOS FORMALES

-Estructuración de los contenidos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Claridad en la redacción

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Estilo/presentación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Desarrollo de una visión personal (aprendizaje personal)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

NOTA FINAL

ENTREVISTA SISTÉMICA

ALUMNO/A: _____

-¿Cómo conceptualiza cada terapeuta el problema de la paciente?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-¿Qué tipo de información busca el terapeuta? ¿Cuál es su finalidad en cada una de sus intervenciones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-¿Qué elementos distintivos aparecen en la forma de trabajar desde los tres enfoques?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Contrasta el proceso de la entrevista con el proceso terapéutico que aparece en la documentación entregada en la asignatura

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Sobre la base de las posibles hipótesis que han guiado la intervención terapéutica, formula algunas preguntas que podrían encaminar la siguiente sesión.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

ASPECTOS FORMALES

-Estructuración de los contenidos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Claridad en la redacción

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Estilo/presentación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Desarrollo de una visión personal (aprendizaje personal)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

NOTA FINAL

ENTREVISTA COGNITIVO-CONDUCTUAL

ALUMNO/A: _____

-¿Cómo conceptualiza cada terapeuta el problema de la paciente?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-¿Qué tipo de información busca el terapeuta? ¿Cuál es su finalidad en cada una de sus intervenciones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-¿Qué elementos distintivos aparecen en la forma de trabajar desde los tres enfoques?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Identifica todas las variables que, en principio, te parece que deberían incluirse en la ecuación conductual del caso.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-¿Qué tipo de preguntas formularías a la paciente en la siguiente entrevista para confirmar las variables que has identificado en la pregunta anterior?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

ASPECTOS FORMALES

-Estructuración de los contenidos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Claridad en la redacción

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Estilo/presentación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-Desarrollo de una visión personal (aprendizaje personal)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

NOTA FINAL

LA COORDINACIÓN DOCENTE EN LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS GRADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES DE LA U.P. COMILLAS: EL EJEMPLO DEL GRADO EN TRABAJO SOCIAL Y EL GRADO EN TRADUCCIÓN INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERNACIONALES

Sra. Isabel Muñoz San Roque¹, Sra. Rosalía Mota² y Sr. José Manuel Sáenz Rotko³

Universidad Pontificia Comillas de Madrid

A) DATOS GENERALES

Profesores responsables: Isabel Muñoz San Roque, Rosalía Mota y José Manuel Sáenz Rotko

Titulaciones: Grado en Trabajo Social y grado en Traducción/ Interpretación-Relaciones Internacionales

Destinatarios de la experiencia: Profesores de los grados implicados

Tipo de práctica: Gestión de la coordinación en el desarrollo y evaluación de competencias genéricas de los grados de trabajo social y Traducción/Interpretación-Relaciones Internacionales

El Espacio Europeo de Educación Superior se caracteriza por la necesidad de asegurar la calidad de las instituciones universitarias europeas, y para garantizarla han nacido las agencias externas de calidad de la Educación Superior. En el ámbito estatal, contamos con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), y en Madrid tenemos la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP)⁴. El nacimiento de estas agencias ha supuesto la necesidad de dar transparencia a todos los procesos que se integran en la Universidad, tanto en el diseño de los planes, en

1 Profesora del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

2 Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social y Jefa de Estudios de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

3 Profesor del Departamento de Traducción e Interpretación y Jefe de Estudios de Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

4 Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación: <http://www.aneca.es/> (Última consulta 15/03/2011)

la organización y gestión de la institución como en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente. En esta comunicación, nos centramos en el proceso seguido a la hora de coordinar a los profesores para el desarrollo de competencias genéricas en los primeros cursos de dos grados universitarios: Trabajo Social, y Traducción-Interpretación y Relaciones Internacionales.

A. PASOS A SEGUIR EN EL PROCESO DE COORDINACIÓN DE LOS EQUIPOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS NUEVOS GRADOS

Uno de los primeros pasos que realizar cuando se va a implantar un plan de estudios es la coordinación de los profesores con el fin de enfocar la titulación hacia el desarrollo de un perfil profesional. Antes de abordar el desarrollo de las programaciones y guías docentes del profesorado, es necesario hacer un trabajo previo coordinado entre el profesorado de la titulación, para favorecer procesos de reflexión sobre el tipo de titulado que se quiere conseguir. Todos los profesores de una titulación deben tener muy claro el perfil (o perfiles) académico-profesional hacia el que dirigirse con el proyecto formativo que se esté diseñando.

Este ha sido uno de los primeros pasos que llevaron a cabo el conjunto de profesores de los grados de Trabajo Social y Traducción Interpretación/Relaciones Internacionales en el proceso de coordinación: el análisis del perfil profesional hacia el que debían dirigir la formación de sus estudiantes.

Tras este paso, es fundamental en los nuevos modelos de titulaciones que todos los profesores de la titulación lleguen a ACUERDOS en diferentes puntos.

1. En cuanto a **criterios de relevancia** en la selección de las competencias para el título/área/materia.

Tras tener claro el perfil profesional que tendrán los alumnos al acabar el grado, hubo **que decidir la relevancia de las competencias genéricas** por desarrollar en la titulación, ya que describirán el perfil de los titulados en estos grados en Comillas. Para ello, había que establecer tres niveles de relevancia:

- Qué competencias tienen tal relevancia que van a ser fundamentales en la formación de los alumnos y van a trabajarse en la mayoría de las materias,
- Qué competencias van a guiar el desarrollo de las materias por áreas

- Por último, qué competencias van a recaer de forma prioritaria en materias específicas.

Este es un trabajo de coordinación que llevaron a cabo todos los profesores de la titulación (al menos los que asistieron a las sesiones de coordinación).

Las competencias genéricas valoradas como fundamentales por el profesorado de los tres primeros cursos de Trabajo Social aparecen en la tabla 1 del ANEXO. Las competencias valoradas como fundamentales en el grado de Traducción-Interpretación y RRII aparecen en la tabla 2.

La coordinación de competencias genéricas por curso favorece que las materias básicas- que se ubican en las titulaciones de grado, sobre todo en los primeros cursos- se orienten hacia el perfil profesional de la titulación. Éste es un aspecto importante que fortalece la motivación para el estudio y la disposición vocacional de los alumnos. Si no es así, y puesto que sobre todo en el primer curso se enfrentan con muchas materias que no son específicas, los estudiantes pueden sentirse desorientados respecto a la elección de los estudios que han hecho y ver perjudicado su aprendizaje y su progreso académico.

2. El segundo acuerdo al que hay que llegar es fijar y acordar los criterios de progresión en el desarrollo de las competencias genéricas.

En el diseño de las diferentes asignaturas y cursos, hay que tener en cuenta que el desarrollo de competencias genéricas será progresivo a lo largo de los cursos, y que una misma competencia tendrá niveles de desarrollo diferentes según el curso en el que esté ubicada. Por ello, hay que decidir a qué nivel de desarrollo deben llegar los alumnos al finalizar el primer curso y en cursos sucesivos, así como identificar las materias que se encargarán de trabajarlas en las diferentes actividades metodológicas y de evaluarlas (estas no tienen por qué ser calificadas siempre).

Los profesores del grado de Trabajo Social establecieron un nivel mínimo de exigencia por curso para las competencias consideradas como fundamentales, es decir, si los alumnos no muestran este nivel mínimo, no podrán aprobar el curso correspondiente. Eso, sin embargo, no quiere decir que haya que quedarse siempre en este nivel de desarrollo. Cada profesor/a, o cada equipo de docentes, deberá decidir en cada asignatura cuál va a ser el nivel exigido. Sin embargo, sí hay un acuerdo general en cuanto al mínimo a exigir en el curso.

Las competencias genéricas consideradas como fundamentales y los niveles mínimos de desarrollo exigidos en los tres primeros cursos

de Trabajo Social aparecen en la tabla 3 del ANEXO y los de Traducción Interpretación aparecen en la tabla 4.

3. En tercer lugar, es preciso llegar a acuerdos en cuanto a la distribución de la carga de trabajo de los estudiantes para el desarrollo de competencias genéricas y también específicas.

Para ello, los profesores del mismo curso deben aportar un cronograma que recoja las fechas de entrega de trabajos o de prácticas evaluadas para facilitar la coordinación en cuanto al trabajo requerido a los alumnos, manera de evitar “picos” en la carga de trabajo requerida. De esta forma, podremos evitar un mayor grado de faltas de asistencia o de implicación en otras materias.

En principio es complicado hacer una previsión de las actividades que van a realizar los alumnos. Para facilitarlo, cada profesor/a debe pensar en las actividades que quiere que desarrollen sus alumnos en la materia, la fecha en que previsiblemente las solicitará y el tiempo aproximado que les llevará a los alumnos desarrollarlas. Esta previsión de cargas de trabajo se coordina con los demás profesores del curso para ajustarlas a lo largo del tiempo.

En este sentido los ECTS permiten un mayor ajuste en cuanto a la distribución de la carga de trabajo que cada profesor/a requiere a sus estudiantes. Si los grados cuentan con un total de 240 ECTS divididos en cuatro cursos de 60 ECTS, cada materia tiene un peso en este total proporcional al número de ECTS que se le asignen. Este peso determina el trabajo requerido a los estudiantes en cada materia. La coordinación del equipo docente por curso es fundamental para equilibrar esta carga de trabajo requerida por cada materia a los estudiantes a lo largo del curso. Una de las tareas del/la profesor/a va a consistir en depurar curso a curso la predicción que hace del trabajo requerido a sus estudiantes.

La tabla que tuvieron que rellenar los profesores de los tres primeros cursos de Trabajo Social y del grado en Traducción e Interpretación y RRLL aparece en la tabla 5 del ANEXO.

4. El conjunto de profesores de la titulación, además, debe coordinarse para que las competencias genéricas que les son más afines sean trabajadas y evaluadas en las asignaturas de forma coherente y progresiva.

El intercambio de información del profesorado de las diferentes asignaturas sobre las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos para el desarrollo de competencias genéricas, junto con los sistemas de evaluación, que permiten hacer evidentes los niveles de desarrollo de estas competencias, permite una gestión del módulo o materia con mayores

niveles de coordinación, y así lo perciben los alumnos. Las reuniones que permiten este intercambio de información deberían convocarse en varios momentos del curso.

5. El planteamiento de colaboración que permiten los nuevos enfoques favorecen la coordinación del profesorado de diferentes materias para la realización de prácticas o trabajos interdisciplinares por parte de los estudiantes.

En los nuevos modelos de titulaciones asociados a un perfil profesional determinado, el trabajo coordinado por los profesores de varias asignaturas adquiere una gran relevancia. Resulta de interés para compensar cargas de trabajo de los alumnos (ya que se quejan de tener muchos trabajos y prácticas por cada asignatura que cursan), y también para fijar una dirección más integradora del perfil profesional en el desarrollo de competencias genéricas y también de las específicas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La lógica de la gestión de las titulaciones por competencias que introduce el Espacio Europeo de Educación Superior requiere que los claustros de profesores tengan en el punto de mira de su actividad docente el perfil profesional de la titulación, desplegado en una serie de competencias genéricas y específicas. Cada profesor ha de programar competencias, contenidos, actividades metodológicas y sistemas de evaluación de forma integrada con el resto de profesores del curso, así como con aquellos con los que comparte área de conocimiento. Como profesores no estamos ni debemos estar "a solas" con nuestras materias. Enriquece nuestra actividad docente mirar y detenernos en nuestros alumnos para orientar su aprendizaje autónomo, y también mirarnos y compartir con otros profesores de la titulación procesos de reflexión y de coordinación docente.

Los profesores tampoco hemos de dejar nunca de aprender. Estas actividades de coordinación fortalecen las competencias de los profesores en tres áreas: colaboración y trabajo en equipo (no podemos enseñar lo que no somos), autoevaluación docente (nunca podemos dejar de soñar) y compromiso con el perfil profesional al que sirven nuestras materias (necesitamos de otros). Todo ello ayuda a reconocer la importancia relativa que ocupan las materias en las que trabajamos para adquirir las competencias del ejercicio profesional al que se dirigen las titulaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE INTERÉS

AGUDO GARCÍA, C. Y GONZALO MISOL, I. (2006). "Coordinación Docente: dónde estamos y adónde querríamos llegar". *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, nº124. Pp. 63-82.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN, CALIDAD Y ACREDITACIÓN: <http://www.aneca.es/> (Última consulta 15/03/2011)

BLANCO, A. (2008). "Formación universitaria basada en competencias." En PRIETO NAVARRO, L. (2008). *La enseñanza Universitaria centrada en el aprendizaje*, pp. 31 a 59.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Informe final del Proyecto EA2004-0024 del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad de Oviedo.

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (eds) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto Piloto Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Memoria para la solicitud de verificación de los títulos oficiales de grado en Trabajo Social, en Traducción Interpretación y en relaciones Internacionales presentados a la ANECA. Universidad P. Comillas (2009)

TORRES LUCAS, J.; GONZALO, I. (2006). "El diseño de planes de estudio y la programación de las asignaturas: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)". *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, nº124. Pp. 262-284.

YÁÑIZ, C.; VILLARDÓN, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. *Cuadernos monográficos del ICE* nº 12.

ANEXO

Tabla 1. Competencias genéricas valoradas como fundamentales por el profesorado de los tres primeros cursos de Trabajo Social

COMPETENCIAS GENÉRICAS CON ALTO NIVEL DE RELEVANCIA
1. Adquisición de conocimientos en las diversas áreas de estudio con el apoyo de libros de texto avanzados y con la inclusión de aspectos que impliquen conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
3. Tener la capacidad de sintetizar y analizar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
Nivel mínimo en 1º: Identifica las ideas principales. Capacidad de expresarlas de forma organizada
6. Desarrollo del razonamiento crítico.
CG5. Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios en la actualidad y en años posteriores con un alto grado de autonomía.
8. Capacidad para expresarse de forma oral y escrita correctamente.
CG11. Adquirir la capacidad de gestión de la información, buscando y analizando información de fuentes diversas.
CG18. Estar motivado para el ejercicio de su profesión, actuar de manera responsable y orienta dicho ejercicio profesional hacia la calidad.

Tabla 2. Competencias genéricas valoradas como fundamentales por el profesorado de los tres primeros cursos del grado en Traducción e Interpretación

COMPETENCIAS GENÉRICAS FUNDAMENTALES EN PRIMER CURSO	
Instrumentales	
CGI01	Capacidad de análisis y síntesis
CGI02	Comunicación oral y escrita en la lengua propia
CGI03	Conocimiento de lengua extranjera
CGI04	Capacidad de organización y planificación
Sistémicas	
CGS18	Aprendizaje autónomo

Tabla 3. Las competencias genéricas consideradas como fundamentales y los niveles mínimos de desarrollo exigidos en los tres primeros cursos de Trabajo Social.

COMPETENCIAS GENÉRICAS

1. Adquisición de conocimientos en las diversas áreas de estudio, con el apoyo de libros de texto avanzados y con la inclusión de aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Nivel mínimo en 1º: Lee, sintetiza y conoce conceptos de sus materias de estudio.

Nivel mínimo en 2º: Lee, sintetiza, conoce y analiza conceptos de sus materias de estudio.

Nivel mínimo en 3º: Lee, sintetiza, conoce, analiza y aplica conceptos de sus materias de estudio.

3. Tener la capacidad de sintetizar y analizar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Nivel mínimo en 1º: Identifica las ideas principales. Capacidad de expresarlas de forma organizada

Nivel mínimo en 2º: Identifica las ideas principales, es capaz de expresarlas de forma organizada, y las relaciona y complementa con información proveniente de diferentes fuentes de información y asignaturas

Nivel mínimo en 3º: Identifica las ideas principales, es capaz de expresarlas de forma organizada y las relaciona y complementa con información proveniente de diferentes fuentes de información y asignaturas de forma razonada y argumentada.

6. Desarrollo del razonamiento crítico.

Nivel mínimo en 1º: Se hace preguntas sobre la realidad individual y social.

Nivel mínimo en 2º: Se hace preguntas sobre la realidad individual y social y diferencia entre hechos objetivos, opiniones e interpretaciones.

Nivel mínimo en 3º: Se hace preguntas sobre la realidad individual y social y diferencia entre hechos objetivos, opiniones e interpretaciones y se forma una opinión razonada.

CG5. Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios en la actualidad y en años posteriores con un alto grado de autonomía.

Nivel mínimo en 3º: Identificar las áreas de interés hacia el propio desarrollo profesional futuro.

8. Capacidad para expresarse de forma oral y escrita correctamente.

Nivel mínimo en 1º: Escribe de un modo gramatical y ortográficamente correcto.

Nivel mínimo en 2º: Escribe de un modo gramatical y ortográficamente correcto y expone el mensaje con un propósito claro, de forma ordenada, con un léxico formal y adecuado al público al que va dirigido.

Nivel mínimo en 3º: Escribe de un modo gramatical y ortográficamente correcto y expone el mensaje con un propósito claro, de forma ordenada, con un léxico formal y adecuado al público al que va dirigido.

CG11. Adquirir la capacidad de gestión de la información, buscando y analizando información de fuentes diversas.

Nivel mínimo en 3º: Busca, gestiona la información de manera autónoma, selecciona las fuentes adecuadas y cita de manera correcta.

CG18.	Estar motivado para el ejercicio de su profesión, actuando de manera responsable y orientando dicho ejercicio profesional hacia la calidad.
Nivel mínimo en 3º: Su interés por aprender no se ciñe únicamente a los mínimos exigidos.	

Tabla 4. Las competencias genéricas consideradas como fundamentales y los niveles mínimos de desarrollo exigidos en el primer curso de Traducción/Interpretación y RRII

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
INSTRUMENTALES	
CGI01	Capacidad de análisis y síntesis <i>Analiza y comprende textos y discursos de índole general y de divulgación científica; así como extrae las relaciones de sentido existentes.</i>
CGI02	Comunicación oral y escrita en la lengua propia <i>Domina las normas ortográficas y ortotipográficas y se expresa con corrección léxica, morfológica, sintáctica y semántica.</i>
CGI03	Conocimiento de lengua extranjera <i>Comprende adecuadamente la mayoría de textos redactados en las lenguas B y C, y conoce las reglas sintácticas y normas pragmáticas, principalmente en la lengua B.</i>
CGI04	Capacidad de organización y planificación <i>Identifica y organiza temporalmente las tareas necesarias para la realización sus actividades de aprendizaje, y cumple con los plazos establecidos de entrega de actividades.</i>
SISTÉMICAS	
CGS18	Aprendizaje autónomo <i>Detecta lagunas en su formación e identifica nuevas necesidades de aprendizaje propio.</i>

Tabla 5. Tabla para la coordinación de cargas de trabajo de los alumnos

Actividades de aprendizaje Con gran carga de trabajo puntual durante una o varias semanas (No presenciales)	Fecha aproximada en que comienzan a llevarla a cabo los alumnos	Fecha de entrega estimada
---	---	---------------------------

DIPLOMA EN COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y ESTUDIOS EN LENGUAS EXTRANJERAS

Sra. M^a Antonia Olalla Marañón

Universidad Pontificia Comillas de Madrid

A) DATOS GENERALES

Título: Diploma en Competencias Comunicativas y Estudios en Lenguas Extranjeras / Communication Skills and Studies in a Foreign Language

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Prof. Dra. Dña. M^a Antonia Olalla Marañón y claustro de profesores del Instituto de Idiomas Modernos

Titulación: Todos los títulos de grado impartidos en la Universidad Pontificia Comillas

Módulo/materia/asignatura: Idiomas

Destinatarios de la experiencia: colectivo en el que se ha desarrollado la experiencia (alumnos/as, profesores/as...etc.). Alumnos de la Universidad Pontificia Comillas de cualquier titulación

Tipo de práctica: Con el objetivo de dotar al futuro egresado en la universidad de unas herramientas lingüísticas que le capaciten para desenvolverse en el ámbito profesional en un idioma extranjero, se ha diseñado el presente diploma que hace un seguimiento del/la alumno/a desde el momento de su ingreso en el centro. Dependiendo de su punto de partida, seguirá un itinerario diferente.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

I. Objetivos

- Alcanzar un nivel B2 o C de la escala global del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Que un estudiante de Comillas pueda participar en un programa de intercambio.
- Que todo graduado en Comillas sea capaz de desenvolverse en inglés, y/u otro idioma extranjero, según el caso, en su ámbito profesional correspondiente.

II. Características

- Generalidad - Oferta obligatoria y complementaria para todos los títulos nuevos de grado.
- Fidedignidad - Se ha procurado que el diploma acredite el nivel de idioma alcanzado en términos objetivos, siguiendo como referencia la escala global del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Flexibilidad - Adaptación a las diferentes características de cada titulación, al distinto nivel de competencia lingüística de cada alumno/a y a los diversos ritmos de progreso en dichas competencias.
- Asignaturas de carácter general cuya finalidad es reforzar el nivel competencial del/la alumno/a y asignaturas con fines académicos y profesionales.
- Asignaturas de idioma extranjero (ofertadas por el Instituto de Idiomas) y asignaturas en idioma extranjero (ofertadas por las distintas Facultades o Escuelas en las respectivas titulaciones).
- Posibilidad de cursar un tercer idioma. Los alumnos que comiencen sus estudios con un nivel C de inglés podrán optar por el seguimiento de un tercer idioma (12 créditos mínimo), salvo que el plan de estudios de su titulación lo impida.

III. Planificación y desarrollo:

Fases

1. Estudio de la realidad:
 - 1 Necesidades específicas de los graduados en cada titulación (perfil del graduado que deseamos)
 - 2 Análisis de los resultados en las pruebas de admisión
2. Adecuación con los planes de estudio
3. Diseño de los distintos itinerarios según las necesidades de cada alumno/a
4. Elaboración de las guías docentes.

IV. Normativa académica

La obtención del título requiere la superación de al menos 30 créditos de los cuales, al menos, 18 créditos deben corresponderse a asignaturas de inglés (general o específico) o de otro idioma extranjero.

En el expediente del diploma figuran todas las asignaturas incluidas en el mismo, tanto las integradas en el título oficial de grado que

haya cursado el/la alumno/a, como las específicas del diploma. También pueden aparecer asignaturas del título de grado impartidas en inglés y, en su caso, se podrán reconocer hasta un máximo de 12 créditos por participación en un programa de intercambio donde se hayan cursado asignaturas impartidas en un idioma extranjero.

En la guía docente de estas asignaturas deben aparecer, entre sus objetivos, la mejora en el nivel lingüístico de inglés, con la correspondiente proyección de este objetivo en el ámbito de las competencias.

Los aspectos referentes al régimen jurídico del alumnado en relación con las asignaturas del diploma (escolaridad, exámenes y calificaciones, convocatorias, etc.) se rigen por el Reglamento General de la Universidad y por las Normas Académicas de la Facultad o Escuela a la que pertenezca el/la alumno/a.

c) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Competencias generales:

- Conocimiento de una lengua extranjera.
- Como a cada alumno/a se le atiende y se le diseña un itinerario según la competencia lingüística con la que comienza sus estudios. Las competencias que se trabajan se adecúan a los distintos niveles establecidos por el Marco Común de Referencia para las Lenguas. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp)
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Competencias específicas en las asignaturas de idiomas para fines específicos (normalmente inglés, aunque en algunos programas especiales se trata de francés y alemán). Estas asignaturas se ofrecen a alumnos que hayan superado un nivel B1
- El/la alumno/a será capaz de:

Expresión escrita	Expresión oral	Registro
• Entender el formato, redactar y editar • Realizar trabajos de investigación con documentación y bibliografía • Elaborar Informes • Describir gráficos: comparación y análisis de datos de una tabla. • Describir procesos y productos • Redactar Curriculum Vitae y cartas de presentación. • Escribir cartas comerciales y correos electrónicos • Usar adecuadamente los conectores de discurso y nexos lógicos • Aplicar conocimientos para leer e interpretar documentos profesionales escritos en otro idioma. • Leer textos auténticos: determinar la idea general, extraer información detallada tanto explícita como implícita, determinar el significado del vocabulario basado en su contexto de uso y resumir el contenido. • Parafrasear un texto utilizando sus propias palabras.	• Aprender técnicas comunicativas y lenguaje para presentaciones orales y diapositivas de Power Point • Preparar y presentar exposiciones evaluadas principalmente por la capacidad del/la alumno/a de expresarse claramente en otro idioma y contestar preguntas. • Aprender el lenguaje de reuniones, negociaciones y entrevistas • Hacer simulaciones en las que se presentan posibles situaciones del entorno profesional. • Intercambiar información en grupos y parejas. • Entender, interpretar y explicar documentos en el área de su especialidad. • Explicar un diagrama o presentar datos. • Comparar y contrastar conceptos u objetos. • Expresar y defender argumentos. • Identificar la idea y el contexto general, extraer información, tanto explícita como implícita, llegar a conclusiones sobre la intención y las actitudes de los interlocutores y determinar la organización de las ideas presentadas oralmente y cómo se relacionan entre sí.	• Distinguir diferentes registros y saber utilizar el apropiado según la situación y el contexto • Tomar conciencia de las diferencias culturales en el mundo profesional. • Explicar responsabilidades y funciones de personas, la jerarquía y las áreas funcionales de una organización. • Utilizar vocabulario especializado.

La evaluación de las competencias se lleva a cabo mediante dos enfoques: evaluación continua, actuaciones en clase y trabajos realizados a lo largo del curso. También evaluación en un momento concreto a través de una prueba o examen.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La configuración de los nuevos planes de estudios y su limitación de créditos podrían haber relegado los idiomas a un segundo plano salvo en algunas titulaciones que por su identidad lo requieren (grado en Traducción e Interpretación, grado en Relaciones Internacionales, grados en Educación Infantil y Primaria con mención de maestro en el aula bilingüe, y grado ADE con mención internacional).

Sin embargo, estar capacitado para trabajar en contextos internacionales y multiculturales es un valor incuestionable en nuestro mundo global. Por ello, el diseño del diploma pretende llegar a cualquier alumno/a de nuestra universidad, independientemente del grado que esté

estudiando. También hacerle un acompañamiento durante su proceso de aprendizaje de manera que podamos estar orgullosos de decir que los futuros graduados en Comillas podrán desenvolverse en un idioma extranjero en su ámbito profesional.

LOS PROGRAMAS COMBINADOS EN EL CONTEXTO DE BOLONIA: EL CASO DE E-3.

Sr. Antonio Obregón García y Sr. José Luis Rey Pérez

Universidad Pontificia Comillas de Madrid

A) DATOS GENERALES

Título: Los programas combinados en el contexto de Bolonia: el caso de E-3

Autores: - Dr. Antonio Obregón García. Vicerrector de ordenación académica y profesorado de la Universidad Pontificia Comillas y Dr. José Luis Rey Pérez. Jefe de Estudios de E-3 de la Universidad Pontificia Comillas.

Titulación: Doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (E-3)

Módulo/materia/asignatura: Todas las que componen cada uno de los dos grados

Destinatarios de la experiencia: Colectivo en el que se ha desarrollado la experiencia (alumnos/as, profesores/as, etc.). Todos los alumnos que cursan el programa de E-3 (180 nuevos alumnos cada curso académico)

Tipo de práctica: Hace 50 años, ICADE fue pionera al crear un título que combinaba Derecho y Ciencias Empresariales (E-3). En aquella época, el título de Derecho era oficial, ya que lo otorgaba, primero, la Universidad Complutense y posteriormente la de Deusto, mientras que el de Empresariales era un título propio. Más tarde, cuando en el seno de la Universidad Pontificia Comillas ICADE se distribuyó en dos Facultades (la de Derecho y la de Ciencias Económicas y Empresariales), ambos títulos fueron oficiales, aunque se continuó con la tradición de ofertar los dos títulos de forma combinada a lo largo de seis años de estudio. Este modelo, cuyo éxito formativo ha sido acreditado por la valoración que de él han hecho las empresas y la sociedad, fue luego imitado tanto por universidades públicas como por universidades privadas.

El aprendizaje basado en competencias, como eje vertebral del proceso de innovación docente que ha supuesto Bolonia, ha dado la oportunidad de replantear y rediseñar el programa de E-3. Un modelo de aprendizaje que intenta aprovechar las competencias compartidas a la vez que acentúa la internacionalización del doble grado, para adaptarlo al mundo globalizado del siglo XXI. Se han llevado a cabo una serie de cambios organizativos en la distribución de los estudios (ahora en cinco

años) atendiendo fundamentalmente a las competencias implicadas. La práctica consiste en lograr la mejor integración de los dos grados para incentivar la formación de las competencias genéricas compartidas a partir de un cuidadoso diseño curricular.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA.

- I. Descripción: E-3 es el programa que aúna en cinco años los grados de Derecho y Administración y Dirección de Empresas. El programa conjunto se ha podido diseñar gracias al reconocimiento de las materias de formación básica, a algunas materias que comparten ambos grados, y a haberse podido situar las asignaturas de tal manera en el programa que se aprovechen aquellas competencias compartidas en los dos grados. De esta forma, tras los cinco años, los alumnos obtienen el grado en Derecho y el Grado en Administración y Dirección de Empresas, después de haber desarrollado todas las competencias necesarias para conseguir los dos títulos. Aunque E-3 ostenta una larga tradición de cincuenta años, la adaptación de los planes de estudio al Proceso de Bolonia ha supuesto cambios organizativos profundos.
- II. Antecedentes: El programa de E-3 se inició en el seno de ICADE hace ahora 50 años, como un doble título en Derecho (oficial, ofrecido primero por la Universidad Complutense y luego por la Universidad de Deusto) y en Ciencias Empresariales (título propio ofrecido por ICADE). Los estudios de E-3 tenían una duración de seis años. Cuando ICADE se integró en la Universidad Pontificia Comillas se siguió ofreciendo el programa de E-3 (en este caso, como una doble licenciatura oficial en Derecho y Administración y Dirección de Empresas) a través de la estrecha colaboración entre las Facultades de Derecho, y Administración y Dirección de Empresas. Las sucesivas reformas de los planes de estudio supusieron correlativamente reformas en el programa de E-3 (en 1993 y en 1999), pero se mantuvo la misma estructura: los estudios estaban distribuidos a lo largo de 6 años, culminando en 5º la licenciatura en Derecho y en 6º, la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas.
- III. Desarrollo de la práctica innovadora:
Se siguieron las distintas fases:
 1. Análisis de la necesidad de continuar con la oferta de dobles títulos

- en el contexto de los nuevos planes de estudio adaptados a Bolonia.
2. Diseño independiente de cada uno de los dos grados. Materias optativas que fue necesario introducir.
 3. Coordinación de los dos grados para el diseño del programa combinado. Situación de las diversas materias a lo largo de los cursos (dificultades y restricciones, posibilidades de enriquecimiento...). Distribución de competencias y asignaturas a lo largo de los cinco años.
 4. Asignaturas de inglés y en inglés.
 5. La asignatura de Prácticas en un programa combinado. Ubicación y cuestiones específicas.
 6. El trabajo de fin de grado en un programa combinado: su organización y orientación temática.
 7. Internacionalización del doble grado: los intercambios y forma de llevarlos a cabo.
 8. Cuestiones organizativas y administrativas: organización, facultades implicadas, coordinación y normativa. Única jefatura de estudios. Papel de los tutores. Organización de horarios y de exámenes. La función de las juntas de calificación en 1º y 5º.
 9. Salidas profesionales de los egresados en E-3 y su inserción laboral.
- IV. Normativa: El Reglamento General de la Universidad de 2009 y las Normas Académicas de los estudios de grado en la Facultad de Derecho. Previsión normativa específica para los alumnos de E-3 (límite de ECTS matriculados, posibilidad de cambio de especialidad...).

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Se desarrollan todas y cada una de las competencias genéricas y específicas de cada uno de los dos grados. La acumulación de competencias de los dos títulos da como resultado profesionales altamente preparados y valorados por el mercado. Además, al compartirse algunas competencias genéricas en asignaturas de ambos grados, permite una preparación intensa y profunda en tales competencias.

En este cuadro se muestran, a modo de ejemplo, algunas competencias genéricas que aparecen en los dos títulos y algunas de las materias en las que se encuentran junto con su curso:

	GRADO EN DERECHO		GRADO EN ADE	
	Nombre Asignatura	Curso	Nombre Asignatura	Curso
INSTRUMENTALES				
<i>Capacidad de análisis y síntesis</i>				
Nivel introductorio	Derecho Romano	1º	Introducción a la Contabilidad	1º
Nivel básico	Derecho Administrativo I	2º	Contabilidad Financiera	2º
Nivel intermedio	Derecho Administrativo II	3º	Finanzas Corporativas	3º
Nivel avanzado	Derechos Reales Limitados	4º	Investigación de Mercados	4º
Nivel muy avanzado			Planificación y gestión de marketing	5º
<i>Resolución de problemas y toma de decisiones</i>				
Nivel introductorio			Matemáticas Empresariales	1º
Nivel básico	Introducción al Derecho Penal y sus sanciones	2º	Matemáticas Financieras	2º
Nivel intermedio	Derecho Penal: parte especial	3º	Negocios internacionales	3º
Nivel avanzado	Estatuto jurídico del empresario	4º		4º
Nivel muy avanzado	Derecho concursal	5º	Mercados Financieros	5º
			Planificación y Gestión de Marketing	
PERSONALES				
<i>Trabajo en equipo</i>				
Nivel introductorio	Derecho Internacional Público	1º	Introducción a la Economía	1º
Nivel básico	Los derechos y deberes constitucionales y sus garantías	2º	Macroeconomía	2º
Nivel intermedio	Derecho eclesiástico del Estado	3º	Teoría Económica Internacional	3º
Nivel avanzado			Dirección de Recursos Humanos	4º
Nivel muy avanzado			Planificación y Gestión de Marketing	5º
<i>Capacidad crítica y autocrítica</i>				

Nivel introductorio	Teoría del Derecho	1°		
Nivel básico			Microeconomía	2°
Nivel intermedio	Derecho de obligaciones	3°	Análisis de coyuntura	3°
Nivel avanzado	Ética de las profesiones Jurídicas	4°	Mercados Financieros	4°
Nivel muy avanzado	Filosofía del Derecho	5°	Ética y responsabilidad social de la empresa	5°
SISTÉMICAS				
<i>Iniciativa y espíritu emprendedor. Búsqueda de la excelencia.</i>				
Nivel básico			Introducción a la Contabilidad	1°
Nivel intermedio			Negocios Internacionales	3°
Nivel avanzado	Derecho Tributario: parte general	4°	Mercados Financieros	4°
Nivel muy avanzado	Sistema Fiscal	5°	Prácticas	5°

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Los alumnos que siguen el programa de E-3 adquieren una formación intensa en las competencias genéricas y también en las que son específicas de cada uno de los dos grados. Por ello, el modelo se puede exportar a otras titulaciones que pertenezcan a una misma rama de conocimiento y que permitan llevar a cabo programas combinados. En la Facultad de Derecho de la Universidad Pontificia Comillas, se ha seguido la experiencia adquirida durante 50 años en el programa de E-3 para diseñar el doble grado en Derecho y Ciencias Políticas, y de la Administración (E-5).

Las claves para el buen funcionamiento de este tipo de programas residen en un diseño ordenado y articulado del plan de estudios. Con ello, se intenta optimizar el aprendizaje de los alumnos en aquellas competencias compartidas, con una cuidadosa elaboración de las guías docentes que no sobrecarguen innecesariamente a los alumnos de actividades y que permitan, a su vez, la coordinación horizontal de las asignaturas. Al mismo tiempo, se procura una buena coordinación entre las facultades participantes en la experiencia que pueden, como es el caso de E-3, ser diferentes. En este sentido, las cuestiones organizativas son muy importantes para lograr el éxito del programa: que exista una única jefatura de estudios que coordine la planificación docente de los profesores de ambas facultades, que organice los horarios para que estos

sean continuados, el calendario de exámenes, etc. También es importante el papel de las Juntas de Calificación que se realizan en 1º curso, con carácter selectivo; y en 5º, antes de la finalización de los estudios. Muchas de estas experiencias organizativas son fácilmente trasladables a otras titulaciones.

Por último, otra de las claves del éxito en un programa como E-3 ha sido y es la valoración que el mundo jurídico y empresarial hace de los egresados. La formación multidisciplinar y exigente les permite enfrentarse a los retos profesionales con una mentalidad abierta y formada para tomar decisiones. El/la egresado/a de E-3 es capaz tanto de preparar y aprobar con gran éxito oposiciones a los cuerpos más altos de funcionarios del Estado (abogacía del Estado, notarías, registros de propiedad, jueces y fiscales), como de integrarse en grandes firmas de despachos y en empresas multinacionales, así como de formar sus propios despachos o empresas en todas las áreas jurídicas y económicas.

FORMACIÓN JURÍDICA ESPAÑOLA EN ENTORNOS DOCENTES NO HISPANOHABLANTES

Sr. Nacho Beltran de Heredia Ruiz

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Formación jurídica española en entornos docentes no hispanohablantes

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Nacho Beltran de Heredia Ruiz

Titulación: *Exchange Program Combined Undergraduate and Master in law / Grado en Derecho*

Módulo/materia/asignatura: Introducción al Derecho español

Destinatarios de la experiencia: Profesores cuya acción docente se desarrolle con alumnos procedentes del extranjero con niveles de conocimiento de la lengua española desiguales

Tipo de práctica: Adaptación de una asignatura de derecho español a un entorno docente con un nivel de conocimiento de la lengua española desigual

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La existencia de alumnos extranjeros en nuestras universidades (a través del programa Erasmus u otros) viene siendo una constante desde hace ya muchos años. No obstante, al menos, en la Facultad de Derecho de ESADE (URL) hemos detectado que muchos de ellos, por cuestiones estrictamente lingüísticas, no acostumbran a escoger asignaturas impartidas en castellano, optando por otras cuya lengua vehicular es el inglés y que acostumbran a estar asociadas con el derecho internacional.

La consecuencia práctica es que, transcurrido el intercambio universitario, estos alumnos abandonan el país sin apenas tener los conocimientos básicos sobre el ordenamiento jurídico español, ni sobre su terminología o cultura jurídica.

En paralelo, para aquellos alumnos que optan por cursar asignaturas de las distintas ramas del Derecho español también se detectan -lógicas- carencias respecto de nuestro sistema normativo, lo que redundará negativamente en su seguimiento (afectando a su rendimiento).

En definitiva, la existencia de alumnos de intercambio en nuestras aulas genera ciertas necesidades formativas que sugieren que sean colmadas.

La respuesta articulada desde la Facultad de Derecho de ESADE (URL) ha sido la elaboración de una asignatura de Introducción al Derecho español de 5 créditos, pensada exclusivamente para alumnos de intercambio. El objetivo es dotarles de los conocimientos jurídicos básicos sobre nuestro sistema normativo, bien porque lo van a necesitar para seguir con normalidad el resto de asignaturas a las que se han matriculado, o bien para que tengan las nociones jurídicas elementales del país en el que han desarrollado un intercambio universitario.

No obstante, esta asignatura plantea dos problemáticas bien diferenciadas. En primer lugar, se trata de alumnos con un nivel de español muy desigual. De hecho, es frecuente que se matriculen estudiantes de Latinoamérica cuya lengua materna es el español, con otros que acaban de llegar al país y que apenas la conocen. En segundo lugar, teniendo en cuenta la finalidad perseguida, es altamente recomendable que esta asignatura se concentre durante las primeras semanas lectivas, pues de lo que se trata es de dotarles en la mayor brevedad posible de los conocimientos jurídicos necesarios para que puedan seguir con éxito el resto de asignaturas. Estos dos factores condicionan sustancialmente la configuración de toda esta materia.

Respecto del segundo, se ha optado por concentrar las clases lectivas en las cinco primeras semanas del semestre (6 horas semanales, 3 horas por sesión). Circunstancia que, a su vez, afecta a la primera, pues dado que han permanecido poco tiempo en nuestro país, el riesgo de que aún no comprendan la lengua española es ciertamente elevado.

Respecto del primero (los desiguales niveles de español), conviene partir de la base de que al inicio del semestre el conocimiento de la lengua castellana de estos alumnos es, en muchos casos, deficiente, o si no lo es, no es lo suficientemente elevado como para seguir con garantías una asignatura de derecho español en esta lengua. Por este motivo, se ha tenido que adaptar la estrategia docente a este factor, afectando las clases magistrales, los materiales docentes y el método de evaluación. Consiguientemente, se han adoptado diversas y heterogéneas acciones formativas.

En lo relativo a las clases magistrales, el objetivo es que los alumnos capten con las mayores facilidades posibles el contenido de la asignatura.

En primer lugar, como premisa de partida, se descarta el uso del inglés como lengua vehicular, pues sería contraproducente para la

consecución de los objetivos de la asignatura. Su propósito principal es que los alumnos conozcan y se habitúen a la terminología jurídica española y se familiaricen con el castellano para el seguimiento exitoso del resto de cursos a los que se han matriculado y que se imparten en esta lengua. No obstante, en ocasiones, debe recurrirse al inglés para aclarar algunos conceptos o planteamientos.

Por otra parte, se ha optado por entregarles por anticipado la información básica del programa docente. La clase magistral, por tanto, se articula en torno a los mismos, que son expuestos en el aula a través de diapositivas y se acompañan con la explicación oral oportuna. El objetivo es facilitarles la toma de notas, de modo que puedan permanecer en clase escuchando el mayor tiempo posible. El hecho de que no conozcan la lengua, o si la conocen, no dominen la terminología jurídica española, hace que la consulta del diccionario se convierta en un elemento distorsionador de primer orden que incrementa sustancialmente el riesgo a perderse la exposición de la clase magistral. Sin olvidar el tiempo invertido en averiguar cómo se escribe cada término para así poderlo buscar en el diccionario y conocer su significado. Si a ello le añadimos la duración de las sesiones (3 horas) este riesgo se incrementa a medida que avanza la clase.

De este modo, con la entrega de todos los materiales docentes por anticipado, se asegura que el/la alumno/a tenga la información básica que conforma el programa de la asignatura y también tenga acceso a la terminología jurídica española redactada de forma precisa, facilitando su búsqueda en el diccionario si es preciso. En paralelo, esta entrega por adelantado posibilita que pueda seguir la exposición oral con más facilidad, pues no deja de funcionar como una partitura de la explicación, minimizando el riesgo a que con la consulta constante del diccionario se acabe perdiendo. Además, aunque no es muy frecuente, permite al/la alumno/a prepararse la clase, leyendo previamente las notas, buscando aquellos términos que no entiende o preparándose las preguntas para exponerlas oralmente.

La clase magistral también persigue la participación constante de los alumnos por varios motivos. En primer lugar, para dinamizar la clase. En segundo lugar, para forzarles a expresarse oralmente en una lengua extranjera. En tercer lugar, para que se habitúen a emplear con corrección la terminología jurídica española y se familiaricen con ella. Finalmente, en cuarto lugar, para comparar el tratamiento que la institución jurídica que se está analizando experimenta en su país de origen. Labor que permite identificar las diferencias con el resto de ordenamientos jurídicos, enriqueciendo notablemente la clase y, sobre todo, a través de este análisis comparado, incidir sobre los aspectos coincidentes y divergentes, y así profundizar sobre las particularidades del sistema jurídico español.

Todo ello, como se expone, convierte la participación oral en un elemento relevante de evaluación continua y, consiguientemente, en un parámetro a tener en cuenta en la evolución final.

Como complemento de las notas de clase, se ofrece a los alumnos un dossier de lecturas seleccionadas en castellano, relativas a los diversos epígrafes del programa. Se trata de trabajos doctrinales que se caracterizan por emplear una lógica expositiva, clara y concisa, así como la recopilación de algunas noticias y artículos de opinión de periódicos españoles. El objetivo es que el/la alumno/a tenga acceso a una información que complementa los diversos aspectos trabajados en clase. Al finalizar cada sesión, se informa a los alumnos del tema que será tratado en la siguiente, invitándoles a leer el capítulo correspondiente de las lecturas (tarea que es cumplida de forma desigual por los alumnos).

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Las competencias que se pretenden desarrollar a través de esta asignatura son:

1. **Adquirir, comprender y estructurar los conocimientos:** El logro de esta competencia implica tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales, así como de ser capaz de comprender y conocer de manera adecuada las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto. Asimismo, entender las distintas formas de creación del Derecho en su evolución histórica y en su realidad actual, y saber dónde y cómo obtener/ampliar estos conocimientos.
2. **Construcción de redes de relaciones:** El logro de esta competencia implica, entre otras, mantener relaciones cordiales y recíprocas, y crear así redes de contacto con distintas personas, con fines profesionales.
3. **Trabajo en equipo y colaboración:** El logro de esta competencia implica ser capaz de colaborar activa y solidariamente en pro de los objetivos del equipo.

La evaluación de las citadas competencias se efectúa a través de las diversas actividades que conforman la evaluación continua y el examen final.

Las actividades que conforman la evaluación continua son:

- a. Asistencia y participación activa en clase, con los términos descritos anteriormente.
- b. Elaboración de un trabajo individual sobre un tema trabajado en clase. Normalmente se escoge un tema no pacífico desde

un punto de vista técnico-jurídico (facilitando a los alumnos dos ensayos doctrinales enfrentados) y que ejerce una repercusión o impacto que excede el ámbito estrictamente nacional. La intención es que, tomando como punto de partida el estado de la cuestión desde la perspectiva del ordenamiento jurídico español, el/la alumno/a se posicione y argumente las razones que justifican su postura, pudiendo recurrir a planteamientos lógico-deductivos de su propio ordenamiento jurídico.

- c. Preparación en grupo de una exposición oral sobre uno de los temas del programa de la asignatura. En este sentido, a fin de “forzar” la discusión jurídica en español, la composición de los grupos -siempre que el número y procedencia de los alumnos lo permita- se rige por la imposibilidad de que haya dos personas del mismo país o que compartan la misma lengua materna.

Por otra parte, las presentaciones son de dos tipos:

- Primero: Con el fin de que los alumnos analicen ciertas instituciones jurídico-públicas, deben exponer algunos puntos concretos del programa. En este sentido, se les recomienda que utilicen el dossier de lecturas como punto de arranque para la preparación del contenido de la exposición.
- Segundo: Dentro del análisis de los derechos fundamentales, y con el fin de conocer la jurisprudencia constitucional y fomentar el uso de la expresión oral, se reproduce en clase un juicio en el que se “enfrentan” dos grupos, defendiendo posiciones contrapuestas. En este sentido, se “enjuician” supuestos en las que no existe unanimidad en el fallo del Tribunal Constitucional y que, por tanto, se han presentado votos particulares. El resto de la clase actúa como jurado al que se le impone la obligación de resolver el conflicto, y se establecen mecanismos de evaluación por iguales.

Por su lado, el examen consta de dos partes. La primera, consistente en la formulación de preguntas breves, trata de determinar si el/la alumno/a ha adquirido los conocimientos fundamentales de las principales instituciones jurídicas analizadas a lo largo del curso. La segunda, consiste en la elaboración de un ensayo sobre un aspecto transversal del programa (pueden utilizarse los materiales docentes que el/la alumno/a considere oportuno).

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La puesta en práctica de las diversas acciones que conforman esta metodología docente hasta la fecha muestra resultados muy satisfactorios. En términos generales, los alumnos están extraordinariamente satisfechos con el contenido de la asignatura y la dinámica de las clases, y valoran muy positivamente el conocimiento de la cultura jurídica española que han adquirido.

Son muy participativos. En las exposiciones orales puede observarse que han trabajado de forma intensiva las instituciones que tienen que explicar y, sobre todo, dedican muchos esfuerzos para que el resto de la clase sea capaz de seguir el hilo de su planteamiento expositivo.

En cuanto a los resultados de los exámenes, se detecta un rendimiento más bajo en las preguntas breves, siendo las respuestas en el ensayo, por lo general, muy satisfactorias.

GLOBAL WORK WITH IMMIGRANT CHILDREN (GWIK)

Enric Benavent Vallès

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: *Global work with immigrant children* (GWIK)

Profesor responsable: Enric Benavent Vallès

Titulación: Grado en Educación Social y grado en Trabajo Social

Módulo/materia/asignatura: *Practicum*

Destinatarios de la experiencia: Alumnos en prácticas, alumnos ordinarios y profesorado

Tipo de práctica: Programa de intercambio de alumnos en prácticas y de docencia universitaria entre universidades europeas y norteamericanas.

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

El programa GWIK (*Global Work with Immigrant Children*) persigue el objetivo de poner en contacto diferentes universidades europeas y americanas dedicadas a la formación de trabajadores sociales y educadores sociales, con la misión de ofrecer espacios de intercambio de experiencias prácticas para estudiantes y profesorado alrededor del tema de la infancia inmigrada.

En el año 2009, tres universidades europeas: Plantijn Hogeschool (Bélgica); VIA University College Paedagoguddannelsen Peter Sabroe (Dinamarca); Pere Tarrés Ramon Lull University (España); y cuatro americanas: (University of Maine, University of North Carolina-Greensboro, North Carolina Agricultural and Technical State University, y Providence College (Rhode Island), han constituido un partenariado que recoge la experiencia de un primer acuerdo de colaboración (TRANSPRAC) llevado a cabo entre los años 2004 y 2008.

El proyecto pretende:

- Formar a los estudiantes de Trabajo Social y Educación Social en la administración de recursos y servicios para niños y jóvenes inmigrados.
- Formar a los estudiantes de Trabajo Social y Educación Social en las competencias culturales y personales necesarias para llevar a cabo su trabajo en un contexto internacional.

- Formar a los estudiantes de Trabajo Social y Educación Social en los retos que la globalización trae consigo, en relación con los servicios sociales de atención a la infancia y a la juventud inmigrada.
- Ofrecer una oportunidad a los estudiantes para mejorar sus competencias lingüísticas y culturales.
- Generar espacios de transferencia de conocimiento entre docentes de las universidades europeas y americanas.

El programa GWIK se concreta en tres tipos de actividades:

1) Prácticas curriculares: Intercambio de estudiantes europeos y americanos que deben realizar sus prácticas. Una estancia de como mínimo 4 meses en EUA, donde se realizarán las prácticas en un centro de atención a infancia inmigrada. Los estudiantes europeos se integran plenamente en la vida de la universidad de acogida, asisten a un seminario de supervisión y opcionalmente a alguna asignatura impartida en la universidad. Todos los estudiantes europeos y americanos intercambiados en el mismo semestre deben participar en un webcourse, donde tienen la obligación de escribir diversos informes y compartirllos online en un espacio virtual para así establecer un contacto y una reflexión transcultural.

2) Movilidad de docentes: El programa prevé la posibilidad de visitas de trabajo entre docentes europeos y americanos para conocer el funcionamiento de la atención social a niños y jóvenes inmigrantes desde una visión transatlántica. Los docentes, cuando están de visita, disponen de espacios de trabajo con otros docentes y visitan centros de servicios sociales.

3) Docencia: El intercambio de docentes ofrece la posibilidad de que los estudiantes que no participan del intercambio de prácticas puedan conocer de primera mano la organización de los servicios sociales y las formas de trabajo que se llevan a cabo en el otro lado del Atlántico. El intercambio de docentes persigue en uno de sus objetivos la impartición de clases o sesiones de trabajo con los estudiantes de la universidad de acogida.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

Las prácticas curriculares que los estudiantes llevan a cabo en EUA pretenden desarrollar las siguientes competencias:

Capacidad para comprender y analizar contextos históricos, políticos y sociales

1. Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que afectan los procesos de desarrollo de las personas, grupos y comunidades.

2. Identificar y valorar las líneas de actuación en acción social de la Unión Europea en comparación con las de EUA, y su repercusión en el desarrollo de la profesión.

3. Analizar y evaluar los factores que determinan o posibilitan los procesos de inclusión social, así como los efectos de la desigualdad y la discriminación en contextos determinados.

Capacidad para gestionar con responsabilidad la propia práctica dentro de la organización, con formación, supervisión y apoyo profesional

1. Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos con diseños de estrategias de superación y con reflexiones sobre sus resultados.

Capacidad para atender y acompañar a las personas en diferentes contextos en los que manifiestan situaciones de necesidad y / o vulnerabilidad social

1. Desarrollar habilidades cognitivas, de comunicación y de relación que permitan afrontar de manera adecuada las tensiones y conflictos interpersonales propios del trabajo social.

2. Analizar y entender la profesión de forma crítica y reflexiva, a partir de los diferentes retos que supone el aprendizaje desde la práctica.

La evaluación de los estudiantes se lleva a cabo a partir del seguimiento de sus prácticas curriculares y del trabajo de reflexión compartido. El/la profesional que acompaña al estudiante elabora un informe que, conjuntamente con la supervisión del/la profesor/a responsable en la universidad de acogida, valora el nivel de mejora de sus competencias. El trabajo de reflexión compartido en la plataforma virtual es evaluado tanto a lo largo del proceso en evaluación formativa como al final, en forma de evaluación sumativa por un/a profesor/a externo, miembro del proyecto.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

El programa GWIK es uno de los 25 proyectos de colaboración EU-USA seleccionados por FIPSE de entre los 75 que fueron presentados en el año 2009. La mayor parte de los proyectos de colaboración ofrecían un carácter científico, económico o tecnológico; GWIK era el único de carácter socioeducativo.

Con este programa se consigue que las universidades europeas y americanas, a través de las distintas posibilidades de intercambio mencionadas, conozcan las grandes diferencias que existen entre Europa y Norteamérica en cuanto a los modelos de atención a infancia inmigrada y a los servicios sociales en general. Si los intercambios en

Europa consiguen un conocimiento de cómo el estado del bienestar es aplicado de forma distinta entre los diferentes países de la UE, el contraste de modelo de atención social con EUA ofrece la posibilidad de nuevas perspectivas y formas de trabajo, pero sobre todo posibilita el contraste entre concepciones distintas sobre el trabajo social.

Estudiantes y profesores americanos encuentran en Europa un modelo de atención más personalizada, más cercana al usuario; mientras que los europeos encuentran en EUA unos sistemas de atención social, normalmente financiados con fondos privados, con políticas de calidad inusuales en Europa. Los contrastes entre un trabajo social de carácter terapéutico, "con una mesa de por medio", con una atención socioeducativa centrada en la persona y en sus procesos cotidianos posibilitan la emergencia de nuevas ideas, formulaciones y buenas prácticas.

La posibilidad de trabajar en un marco de partenariado conlleva grandes ventajas y beneficios. A medida que el proyecto avanza hay más conocimiento mutuo a nivel institucional lo que, desde una perspectiva institucional, estimula nuevas formas de colaboración entre las universidades en el marco del proyecto, mientras que por otro lado da mucha seguridad a los estudiantes que deciden participar en la propuesta. El partenariado favorece intercambios siempre entre las mismas universidades, lo que permite establecer "cadenas de estudiantes" que resultan en una mejora notable en el proceso de acogida en la universidad de destino y en la fase inicial de integración.

La posibilidad de que los profesores también participen de intercambios ensancha claramente el beneficio de los destinatarios. Una visita del profesorado americano a nuestra universidad permite que los estudiantes ordinarios que no han participado en el intercambio conozcan de primera mano la realidad de la acción social en los EUA. Asimismo, la visita del profesorado de nuestra facultad a las universidades americanas resulta beneficiosa no solo a nivel individual sino también en el enriquecimiento que aportan al resto del equipo docente.

El modelo de partenariado, además, permite trabajar conjuntamente sobre un mismo tema -en este caso la atención a la infancia inmigrada- y por tanto se estimula un espacio de reflexión y de construcción colectiva del conocimiento entre profesores universitarios, estudiantes y tutores de prácticas procedentes de distintos contextos culturales.

La novedad de esta propuesta está en la posibilidad de establecer un partenariado sólido entre universidades europeas y norteamericanas. El contraste de modelo social con EUA es muy notable, lo que conlleva una experiencia importante de adaptación, reflexión y crítica para todos los participantes, ya sean estudiantes o miembros del profesorado. La solidez

del partenariado, iniciado en 2004, facilita en gran manera los procesos y permite, a lo largo de los años, construir conjuntamente un corpus de conocimiento alrededor de una temática de interés común. Es un modelo de trabajo muy recomendable y aplicable a cualquier otro ámbito del saber.

SEMINARIO BINACIONAL INTERGENERACIONAL

Xavier Lorente i Guerrero y Pere Mora i Ticó

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: Seminario Binacional Intergeneracional (Barcelona-Freiburg)

Profesor responsable y profesorado participante en la experiencia de innovación: Sr. Xavier Lorente i Guerrero / Sr. Pere Mora i Ticó

Titulación: Grado de Educación Social y Trabajo Social – Programa Universitario de Mayores

Módulo/materia/asignatura: Programa ERASMUS

Destinatarios de la experiencia: Alumnos de grado de primer curso de Educación Social y Trabajo Social / Alumnos de segundo curso del Programa Universitario de Mayores

Tipo de práctica: Análisis comparativa entre dos territorios

B) DESCRIPCIÓN

- a. **Descripción:** El Seminario Binacional Intergeneracional es un **programa intergeneracional** entre dos universidades (Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull (España) / Universidad Católica de Freiburg – Facultad de Trabajo Social (Alemania)) que pretende realizar un intercambio entre estudiantes de diferentes generaciones, que en un contexto de educación formal, realizan un estudio y análisis comparativo entre ambos países sobre una temática del ámbito social.

El seminario comporta dos semanas de conferencias, debates y visitas, una en España (Barcelona) y otra en Alemania (Freiburg) con estudiantes que se preparan para ser profesionales del sector social y personas mayores, activas en el ámbito social.

El Seminario Binacional Intergeneracional comporta estudio; pero también un contexto de relación intrainterpersonal por parte de los diferentes miembros que participan en él.

En el curso académico 2009-10 se ha realizado el estudio de la siguiente temática social:

Drogas: La drogadicción y su impacto en la sociedad entre jóvenes y mayores

b. Objetivos:

- Profundizar en el conocimiento y en la construcción de la acción social a partir de un intercambio intergeneracional.
- Saber identificar y organizar los elementos que constituyen un análisis comparativo de una realidad social internacional.
- Asumir la corresponsabilidad y gestión del seminario a partir del aprendizaje colaborativo.

c. Metodología de la práctica innovadora:

El espacio educativo en el cual vamos a contextualizar nuestra estrategia educativa se establecerá en el proporcionado por el Seminario, ya que constituye un lugar privilegiado para la interacción entre la teoría que se aplica en el itinerario formativo específico del Programa, y la experiencia vital de la propia persona (joven-mayor) en el espacio educativo propuesto.

La asignatura de Seminario es una asignatura que se desarrolla en grupo, bajo la supervisión de un docente que desarrolla un trabajo de acompañamiento con los alumnos. Dicho espacio permite alejarse de una exposición magistral y anónima, y puede constituirse como un vivencia “de investigación” sobre la identidad de la persona, su entorno y participación social. El elemento caracterizador, por tanto, de nuestro espacio educativo es la metodología empleada: discusión y elaboración de conocimientos en el cual la actividad de los alumnos se convierte en el eje vertebrador del mismo.

El/la tutor/a desarrolla, como estrategia educativa en este espacio, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) mediante el trabajo en grupo. El ABP apuesta por una participación activa del/la alumno/a en su proceso de aprendizaje. En esta estrategia, el proceso de enseñanza-aprendizaje comienza por un problema y los estudiantes, articulados por equipos, trabajan de forma conjunta para resolver este problema, para el cual no han recibido ninguna formación previa.

Para resolver el problema, los alumnos tienen que explicar los fenómenos subyacentes formulando hipótesis, verificando las informaciones mediante la investigación y efectuando una síntesis de las mismas recogidas.

Como se puede ver, el ABP es una fórmula relativamente flexible, y se inscribe en las corrientes de la psicología cognoscitiva y del constructivismo. Su fuente se encuentra en los trabajos del pedagogo

J.Dewey que, a comienzos de siglo XX, insistió en el hecho de que los conocimientos no se transfieren directamente, y que el aprendizaje requiere una participación activa por parte del estudiante. Ya en su momento, desarrolló un enfoque pedagógico centrado en problemas – punto de partida-, tal y como se pueden encontrar en la vida real, e insistió en el desarrollo de la capacidad del aprendizaje autónoma de los alumnos. Además de la fórmula del ABP tradicional, existen diferentes variantes. Las principales son el ABP reflexivo o meta cognoscitivo, y el ABP micro.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

1. Competencias transversales. Elementos constitutivos

- Familiarización con las características básicas del análisis social, por medio de planteamiento de problemas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, experimentación de realidades, etc. con el fin de comprender mejor los fenómenos sociales y resolver los problemas que su estudio plantea.
- Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre las características y usos de las drogas en nuestro territorio.
- Interpretación de datos e informaciones sobre la drogadicción y utilización de dicha información para conocerla.

2. Competencias específicas. Elementos constitutivos

- Análisis de causas y sus consecuencias.
- Visión actualizada sobre las actividades en drogadicción.
- Conocimiento de los grandes problemas en la intervención profesional.

3. Evaluación. Criterios de evaluación

- Poner ejemplos de entidades y servicios fundamentales de nuestro entorno que trabajan la drogadicción.
 - Este criterio de evaluación pretende conocer la capacidad para observar, describir y explicar algunos servicios de nuestro entorno, así como sus recursos para atender a dicha problemática.
- Reconocer y clasificar el tipo de drogas y sus características, en especial los que se encuentran en nuestro territorio.
 - Este criterio trata de evaluar la capacidad para establecer criterios elementales de clasificación e identificar por su pertenencia a alguno de los grupos establecidos.

- Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos en la drogadicción.
 - Este criterio pretende evaluar la capacidad para discernir actividades que perjudican y que favorecen la salud y el desarrollo equilibrado, como la ingesta de tipos de medicamentos, fumar, ...
- Reconocer y explicar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen del mundo de las drogas.
 - Este criterio pretende evaluar el conocimiento de los elementos fundamentales del medio, su relación con la vida de las personas y las consecuencias derivadas del uso inadecuado.

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

El desarrollo del Seminario Binacional Intergeneracional se centra en facilitar un medio educativo a partir de un contexto de educación formal. Las tres claves fundamentales de su aprendizaje son su apoyo en la experiencia de vida de los estudiantes, su desarrollo en grupo y su orientación en la acción. Todo ello a partir de la indagación sobre cuestiones que afectan a los estudiantes en el proceso educativo, y que nos permitirá realizar, en cursos superiores, investigaciones cooperativas desde el marco de la acción social. Es por ello que en nuestra estrategia nos podemos encontrar con diferentes tipologías de aprendizaje:

1. Aprender haciendo (*learning-by- doing*)

Para este tipo de aprendizaje resultan de especial utilidad aquellas herramientas que permiten al mayor y/o tutor/a la lectura y la escritura, bajo el principio de "ensayo-error". Por ejemplo, los mayores pueden aprender sobre ecología generando presentaciones sobre cómo se trata este tema en diferentes territorios. Luego el/la tutor/a lo revisa, y corrige aquellos aspectos mejorables. Este proceso de creación individual y colectivo a la vez promueve un proceso de aprendizaje constructivista.

2. Aprender interactuando (*learning-by-interacting*)

Una de las principales cualidades de los seminarios es la gestión de contenidos que ofrecen la posibilidad de intercambiar ideas con el resto de los mayores. Bajo este enfoque, el énfasis en el aprender interactuando está puesto en la instancia comunicacional entre pares.

3. Aprender buscando (*learning-by-searching*)

Uno de los ejercicios previos a la escritura de un trabajo o ejercicio es la búsqueda de fuentes que ofrezcan información sobre el tema que se abordará. Este proceso de investigación, selección y adaptación termina

ampliando y enriqueciendo el conocimiento de quien lo realiza. En un entorno con gran cantidad de información disponible, resulta fundamental aprender cómo y dónde buscar contenidos educativos.

4. Aprender compartiendo (*learning-by-sharing*)

El proceso de intercambio de conocimientos y experiencias permite a los mayores participar activamente de un aprendizaje colaborativo. Tener acceso a la información no significa aprender, de ahí que la creación de instancias que promueven compartir objetos de aprendizaje contribuyan a enriquecer significativamente el proceso educativo. El espacio de Seminario debe contar con una gran cantidad de recursos para que los mayores puedan compartir los contenidos que han producido.

Uno de los principales propósitos de esta comunicación es ilustrar cómo dicha experiencia puede ser incorporada con éxito a los programas educativos para mayores. Un segundo propósito será defender la creación de lugares en los que los mayores, que han desarrollado habilidades en investigación social, puedan hacer uso de esas habilidades en investigaciones dirigidas a las necesidades de la comunidad.

EL MÓDULO INTEGRADOR I EN EL GRADO EN DIRECCIÓN DE EMPRESAS – BBA DE ESADE: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Xari Rovira y Anna Iñesta

Universitat Ramon Llull

A) DATOS GENERALES

Título: El Módulo Integrador I en el grado en Dirección de Empresas – BBA de ESADE: una experiencia de innovación curricular

Responsables de la experiencia de innovación: Dra. Xari Rovira, Dra. Anna Iñesta

Profesorado participante en la experiencia de innovación: Carlos Obeso, Josep Comajuncosa, Josep Miralles, Sergio Ríos, Anna Llorensi, Manel Calbet, Joan Sureda, Federico de Gispert

Titulación: Grado en Dirección de Empresas – BBA, de ESADE

Módulo/materia/asignatura: Módulo Integrador I

Destinatarios de la experiencia: La experiencia se ha orientado a los estudiantes de 2º curso del grado en Dirección de Empresas – BBA

Tipo de práctica: Diseño e implantación, en el currículum del grado, de una experiencia de aprendizaje innovadora en la que los estudiantes deben resolver una tarea compleja, mediante la aplicación de manera integrada de los conocimientos adquiridos en tres asignaturas cursadas en el año anterior.

Bloque temático en el que se enmarca la experiencia: Consideramos que la experiencia del Módulo Integrador podría enmarcarse en alguno de los siguientes bloques temáticos:

- Bloque temático D: Aprendizaje y evaluación basado en competencias
- Bloque temático E: Innovación en aspectos organizacionales: integración de estructuras modulares del currículum

B) DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Descripción de la experiencia

El Módulo Integrador I se ha propuesto por primera vez en el curso 2010-2011 como una experiencia de innovación docente de tipo piloto al inicio del segundo curso del grado en Dirección de Empresas – BBA de ESADE. Dicho módulo pretendía que los estudiantes integraran los

conocimientos adquiridos en las asignaturas de *Economía I y II*, *Empresa I y Sociología I* reflexionando sobre una cuestión de rabiosa actualidad: el retraso de la edad de jubilación. La pertinencia de esta cuestión era máxima en el momento de poner en marcha el Módulo (meses de septiembre y octubre de 2010) en que el Gobierno se encontraba en proceso de valorar la idoneidad de implantar dicha medida como parte del plan de ajuste económico requerido en el contexto de crisis.

Concretamente, la tarea que se propuso a los estudiantes fue una simulación, presentada en los siguientes términos:

“Imaginad que una Comisión Parlamentaria os pide que, como estudiantes del grado en Dirección de Empresas - BBA de ESADE, actuéis como consultores para valorar en toda su complejidad el impacto de la medida que os proponen implementar, y así poder hacer frente a las problemáticas que puedan derivarse en el caso de que acabe implementándose.

Como consultores, tendréis que elaborar un informe en el que tendréis que responder a las siguientes preguntas:

- Si fuerais miembros del Gobierno, ¿implementaríais la medida de retrasar la edad de jubilación a los 67 años o no? ¿Por qué (o por qué no)? En el caso que optaseis por hacerlo, ¿cómo lo haríais? ¿Lo acompañaríais de otras medidas? En caso afirmativo, ¿cuáles?

- ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de esta medida, desde el punto de vista de las ciencias sociales, de la economía y de los recursos humanos?

- ¿Qué recomendaciones haríais a los empresarios y a los trabajadores para intentar mitigar los posibles impactos negativos y sacar el máximo partido de la medida?”

Para promover una mayor complejidad y especificidad en la respuesta a estas preguntas, los estudiantes tuvieron que elegir el sector de actividad en el que querían centrar su trabajo (se les propuso el sector químico, la educación secundaria, la educación universitaria y la gran distribución). Asimismo, como primer paso de su trabajo, se les pidió que obtuvieran (a través de una entrevista) el testimonio, sobre la cuestión, de un miembro del colectivo de trabajadores y a un miembro del colectivo directivo de una empresa en el sector correspondiente.

Objetivos

La implantación del Módulo Integrador perseguía diversas finalidades con impacto en diferentes áreas/actores de ESADE.

En primer lugar, queríamos proponer a los estudiantes una oportunidad para desarrollar una serie de competencias de manera integrada a través de la resolución de una tarea de aprendizaje compleja, auténtica e integradora. En este sentido, los objetivos de aprendizaje del Módulo se proponían que, al finalizar, los estudiantes hubieran sido capaces de:

- Construir un posicionamiento propio sobre la cuestión, defendiéndolo de manera fundamentada.
- Analizar la cuestión en un grado de profundidad adecuado, teniendo en cuenta las implicaciones entre los *stakeholders* de los diferentes sectores de actividad (gran distribución, química, educación secundaria, educación universitaria).
- Establecer relaciones complejas entre las cuestiones y los conceptos tratados desde los diferentes ejes (económico, socio-laboral, socio-político), yendo más allá de la superficialidad.
- Presentar un razonamiento claro y comprensible, expresándose con oraciones bien construidas y demostrando un buen dominio del lenguaje.

En segundo lugar, pretendíamos embarcar al profesorado del primer curso del BBA en una experiencia de diseño conjunto de un proceso de aprendizaje complejo e integrador. Con ello queríamos, a su vez, incrementar su consciencia en cuanto a/al:

- Tipo de tareas que la formación de profesionales competentes requiere.
- La forma en que sus estudiantes han de ser capaces de utilizar las competencias y conocimientos adquiridos en sus asignaturas de primer curso, de manera que ello pudiera despertar en ellos el interés por continuar avanzando en el proceso de innovación educativa implicada en el ajuste a los requerimientos del espacio EEES.

Finalmente, desde el punto de vista de la Dirección de Programa, queríamos progresar en el diseño de una experiencia de aprendizaje acorde con los ejes de su desarrollo educativo que se concretan en:

- a. El fomento de la autorregulación por parte de los estudiantes.
- b. El aprendizaje de cuestiones y problemáticas en toda su complejidad.
- c. La articulación de los aprendizajes basados en tareas cercanas a la autenticidad del desempeño profesional.

Alcance de la experiencia

La experiencia ha implicado a:

- Los estudiantes de las dos secciones del segundo curso del grado en Dirección de Empresas – BBA (un total de aproximadamente 220 estudiantes).
- El profesorado de las asignaturas de Empresa I, Sociología I y Economía I y II.
- Cuatro profesores colaboradores que tutorizaron los grupos correspondientes a los sectores de actividad analizados.
- Miembros del equipo del área de Rediseños Curriculares y EEES de la Dirección de Innovación Pedagógica y Calidad Académica (DIPQA).
- La Dirección de Programa.

Metodologías y procedimientos seguidos en el desarrollo de la experiencia

La idea de proponer un Módulo Integrador en el grado en Dirección de Empresas – BBA surgió en el marco del trabajo conjunto en materia curricular de la Dirección del Programa y del área de Rediseños Curriculares y EEES de la Dirección de Innovación Pedagógica y Calidad Académica (DIPQA) de ESADE. Desde esta última, el diseño e implantación del Módulo se consideró como una oportunidad para avanzar en el proceso de cambio de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del profesorado hacia la nueva “cultura del aprendizaje” (Pozo, 2010) que la formación de profesionales del s.XXI requiere. Así pues, se evitó la aproximación top-down (que hubiera implicado diseñar el módulo desde el área de innovación docente e imponer después dicho diseño al profesorado) con la propuesta, en cambio, de una aproximación bottom-up que involucró al profesorado participante en la toma de todas las decisiones necesarias para la elaboración de la propuesta.

El diseño de la tarea y de la experiencia de aprendizaje que debía proponerse en el Módulo se llevó a cabo de manera conjunta en tres reuniones de aproximadamente dos horas de duración cada una. En dichas reuniones, la discusión se articuló en torno a aquellas cuestiones clave en las que debía producirse una toma de decisiones explícita e intencional, para que tanto la DIPQA, como la Dirección de Programa y todo el profesorado implicado reconocieran la experiencia de innovación como propia (apropiación).

Para ello, se propusieron una serie de preguntas planteadas por orden de complejidad, de manera que las respuestas a las primeras permitieran una representación consensuada de la tarea con el fin de avanzar más ágilmente hacia las cuestiones más complejas: la definición de las competencias y de los criterios de evaluación vinculados al informe

final. Las preguntas utilizadas en el marco de trabajo con el profesorado se incluyen a continuación:

- A. ¿Cómo debe ser la demanda de la tarea?
- B. ¿Qué resultados de aprendizaje (o learning outcomes) deberán producir los estudiantes para evidenciar su proceso de aprendizaje?
- C. ¿Qué dinámica queremos seguir en las sesiones presenciales?
- D. ¿Con qué apoyo contaremos? ¿Quién participará en la dinamización de la discusión en las sesiones de trabajo presenciales?
- E. ¿Qué competencias queremos desarrollar y evaluar explícitamente a través de esta tarea?
- F. ¿Qué criterios utilizaremos para evaluar el desempeño de los estudiantes?

En cuanto a la dinámica de trabajo que se propuso a los estudiantes para guiar el proceso de resolución de la tarea, el Módulo se pensó como una oportunidad de aprendizaje de tipo eminentemente autónomo, en la que los estudiantes dispondrían de lo que podríamos considerar como “puntos de señalización” durante el proceso de resolución de la tarea. Dichos puntos de señalización podían tomar la forma de sesiones presenciales, de tipo participativo, y se desarrollaron en grupos reducidos correspondientes a cada uno de los sectores de actividad analizados (sector químico, la educación secundaria, la educación universitaria y la gran distribución), cada uno de los cuales con la guía de un/a tutor/a. Además, los puntos de señalización podían tomar la forma de mensajes de los tutores (tanto de tipo colectivo a través de la web Moodle como de tipo individual o por grupos), orientados a guiar el proceso de resolución de la tarea con la resolución de las dudas que se presentaran y/o ofreciendo ideas o comentarios para promover la reflexión de los estudiantes.

El disparo de salida lo dio una primera sesión introductoria en la que se explicó en qué consistía el Módulo, a la vez que se presentaron los recursos y las herramientas a su disposición (en la web Moodle). En esta primera sesión, el profesorado responsable de las asignaturas implicadas ofreció, a modo de presentación, algunos de los conceptos clave que debían guiar la reflexión de los estudiantes sobre la cuestión analizada. A partir de esta primera sesión, se organizaron tres sesiones presenciales de tipo participativo.

Con el objetivo de sacar el máximo partido de las sesiones de tipo participativo y posibilitar la amplitud de perspectiva sobre la cuestión

analizada, se aplicó la dinámica de trabajo cooperativo que se conoce con el nombre de “puzle”. Esta dinámica implica trabajar en grupos de expertos (en este caso, en cada uno de los sectores de actividad propuestos), para luego formar grupos heterogéneos (que combinan expertos en distintos sectores de actividad) y finalmente volver a los grupos expertos con una perspectiva enriquecida sobre las implicaciones de la medida analizada en diversos sectores de actividad.

C) COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN Y CÓMO SE EVALÚAN

En la tabla siguiente se detallan las competencias desarrolladas y evaluadas a través del Módulo Integrador I:

Competencias	Criterios de evaluación <i>El informe muestra que los integrantes del equipo han...</i>
Aplicar los conocimientos para conseguir resultados	(2) ...analizado la cuestión en un grado de profundidad adecuado, teniendo en cuenta las implicaciones entre los <i>stakeholders</i> de los diferentes sectores de actividad (3) ...establecido relaciones complejas entre las cuestiones y los conceptos tratados desde los diferentes ejes (económico, socio-laboral, socio-político), más allá de la superficialidad
Tomar decisiones y/o emitir juicios en situaciones complejas	(1) ...construido un juicio o posicionamiento propio sobre la cuestión, defendiéndolo de manera fundamentada
Comunicar información y/o conocimiento	(4) ...presentado un razonamiento claro y comprensible, expresándose con oraciones bien construidas y que demuestran un buen dominio del lenguaje

D) REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

La experiencia ha sido enriquecedora para el currículum del grado en Dirección de Empresas – BBA en muchos aspectos.

En primer lugar, consideramos que el Módulo Integrador ha satisfecho plenamente nuestras expectativas en la medida en que nos ha permitido proponer a los estudiantes de 2º curso una oportunidad para desarrollar una serie de competencias de manera integrada, a través de la resolución de una tarea de aprendizaje compleja, auténtica e integradora, a partir del uso de conocimientos de las asignaturas Economía I y II, Sociología I y Empresa I de 1º.

En segundo lugar, la reflexión que los estudiantes llevaron a cabo sobre el proceso seguido para la resolución de la tarea (tanto en el marco del mismo informe, como en el de las oportunidades en las que hemos solicitado su *feedback* sobre la experiencia), ha puesto de manifiesto su implicación en su propio proceso de aprendizaje, así como su interés y respuesta positiva ante propuestas de enseñanza-aprendizaje, como la que se planteó en el Módulo.

En tercer lugar, el diseño del Módulo Integrador ha posibilitado el trabajo coordinado entre el profesorado. Dicho trabajo ha dado pie, a su vez, a la reflexión sobre:

- La temática abordada.
- La necesidad de plantear un abordaje inter-asignatura de la temática, siendo conscientes de los puntos de vista que sobre la cuestión puedan tener diferentes áreas de conocimiento en el ámbito de la dirección de empresas.
- El tipo de tareas que se plantean en el grado en Dirección de Empresas - BBA, considerándose la del Módulo como la más cercana a la realidad profesional y, por tanto, de mayor utilidad en la formación de los estudiantes como futuros profesionales competentes.

Además, consideramos que la dinámica de trabajo iniciada entre el equipo de profesorado implicado ha resultado extremadamente positiva, en tanto que ha profundizado su conocimiento sobre el alcance y las implicaciones de los objetivos de aprendizaje del grado en Dirección de Empresas – BBA. También en su conciencia sobre el tipo de reflexión y trabajo implicado en el diseño de experiencias de aprendizaje, acordes con los ejes de desarrollo educativo del programa (autorregulación, complejidad y autenticidad).

Finalmente, las opiniones tanto del profesorado responsable como la de los estudiantes han permitido continuar la reflexión iniciada durante el diseño del módulo que, con seguridad, mejorará su implementación en el futuro.

