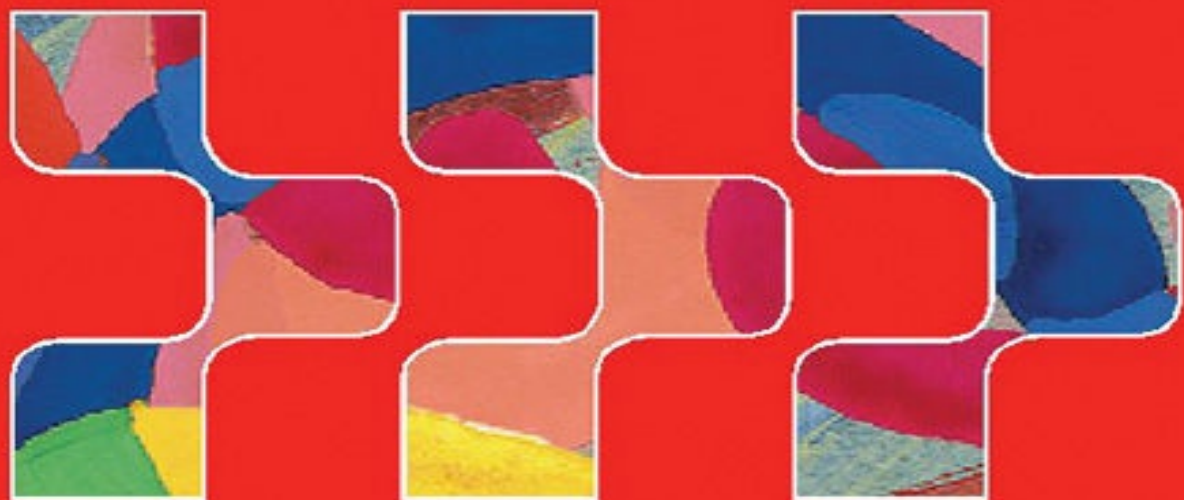




universitaria

Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior



Ascensión **BLANCO** (coord.)

narcea

Desarrollo y Evaluación de Competencias

Desarrollo y Evaluación de Competencias

en Educación Superior

Ascensión Blanco (Coord.)

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

PRÓLOGO. *Águeda Benito Capa*

INTRODUCCIÓN. *Ascensión Blanco y Begoña Learreta*

1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. *Magdalena Bonsón Aventín*

Definiciones de competencia

Qué entendemos por Competencias generales en Educación Superior

Tipos de competencias generales. Habilidades y competencias. Implicaciones para la docencia universitaria.

Cómo se incorporan las competencias generales en el currículum universitario

Elementos del ambiente de aprendizaje. Qué competencias. Posibilidades de incorporación de las competencias a las asignaturas. Niveles y dimensiones de descripción de las competencias. Utilización de mapas o planes preconcebidos de desarrollo de competencias. Revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Acreditación de los logros. Compromiso del equipo de profesores con el proyecto.

2. PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRABAJO. *Enrique Castaño Perea*

Qué entendemos por Planificación

Niveles de alcance de la planificación. Indicadores de la competencia. Planificación operativa y sus diferentes niveles de dominio.

Metodología. ¿Cómo se desarrolla? ¿Cómo evaluarla?

Herramientas. Indicadores para desarrollarla

Aplicaciones prácticas

Desarrollo de la competencia Planificación en una asignatura.

3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y EL TRABAJO EN EQUIPO. *Ascensión Blanco Fernández y Esther Alba*

Qué entendemos por Trabajo en Equipo

Metodología y evaluación

Aplicaciones prácticas

Conclusiones: el éxito y las dificultades del trabajo en equipo

4. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD. *Begoña Learreta Ramos*

Qué entendemos por Pensamiento crítico

Metodología y evaluación

Aplicaciones prácticas

Desarrollo de la competencia Pensamiento crítico en una asignatura.

Herramientas e indicadores para desarrollar esta competencia

Aplicaciones prácticas

Resultados: éxitos y dificultades

5. LA COMUNICACIÓN ORAL Y LA PRESENTACIÓN EFICAZ DE IDEAS. *Eva Asensio*

Castañeda y Ascensión Blanco Fernández

Qué entendemos por Comunicación oral

Metodología y evaluación

Herramientas e indicadores para desarrollar la competencia

La evaluación.

Aplicaciones prácticas

Ejemplo de un ejercicio práctico para evaluar el grado de ansiedad en las exposiciones orales. Ejemplo de un cuestionario de autoevaluación al finalizar el módulo.

Resultados

Dificultades. Éxitos.

6. LA RESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE. *M.ª José Terrón López, M.ª José García y Yolanda Archilla*

Qué entendemos por Responsabilidad

Metodología y evaluación

Actividades formativas para desarrollar esta competencia. Procedimientos de evaluación.

Herramientas e indicadores para desarrollar la competencia

Indicadores del nivel desarrollado. Instrumentos de evaluación.

Aplicaciones prácticas

Plantillas para la evaluación. Protocolos de actuación.

Resultados: éxitos y dificultades

7. MULTICULTURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA. *Heike Pintor*

Qué entendemos por Diversidad e Interculturalidad

Metodología, desarrollo y evaluación

Técnicas de integración para los estudiantes. Otras técnicas para el alumnado. Técnicas para el profesorado.

Herramientas. Indicadores para desarrollar esta competencia

Aplicaciones prácticas
Resultados: éxitos y dificultades

8. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA. *Álvaro Merino Jiménez*
Qué entendemos por Creatividad

Pensamiento lógico vs Pensamiento creativo.

Metodología y evaluación

Herramientas e indicadores para desarrollar y evaluar esta competencia

Aplicaciones prácticas

Resultados

9. EL MANEJO DE CONFLICTOS Y LA NEGOCIACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA.
Ascensión Blanco Fernández

Qué entendemos por Conflicto

Metodología, desarrollo y evaluación

Herramientas para manejar el conflicto

Fábulas y textos para la reflexión

Evaluación

Reflexión sobre situaciones que provocan conflictos y modos de afrontarlos.

Aplicaciones prácticas

Resultados

10. LAS TIC COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL AULA. *Rosa M.ª Rodríguez, Juan José Escribano y Pedro J. Lara*

¿Cuál es la relación entre TIC y desarrollo de competencias?

Contexto y aplicación de las TIC

Herramientas TIC utilizadas

Aplicaciones prácticas de las TIC

Resultados. Éxitos y dificultades

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo

Las implicaciones fundamentales de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior podrían resumirse en muy pocas ideas, siendo una de ellas el desarrollo competencial de los estudiantes.

En este nuevo escenario educativo, se espera que las universidades escuchen las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, y desarrollen un servicio de capacitación de profesionales y ciudadanos ajustado a las demandas del entorno. En este sentido, lo que desde el exterior se nos transmite a las universidades es la necesidad de formar titulados universitarios que, además de un extenso conocimiento técnico, hayan adquirido una serie de habilidades, de competencias, que les permitan añadir valor y afrontar con éxito el ejercicio de sus respectivas profesiones. En concreto, estamos hablando de desarrollar las competencias generales que todos los ámbitos profesionales requieren de nuestros titulados, como el trabajo en equipo, la planificación, las habilidades comunicativas, el manejo de un segundo idioma, la búsqueda y procesamiento de información, la capacidad de análisis y síntesis, etc. Además de ellas, cada ámbito laboral requiere de numerosas competencias específicas, como saber hacer un diagnóstico médico, una cuenta de resultados o una planificación docente, dependiendo de cada titulación.

Así, las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior quedan definidas en función de las competencias generales y específicas que el estudiante debe adquirir. Esta nueva formulación es mucho más rica y resulta mucho más clara a la hora de entender qué sabrá y qué sabrá hacer un titulado universitario al acabar sus estudios, pero requiere de un profundo cambio en los planteamientos educativos tradicionales.

La primera, derivada de este nuevo enfoque, tiene que ver con la necesidad de cambiar la forma en que desde la universidad se ha afrontado tradicionalmente la enseñanza. Para empezar, al plantearse las titulaciones en términos de objetivos de aprendizaje, será necesario poner el foco en lo que el estudiante ha de aprender y no sólo en lo que el profesor desea enseñar. Desarrollar competencias supone poner al estudiante, no al profesor ni a la materia, en el centro del proceso educativo. En términos prácticos, el papel del profesor y la metodología docente utilizada deben cambiar. Dificilmente vamos a desarrollar un amplio abanico de competencias en nuestros estudiantes si tan sólo hacemos uso de la tradicional clase magistral. Tampoco será posible medir el progreso de nuestros estudiantes a la hora de trabajar en equipo, de procesar y sintetizar información, de hacer presentaciones orales, si tan sólo les evaluamos haciendo uso de exámenes de planteamiento tradicional.

En este sentido, este manual introduce de forma sencilla el concepto de competencia, aportando, además, un conjunto de ejemplos sobre cómo desarrollar algunas

competencias generales muy relevantes. Estudios como CHEERS o el proyecto Tuning han determinado la importancia de que los estudiantes universitarios adquieran todas ellas.

Los autores del presente manual son profesores en activo que, en su trabajo como docentes, además de velar por la adquisición de conocimiento de sus estudiantes, velan por el desarrollo de ciertas competencias clave. Ellos, a través de los diferentes capítulos, aportan una definición clara de cada competencia y nos muestran ejemplos concretos sobre cómo abordar su desarrollo y evaluación en las aulas universitarias.

Este manual ilustra de manera práctica una nueva forma de afrontar la docencia universitaria, proporcionando ejemplos sencillos de planteamientos docentes y actividades orientadas a conseguir un desarrollo efectivo de diversas competencias, fácilmente trasladables a múltiples materias. A buen seguro este trabajo puede resultar muy útil a la hora de inspirar la innovación docente de los profesores universitarios decididos a hacer evolucionar la educación superior en la línea de los nuevos planteamientos del Espacio Europeo.

ÁGUEDA BENITO CAPA
Rectora
Universidad Europea de Madrid

Introducción

El momento actual, sinónimo de globalización, sociedad del conocimiento y sociedad de la información, marcado por contextos muy diversos, cambiantes y por la reunión de múltiples culturas que tratan de convivir, han conformado una serie de cambios importantes y necesarios en la sociedad, en la economía y en la educación, lo que supone que desarrollo social y económico debe ir en paralelo al desarrollo en la educación superior (Tuning, 2003). La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto, un escenario educativo común, que permita la movilidad de nuestros estudiantes y la compatibilidad de los títulos universitarios. De ahí la necesidad de modificar las metodologías docentes, centrando la atención en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, en la adaptación de los títulos, en la inclusión de los créditos europeos y en el desarrollo de competencias, con objeto de asegurar una educación de alta calidad, la formación integral y la coherencia entre los perfiles académicos de los graduados y los perfiles profesionales requeridos.

Este escenario multicultural marcado además, por el desarrollo creciente de las nuevas tecnologías, ha supuesto para las personas, las empresas y las universidades, nuevas formas de comunicarse, informarse y relacionarse y, en consecuencia, la necesidad de generar estrategias, herramientas y habilidades para adaptarse con eficacia a estos cambios. En este entorno ambiguo y cambiante, se imprime una radiografía social que precisa más que nunca, ahondar en un modelo de educación y formación basado en la tolerancia, en los valores, en el respeto a la diversidad y en el desarrollo de competencias para la vida académica y profesional. En definitiva el desarrollo de habilidades que garanticen la calidad profesional y el desarrollo de competencias a lo largo de la vida (*Life long learning*, Tuning, 2003).

El sentido y oportunidad de este libro, nace pues en un momento de grandes cambios y reformas sociales y educativas. El modelo de convergencia deriva en un cambio de paradigma y una variación profunda de las metodologías docentes, que en la Universidad Europea de Madrid, se concretan en tres tipos de metodologías: basadas en el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y en una metodología basada en el análisis de “casos”.

En esencia, estos cambios suponen un modelo educativo centrado en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante, que pretende fomentar la autonomía y la responsabilidad y asegurar la existencia de un seguimiento continuo del proceso con la ayuda de un tutor, que guía la planificación y consecución de objetivos académicos y profesionales. Este modelo, es el resultado de una larga trayectoria en el estudio y relevancia conferida a las competencias en la formación del alumno en las diferentes titulaciones, que en torno al año 2000 se inició en el Gabinete de Orientación Pedagógica

(GOP) de la universidad, y basada en planteamientos cualitativos minuciosos como la realización de un estudio DELPHI, que contemplaba el análisis de las respuestas sobre la definición y el desarrollo de las competencias en los profesionales, y de este modo el establecimiento de unas bases para el desarrollo de las competencias del estudiante. La Universidad Europea, en su intento por construir un perfil propio de egresado con una formación profesional, creó un catálogo de competencias por titulaciones (Rivero y Oliván, 2006)¹ que dio como resultado el modelo educativo actual. También se preocupó por realizar una selección de competencias generales, definiéndolas y potenciando su presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las metodologías docentes. La culminación de este trabajo supuso que se propusieran como competencias clave de nuestro modelo educativo: responsabilidad, autoconfianza, conciencia de los valores éticos, flexibilidad, comprensión interpersonal-habilidades comunicativas, trabajo en equipo, iniciativa, planificación e innovación y creatividad.

Con posterioridad, se ha seguido trabajando en el desarrollo de estas competencias y se han implementado otras, como el uso de las tecnologías de la información, el manejo de las diferentes culturas en el aula, el manejo de conflictos y la negociación, etc., con el objetivo de seguir progresando en el desarrollo de una formación integral de los individuos y de la formación universitaria de alta calidad.

Sin embargo, el desarrollo de competencias sólo se consigue mediante una implicación de la persona que aprende. En la medida en que las competencias se entienden como evidencias conductuales, se hace necesario poner al alumno, en múltiples situaciones en las que procedan de formas específicas, de tal manera que dé como resultado el desarrollo que se busca.

Pretender que el alumno alcance un progreso significativo en un desarrollo de esta índole, sólo es posible con un trabajo muy pensado en las aulas. Para que este propósito sea alcanzable, resulta no sólo conveniente, sino también necesario, que exista un itinerario competencial claramente especificado, en torno al cuál, se trabaje a lo largo de toda la titulación o estudios universitarios. Por otra parte, querer centrarse en un número ilimitado de competencias a desarrollar, también resultaría ilusorio y poco operativo. En esta línea argumental, las competencias que se presentan en esta obra, son una recopilación de aquellas que se han considerado básicas y fundamentales para el futuro egresado del s. XXI, inmerso en una sociedad del conocimiento y en el EEES como marco de referencia.

Se puede considerar que existen ciertas competencias generales, que bien podrían ganarse el atributo de ser “universales” porque el valor que aportan al estudiante contribuye a su desarrollo integral, a su enriquecimiento formativo como ciudadano, como profesional y en definitiva, como ser humano ubicado en la era que nos toca vivir.

Las competencias que se desarrollan en esta obra, son valiosas para contribuir a cualquier perfil profesional y superar así, las vinculadas exclusivamente al ámbito laboral. Un desarrollo competencial, en la línea de lo que se ha dado en llamar competencias clave, es lo que se pretende en este libro.

En su conjunto, constituyen una agrupación que pretende reforzar la dimensión social

del individuo ubicado en un mundo global (comunicación oral, diversidad, multiculturalidad, negociación-manejo de conflictos, trabajo en equipo, etc.) que evoluciona y crece en su dimensión cognitiva (pensamiento crítico, creativo) que se manifiesta con eficacia (planificación) y con compromiso (responsabilidad), sin olvidarse del lugar que ocupan las TIC en el momento actual (uso de TIC para manejo de la información).

Por tanto, este paquete competencial, bien podría ser un perfecto “combinado” de aquello que se debe pretender desarrollar a lo largo de una titulación universitaria. En esta obra, se ha intentado pues, dar las claves para hacer viable este objetivo.

También, hemos contado con una selección de profesores, que a nuestro juicio, son buenos ejemplos de la puesta en práctica de los métodos docentes afines al EEES, en nuestro contexto educativo y, que de un modo u otro han sido copartícipes de este desarrollo en el seno de nuestro modelo de educación superior, porque se han comprometido y han liderado el proceso de convergencia, manifestando una gran responsabilidad y compromiso en conseguir que este proceso fuera una realidad, al menos en sus materias, aplicando metodologías innovadoras e incluso movilizadoras, sin perder la referencia de la repercusión en el aprendizaje del estudiante.

En este sentido, los autores aportan a la obra, con sus experiencias y reflexiones, una información muy valiosa para los docentes que deseen introducir en sus materias la formación en competencias y las nuevas metodologías afines al EEES. También, han aportado un gran valor no sólo en el cambio de paradigma docente, sino en el desarrollo de programas y guías, como referente para los profesores, basados en las directrices por ejemplo del modelo de aprendizaje cooperativo entre los estudiantes y la coordinación del profesorado. Por ello, la lectura de este texto, aportará un modelo de trabajo instructivo y muy práctico para las diferentes áreas académicas y universitarias, con indicadores y herramientas para el desarrollo de las competencias, algunas formas de evaluación del aprendizaje que, seguro, servirán a los que comienzan a trabajar con estas metodologías.

Por último, destacar que se ha tenido muy en cuenta la presencia de al menos una o dos experiencias docentes que se han ido implementando en los itinerarios académicos de las diferentes áreas de conocimiento. Así pues, aparecen un grupo de capítulos que representan el desarrollo de estas experiencias docentes en todas las facultades o escuelas de esta universidad. Esto aporta a la obra un carácter representativo de lo que se está trabajando en la Universidad Europea de Madrid en cuanto al desarrollo de competencias transversales y las metodologías afines al EEES.

¹ En Learreta, B.: *La Coordinación del Profesorado ante las demandas del EEES*, pp. 67-68.

I

Desarrollo de Competencias en Educación Superior

El abordar el concepto de competencia supone inevitablemente transitar, por lo menos en algún momento, por fases de cierta confusión. En ocasiones aparece la sospecha de que, a la hora de descender a dimensiones operativas y concretas de manejo del concepto, nos encontramos con el mismo concepto con distinto significado en relación a conceptos utilizados tradicionalmente en el ámbito laboral o educativo o bien al contrario, con algunas concepciones de competencia que corren el riesgo de naufragar a la hora de transformarse en referentes concretos capaces de organizar la acción en estos ámbitos.

De entrada, resulta obvio que se trata de un concepto complejo que inicialmente se presta a múltiples interpretaciones y matices. De acuerdo con Le Boterf (2001) en el campo del desarrollo y formación de las competencias, los conceptos que se utilizan son conceptos evolutivos, “en vías de desarrollo”.

Esta plasticidad se explica por la interacción permanente entre las prácticas profesionales y los conceptos. En el caso de la competencia su vinculación estrecha con el ámbito profesional, en el que se fundamenta, hace que las necesidades pragmáticas, de aplicación y toma de decisiones en un contexto determinado sean prioritarias y determinen la variabilidad, multiplicidad de aproximaciones y en ocasiones la confusión que se hace evidente a la hora de abordar su estudio desde una perspectiva más academicista.

Sin embargo, el nuevo concepto, desde su ambigüedad, ha ido despertando una progresiva aceptación y se ha ido generalizando su uso, inspirando medidas institucionales en materia de empleo y formación. A pesar de sus limitaciones y múltiples y divergentes interpretaciones, parece complementar y/o sustituir a los anteriores conceptos (como habilidades, cualificación, valores etc.) y aparece como la opción necesaria para adaptarse al contexto económico-laboral que ha ido configurándose en estas últimas décadas.

Dentro del contexto académico y profesional ha habido escépticos que se han preguntado si el término de competencia no era más que una palabra de moda que no se corresponde con un concepto nuevo. Como ya ha sido comentado, compite con otros conceptos habituales dentro del ámbito de la ciencia psicológica y de la gestión de los Recursos Humanos. Así, se hace necesario diferenciarlo de otros como rasgos de personalidad o aptitudes, (especialmente de estos dos) además de actitudes, valores etc.,

tradicionalmente utilizados y con un mayor soporte proveniente de la investigación empírica.

Así, por poner un ejemplo, competencias puede incluir, según Spencer y Spencer (1993):

1. *Motivos*: la causa de las acciones, lo que hace que se comience, se dirija y se seleccione una conducta hacia determinadas metas y no otras.
2. *Rasgos*: modos consistentes de respuesta a situaciones.
3. *Autoconcepto*: autoimagen, actitudes y valores.
4. *Conocimiento*: dominio de los contenidos de las diferentes áreas.
5. *Habilidades*: destrezas para realizar una actividad física o intelectual determinada. Las habilidades mentales o cognitivas, incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de información, determinación de causa y efecto, planificación) y pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en información compleja).

Definiciones de competencia

En el ámbito de las definiciones encontramos dos fuentes principales:

- *La competencia definida desde el mundo del trabajo*. Aquí se concibe como una capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias.
- *La competencia definida desde el mundo de la educación*. En las escuelas y universidades el concepto parece responder a la misma idea básica, pero se acepta que su demostración se lleve a cabo en situaciones de evaluación educativa.

Dentro del ámbito laboral es un concepto generalmente aceptado. La define como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada. Si bien su conceptualización sigue siendo heterogénea, debido a la multiplicidad de enfoques, progresivamente se gesta un consenso razonable en torno a cuatro conceptos fundamentales que la sustentarían:

- Posibilita el dar cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales, que son difícilmente traducibles a un repertorio si se utilizan las clasificaciones más tradicionales.
- Está ligada al desempeño profesional. La competencia no existe en sí misma, independientemente de una actividad, de un problema a resolver, es decir, del uso que de la misma se hace.
- Se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta, lo que por otra parte plantea el problema de su transversalidad, su transferibilidad.

- Integra diferentes tipos de capacidades. No se trata de una suma de capacidades sino de capacidades estructuradas y construidas que constituyen un capital de recursos disponibles que se combinan entre sí, permitiendo la actividad-desempeño profesional y la consecución del rendimiento-resultados esperados.

Si bien se mantiene un debate intenso sobre el significado del concepto de competencia, reflejado en distintas perspectivas que pasaremos a describir a continuación, hay una serie de características que se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia, incluidas también las que se enuncian desde el ámbito educativo (Malpica, 1996):

- Centrarse en el desempeño.
- Recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante.

La conjunción de ambas características permite proponer una noción de competencia en la que se privilegia el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una “actividad” (en sentido amplio), y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que “sabe” (no sólo en términos de conocimientos, sino de enfrentamiento a situaciones, actitudes etc.) en condiciones en las que el desempeño sea relevante.

Otro componente fundamental en esta noción de competencia se refiere a su carácter de unidad. Es decir, la competencia tiene un sentido propio en la medida que conforma una totalidad, y aunque pueda descomponerse en los componentes, por separado ya no constituyen la competencia.

En esta idea estriba una diferencia clave entre los distintos enfoques del concepto de competencia. Así, pueden diferenciarse los siguientes (Gonczi, A., y Athanasou, 1997).

El primero concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas; por ejemplo, “aplicar cuidados auxiliares de enfermería al paciente”. El segundo la concentra en atributos personales (actitudes, capacidades); en esta categoría se encontrarían ejemplos como “Autoestima”, “Integridad”. Y el tercero, denominado “holístico”, incluye las dos anteriores. Por ejemplo, la definición adoptada en Australia: “la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas”. Por atributos se entienden los conocimientos, actitudes, valores y habilidades “que se ponen en juego para que los estudiantes interpreten la situación específica en que se encuentran y actúen en consecuencia”.

Qué entendemos por Competencias generales en Educación Superior

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior comenzó a generarse en el marco de un cuestionamiento del papel de las universidades en la sociedad. En este debate se planteó la necesidad de que éstas se responsabilizaran de la

capacitación de los ciudadanos para hacer frente a los cambios derivados de la globalización y el desarrollo tecnológico (Dearing, 1997; Delors, 1996). Dicho de otro modo, se pedía a la universidad que realizara las reformas pertinentes para desarrollar ciudadanos capaces de contribuir a la sociedad y de adaptarse y anticiparse a sus nuevos requerimientos, esto es, de seguir aprendiendo el resto de la vida.

En respuesta a todo ello, el proceso de Convergencia Europea incorporó las sugerencias del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) que plantea una formación universitaria basada en competencias y que hace referencia explícita a la formación en competencias generales para garantizar la empleabilidad del nuevo profesional. La definición de empleabilidad que hacen Hager, Holland y Beckett (2002) es especialmente clara: consiste en la capacidad y seguridad a la hora de retener un empleo, de aumentar su productividad y ser competitivo y poder decidir y moverse dentro de las variadas opciones ocupacionales que pueden plantearse en su entorno laboral. Depende de la capacidad de “aprender a aprender” para adaptarse a cambios y nuevas oportunidades en un entorno muy cambiante.

Dentro del contexto académico, el proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar, 2003) plantea que las competencias específicas son aquellas que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier situación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática.

A los atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier situación y que son considerados importantes por graduados y empleadores, el proyecto Tuning los denominó competencias generales

La distinción entre competencias generales y específicas es ampliamente aceptada. Así, previamente Mertens (1997), en el contexto laboral, la enunciaba del siguiente modo:

- *Competencias genéricas*: se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc.
- *Competencias específicas*: se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales (la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura).

Aparece con frecuencia el término de competencias clave o competencias transversales refiriéndose a competencias generales. Por ejemplo, Fernando Vargas (2000) se refiere a ellas como sinónimos. Para él las competencias clave, transversales o genéricas tienen la ventaja de facilitar la adaptación del trabajador ante los rápidos cambios del conocimiento y habilidades específicas y de permitir el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Mertens, citado por Heinz (2000), utiliza una definición del término de “competencias clave” como el conocimiento, capacidades y habilidades de un tipo tal que no contribuyen a un grupo particular de actividades prácticas, sino que su contribución puede ubicarse en: a) aptitud para un amplio número de posiciones y funciones,

alternativamente o en forma simultánea, y b) aptitud para manejar cambios en el curso de su vida laboral.

Nos encontramos, pues, de nuevo con cierta confusión en este área, creada por la proliferación de términos en relación a las competencias. Parece sin embargo que al hacer mención a las competencias clave, transversales o generales no se está asumiendo ninguna diferencia, si nos atenemos estrictamente a la definición de los distintos autores. No se agotan aquí los términos utilizados. Mertens (1997), por ejemplo, llamó este grupo de competencias: *competencias para la empleabilidad*, en tanto son necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar uno nuevo.

Tipos de competencias generales

Cuando se habla de competencias generales suele haber acuerdo a la hora de explicar su naturaleza. En palabras de Vargas (2000) son principalmente de tipo personal y social y tienen que ver con habilidades de comunicación, capacidad para trabajar en equipo, comprensión de los sistemas y metodologías de trabajo con tecnologías informáticas.

El mismo autor plantea el término de “competencias blandas”, dentro de este ámbito de competencias, para referirse a algunas como: autoconfianza, orientación al trabajo en equipo, creatividad, tolerancia a la frustración, automotivación, etc.

Harvey y col. (1997) resumen del siguiente modo las demandas de la empresa en relación a los egresados: gente efectiva en un mundo en cambio, inteligente, flexible, adaptable y rápida en aprender. Hábiles a la hora de ajustarse rápidamente en la cultura del puesto de trabajo y al trabajo en equipo y que demuestren buenas habilidades de comunicación, asuman responsabilidades en su área y sean eficaces y añadan valor a la organización. Quieren empleados que puedan usar sus habilidades para el desarrollo de la organización, con ideas brillantes y capaces de persuadir a los compañeros para afrontar los cambios. Quieren gente que se anticipe a los cambios y a liderarlos, y que posean habilidades de alto nivel como análisis, crítica, síntesis, etc.

Se observa pues lo que parece un consenso básico en relación al “tipo” de competencias que resultan ser generales o transferibles, si bien se encuentran diferentes intentos de clasificación de las mismas. De forma ilustrativa presentamos algunas de las más difundidas y utilizadas: la de Bunk y la utilizada en el proyecto Tuning.

Dentro del ámbito de las competencias transversales o generales, la clasificación de Bunk (Tejada Fernandez, 1999) establece cuatro tipos:

- *Competencia técnica*: el dominio como experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- *Competencia metodológica*: el saber reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar de forma independiente vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- *Competencia social*: saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y

constructiva, y mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

- *Competencia participativa*: saber participar en la organización de su puesto de trabajo y también en su entorno de trabajo, capacidad de organizar y decidir y disposición a aceptar responsabilidades.

Por su relevancia en el ámbito universitario es especialmente pertinente citar la clasificación utilizada en el Proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar, 2003):

- *Competencias instrumentales*: competencias que tienen función instrumental. Entre ellas se incluyen:
 - 1.º Habilidades cognoscitivas, como la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
 - 2.º Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
 - 3.º Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
 - 4.º Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
- *Competencias interpersonales*: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
- *Competencias sistémicas*: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo, y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Los intentos de sistematización de las demandas de la empresa en relación a los egresados universitarios ofrecen clasificaciones muy similares. Así, Sáez (2001) en su artículo sobre los “requerimientos de empleo y adaptación” plantea que la perspectiva de la empresa como representativa del sistema productivo se puede sintetizar en tres áreas:

1. Conocimientos o habilidades de carácter técnico asociados a la gestión, producción, diseño, control de calidad, programación, etc.
2. Conocimientos de tipo humano, donde se incluyen habilidades de carácter creativo

para la coordinación de tareas, para la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, etc.

3. Conocimientos de naturaleza analítica, que son los que tienen que ver con el análisis de diagnósticos, con la capacidad de analizar la información y los problemas de la empresa, o bien para diseñar escenarios futuros y estrategias de respuesta de los mismos.

Habilidades y competencias

Antes de que se generalizara el concepto de competencias generales gracias a la influencia del proyecto Tuning, en el contexto de la enseñanza universitaria era más habitual referirse a ellas como “habilidades generales”. Debido a que la mayor parte de las universidades que habían comenzado a incorporar de forma sistemática estas competencias en sus programas formativos, antes del comienzo del proceso de convergencia, eran de USA, Reino Unido y Australia, el término más habitual en la literatura era el de “*skill*” (habilidad).

Posteriormente ambos términos se acaban utilizando de forma intercambiable. A modo de ejemplo y de acuerdo con Fallows y Steven (2000) nos encontramos con los siguientes términos en el ámbito universitario anglosajón:

- Habilidades transferibles (transversales). Implica que las habilidades aprendidas en un contexto, por ejemplo el educativo, son transferibles a una situación diferente (por ejemplo la laboral).
- Habilidades clave (*Key skills*). Se refiere a habilidades importantes.
- Habilidades centrales (*Core skills*). Aquí la implicación es que las habilidades tienen que ser centrales en la experiencia en la educación universitaria.
- Habilidades generales (*Generic skills*).

La lectura de este glosario de términos pone en evidencia que el lenguaje en torno al término “*skill*” es el mismo que el que aparece en torno al término “competencia general”. De hecho, se vuelve a reproducir la misma confusión mencionada con anterioridad. De acuerdo con Bennet y col. (2000), la conceptualización de las habilidades “centrales” (*core skills*) es problemática por varias razones. El término tiene varios sinónimos, entre los que se encuentran las habilidades (o competencias) transferibles, clave, genéricas, blandas, etc. Para añadir a esta confusión semántica, estas habilidades son denominadas indistintamente competencias, capacidades o elementos o atributos. Además, las abundantes listas de estas habilidades o competencias, derivadas de los estudios con empleadores o de informes de instituciones gubernamentales reflejan en muchos casos diferencias en los significados e interpretaciones de las mismas. Además de esta confusión semántica, se añade la derivada de las diferentes clasificaciones.

Otros autores intentan contribuir al análisis del concepto “habilidad”. Hager y col.

(2002), por ejemplo, plantean que cuando se habla de “habilidades generales” (“*generic skills*”) se hace referencia a una mezcla de cosas (componentes, actitudes, valores, disposiciones, etc.) que “antes que una cualidad o disposición son entendidas como productos de circunstancias culturales y sociales que pueden ser modificadas y refinadas gracias al conocimiento y la reflexión. Es quizás más apropiado referirse a ellas como atributos”. Estos mismos autores mantienen que el adecuado desempeño de cualquier tarea profesional es una actividad “holística” que depende fundamentalmente de la capacidad de poner en marcha el conjunto apropiado de habilidades discretas, o de atributos, con el fin de adaptarse a las demandas del contexto en concreto. En su informe *Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills*, sugiere que el desarrollo por parte de los estudiantes de un conjunto de habilidades supone, fundamentalmente, la capacidad de mostrarlas en la combinación adecuada a la demanda profesional en la que se encuentran. Parece por tanto que las reflexiones alrededor del término “habilidad” discurren paralelas a las generadas en el ámbito profesional alrededor del término “competencia”, y especialmente muestran una clara equivalencia con el concepto de competencia general o transversal. Cobra sentido que, posteriormente, el proyecto Tuning y la literatura al respecto pasen a denominar estos atributos o habilidades (*skills*) con el término de competencias generales.

Implicaciones para la docencia universitaria

El desarrollo de estas habilidades ha sido durante un periodo importante el blanco de la actividad innovadora para muchas instituciones, especialmente dentro del ámbito anglosajón. Para todas las instituciones que han aceptado este reto ha supuesto importantes cambios en la planificación y el diseño curricular. Para los individuos, que intentaban innovar en su práctica docente, ha significado en general un intento de adaptar su actividad dentro y fuera del aula a formas de interacción alternativas con los estudiantes para poder combinar los fines de conocimiento y las habilidades. Lo que parece claro a través de la observación de este tipo de casos es que la introducción de los objetivos de “habilidades” o “competencias” acaba suponiendo no simplemente un cambio curricular, sino un intento por reestructurar la relación entre enseñanza y aprendizaje, en definitiva, una oportunidad para la reflexión, para el cambio metodológico en la dirección de una enseñanza que reúna los criterios de calidad (Biggs, J., 2006). Además, las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera *educación integral*, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer y saber ser y estar). Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes.

El enfoque de competencias, y concretamente el desarrollo de competencias generales, implica romper con prácticas y formas de pensar propias de un sistema educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría en

buena medida divorciada de la experiencia práctica del alumno. Sin embargo, no son pocas las “suspicias” que despierta el enfoque basado en las competencias. De acuerdo con Aristimuño, 2005, éstas se basan fundamentalmente en el riesgo que supondría asumir el enfoque de una racionalidad técnica traducida en un énfasis excesivo en una tecnología educativa reduccionista, que sobreestime la descripción y concreción de objetivos de carácter conductual y cuyo interés se centre sólo en los resultados de aprendizaje, ignorando el valor de los procesos formativos y las variables relacionales y sistémicas que modulan cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se correría el riesgo de empobrecimiento del currículum, de dejar de lado aspectos esenciales de la formación. Es éste en buena medida el debate que cursa en paralelo, sin embargo de acuerdo con esta misma autora, entendemos que sólo existe una tensión aparente entre los conceptos de formación integral y el enfoque por competencias, (especialmente garantizando el desarrollo de las competencias generales).

La introducción del enfoque por competencias no necesariamente está guiado por una mentalidad instrumental, ya que estimula y propicia la reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza, y las formas de evaluación, entre otros. Los profesores sea cual sea su asignatura, están llamados a formularse varias preguntas cruciales, las que comienzan interpelándoles sobre la relación que existe entre las prácticas de enseñanza que desarrollan y las competencias (ya sea generales de la institución, ya sea específicas de su titulación) que se proponen lograr.

Preguntas tales como las siguientes son las que se plantea el docente en este contexto de desarrollo de competencias: ¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias generales y específicas?, ¿qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura? o para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?

Evidentemente, la última de las preguntas es sobre la que gira toda la reflexión pedagógica y didáctica del profesor universitario orientado por un enfoque por competencias. A partir de ella, múltiples cambios tienen lugar en la forma de trabajo de los docentes.

La verdadera dimensión del cambio, para lo que sirve de catalizador el desarrollo de las competencias generales, es la necesidad de que el docente coloque en el centro de sus preocupaciones el aprendizaje de los alumnos. En esto, la forzosa marcha de las universidades europeas hacia un sistema de créditos transferibles, constituye un muy buen terreno de experimentación. La necesidad de “traducir” la docencia a créditos, y el recurso curricular que constituye el concepto de competencias para esta traducción, son las claves de este cambio.

Cómo se incorporan las competencias generales en el currículum universitario

Las competencias generales son aquellas que forman parte del perfil del egresado, que

le capacitan como profesional y ciudadano y que éste deberá haber desarrollado a lo largo de su paso por la formación universitaria. Anteriormente, estas competencias se asumían de forma implícita por la comunidad universitaria. En este momento, y durante la década de los noventa, hubo un cambio en muchas instituciones anglosajonas hacia la concepción de las competencias generales como importantes y separadas de otros aspectos del currículum (*Final Report of Australian Technology Universities*, 2002).

Aunque entendidas como estrechamente vinculadas al aprendizaje de un contenido disciplinar concreto, se empezó a hacer mención a ellas de una forma explícita. Lo que cambió fue que tanto en el aprendizaje de contenidos como en el de competencias se comenzó a proceder de forma planificada.

Hay un amplio y creciente movimiento internacional que reconoce que si algunos atributos particulares deben ser adquiridos por los graduados universitarios, esto debe depender en gran parte del conjunto y calidad de las experiencias y oportunidades ofrecidas al alumno a lo largo de los cursos que constituyen su itinerario académico.

El modo cómo eso se lleva a cabo depende en gran medida de la cultura de la institución y suele venir definido a través de un proceso normativo articulado en un primer momento a través de la decisión de los responsables académicos. La responsabilidad de la universidad en proveer de oportunidades al alumno para el desarrollo de estas competencias supone siempre la existencia de un conjunto de decisiones curriculares, estrategias de enseñanza-aprendizaje que enfatizan la reflexión y la generalización a nuevos contextos de lo aprendido, así como estrategias de evaluación que incorporen todos los elementos necesarios.

La adquisición de estas competencias por parte del estudiante, supone en última instancia la puesta en marcha de un proceso que le lleva a alcanzar progresivamente niveles mayores de integración y complejidad en el conjunto de elementos que las configuran. El grado en que esto se consigue depende de la duración y calidad de la formación y de las oportunidades generadas por la institución, pero no se puede olvidar que descansa también en buena medida en su motivación por aprovecharse de éstas y del nivel o desarrollo de esa capacidad en el momento en que el estudiante se incorpora a la universidad.

A continuación vamos a describir algunos de los principales elementos que a nuestro juicio forman parte del proceso de incorporación de las competencias generales al currículum universitario, y el modo en que estos aspectos del proceso suelen ser abordados por la mayor parte de las instituciones pioneras.

Elementos del ambiente de aprendizaje

Para que el aprendizaje del alumno mejore, idealmente deben tenerse en cuenta y alinearse determinados elementos del ambiente de aprendizaje:

- Todas las personas que forman parte del programa necesitan reconocer la importancia de las habilidades claves en el currículum e informar del proceso en el

que se encuentran.

- Debe generarse una forma apropiada de apoyo tutorial, para dar a los alumnos feedback formativo de su desempeño en relación a las habilidades, y para animarles a desarrollar planes personales de acción.
- Deben adaptarse los métodos de evaluación.
- Deben registrarse de algún modo los progresos realizados por los estudiantes para planificar su propio aprendizaje y rastrear el desarrollo de sus propias habilidades, incluidas las adquiridas en actividades extracurriculares.

El efecto acumulado de estos cambios no solo refuerza el desarrollo de las habilidades del estudiante, sino que a largo plazo lo responsabilizan de la dirección y la gestión de su propio aprendizaje.

Qué competencias

De acuerdo con la revisión hecha por Fallows y Steven (2000), analizando las diferentes experiencias universitarias principalmente en Reino Unido y Australia, parece que hay un reconocimiento general en relación a la necesidad de desarrollar un conjunto de cinco competencias que aparecen en la mayoría de las universidades consultadas. Estas competencias son:

- Habilidades de comunicación en general.
- Gestión de la información: búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información procedente de diversas fuentes.
- Habilidades para la utilización de las nuevas tecnologías.
- Trabajo en equipo, ética, reconocimiento de la diversidad.
- Competencias personales como “gestión del tiempo”, “responsabilidad”, “planificación”.

Aunque parece haber un nivel importante de consenso sobre las competencias generales a desarrollar por el alumno, no hay una única propuesta, no sólo porque las instituciones no siempre eligen las mismas competencias, sino porque, cuando parecen hacerlo, en el fondo hacen hincapié en aspectos distintos de las mismas habilidades, reflejando posicionamientos, filosofías, historia y estructura diferentes.

Al margen de la incorporación de las sugerencias del *Tuning*, por ejemplo, la selección de competencias suele ser un reflejo de la idiosincrasia de la institución. Es frecuente que las decisiones sobre el perfil de egresado que pretende formar la institución se fundamente, por lo menos en parte, en estudios que recogen las opiniones de empleadores o estudiantes. Holmes (1995) emite una crítica a la metodología utilizada generalmente en la selección de las competencias, que consiste en ocasiones en una “tormenta de ideas” de un grupo reducido de personas que dentro de la universidad

asumen esa responsabilidad, o bien, en indicaciones de informes de ámbito local o de ámbito más general, que recogen las necesidades de distintos sectores de la sociedad. Holmes considera que es muy habitual que no sea una selección racional, hecha sobre bases técnicas que permiten la selección final entre muchas posibilidades. En general, opina que se trata de estudios que trabajan con encuestas que disponen de un listado predeterminado de competencias, o “etiquetas” de forma que la metodología de identificación de éstas no siempre resulta suficientemente digna de confianza ya que fuerza la selección de las competencias y además no garantiza un consenso real en relación a su auténtico significado.

Posibilidades de incorporación de las competencias a las asignaturas

Son muchas las universidades que han identificado un conjunto de competencias que especifican lo que se espera de cualquier egresado, independientemente del área de conocimiento o de la titulación. Los objetivos de las asignaturas son elaboraciones de este conjunto de competencias tal como serían interpretadas en un área o disciplina concreta. Se suelen asegurar los recursos para el desarrollo y la evaluación en cada asignatura.

Existen sin embargo muy diferentes posibilidades de incorporación de las competencias a las asignaturas. Bennett, Dunne y Carré (2000) concluyen que pueden darse los siguientes casos:

- *Patrón 1:* las habilidades generales (trabajo en equipo, comunicación, etc.) están incorporadas en la asignatura, de forma que son utilizadas para fomentar el estudio pero su desarrollo se presupone, no obedece a una planificación intencionada.
- *Patrón 2:* el conocimiento de la asignatura se desarrolla a través de la adquisición intencionada y del uso de determinadas habilidades generales. Ambos objetivos se consideran de igual importancia. El aprendizaje de la disciplina se lleva a cabo a través de métodos que implican el desarrollo a su vez de las habilidades generales.
- *Patrón 3:* se hace énfasis, explícito, en que los estudiantes adquieran competencias generales, integrados en mayor o menor grado en la práctica de la disciplina. Esta última es el vehículo para el desarrollo de las habilidades. El resultado del curso consiste claramente en adquirir competencias generales, mientras que el desarrollo del conocimiento de la disciplina es de menor importancia.
- *Patrón 4:* el énfasis se pone exclusivamente en las competencias generales de forma que el conocimiento disciplinar puede no tener ninguna relación con el conocimiento de la disciplina.
- *Patrón 5:* el énfasis se pone en el conocimiento de la disciplina y su aplicación, particularmente en las asignaturas más vocacionales y vinculadas al desempeño profesional. Ocurre un “darse cuenta” en el puesto de trabajo, en contactos ocasionales con empleadores, visitas a los puestos de trabajo o simulaciones. Hay por tanto algún tipo de formación en competencias generales.

- *Patrón 6:* se pone énfasis tanto en la adquisición de las competencias genéricas como en la toma de conciencia de las características del trabajo en el “mundo laboral”. El contexto para la utilización de las habilidades y su desarrollo es el “mundo real” con la experiencia en un puesto de trabajo. El énfasis en el conocimiento disciplinar o en las habilidades varía dependiendo del propósito de la experiencia.

Niveles y dimensiones de descripción de las competencias

Aparecen niveles de concreción muy diferentes en relación a los descriptores de las competencias. En algunos casos se utilizan intencionadamente descriptores muy generales para que puedan ser adaptados a las diferentes áreas con más libertad; en otros, se especifican de forma exhaustiva los descriptores.

En algunas universidades se describen únicamente los niveles a alcanzar al finalizar los estudios (por ejemplo, Oxford Brookes), en otras (por ejemplo, Luton, Alveron Institute) se describen diferentes niveles de desempeño en cada competencia que a su vez se corresponde con distintos momentos en el transcurso de la formación.

El informe de *Final Report of Australian Technology Universities* (2002) sugiere la necesidad de distinguir varias dimensiones que reflejan logros cualitativamente diferentes por parte del alumno. Concretamente, el rango de la competencia (identificar el propósito de la competencia); el conjunto de habilidades necesarias para que la competencia sea efectiva; el conjunto de indicadores de capacidad dentro de un contexto concreto y el nivel de relación entre el contexto general y el significado de la competencia.

La universidad de Luton, diferencia entre las siguientes dimensiones de cada competencia:

- El contexto dentro del cual tiene lugar el desempeño del alumno.
- Los descriptores cognitivos, lo que se supone que debe alcanzar en términos de habilidad profesional y trabajo independiente.
- Los descriptores de la competencia: indicaciones más específicas del desempeño esperado.

Utilización de mapas o planes preconcebidos de desarrollo de competencias

Hay diferencias entre las instituciones en el grado en que se hace uso de un mapa consensuado y preconcebido de competencias o bien se “formaliza” el desarrollo natural de las competencias en los distintos departamentos. Algunas universidades (ej., Universidad de Nottingham, Oxford Brookes) con el fin de respetar las concepciones universitarias tradicionales de autonomía departamental, tienden a basarse en el desarrollo natural de las competencias en las distintas disciplinas. Fallows (2000) plantea

que en estos casos se corre el riesgo de que se perpetúen, si no se hace cuidadosamente, estereotipos como por ejemplo no formar en habilidades comunicativas en carreras técnicas.

En general suele aceptarse la necesidad de que exista una planificación sobre el desarrollo de competencias y que ésta se refleje de forma clara en el currículo. Para ello resulta necesario que las asignaturas expliciten su compromiso en el desarrollo de las competencias, por ejemplo estimando el tiempo de estudio del alumno necesario para el desarrollo de las competencias (ej., Universidad de South Australia), o bien que cada asignatura o las asignaturas pertinentes hagan explícita su aportación al desarrollo competencial del alumno. Hay también variación en la manera y el grado en que los mapas sobre las competencias son incorporados y adaptados a diferentes disciplinas y necesidades del alumnado.

Quizás el mayor beneficio reconocido de los programas por competencias es que los estudiantes reconocen que están desarrollando estas competencias y ganan confianza en su utilización. Esto evita el hecho de que aunque se desarrollen naturalmente muchas competencias, la falta de reconocimiento formal por parte de la institución haga que también pase desapercibido por el estudiante de forma que no pueda defender su existencia en posteriores entrevistas de trabajo.

Revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje

El compromiso con el desarrollo de competencias implica necesariamente una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En líneas generales se trata de diseñar las situaciones o escenarios de aprendizaje pertinentes para entrenar en los diferentes niveles de desempeño de las competencias, esto es, para hacer que el alumno haga lo que se espera de él. Las competencias se desarrollan en entornos auténticos, similares a los que previsiblemente van a encontrar en el contexto laboral, por tanto resulta necesario plantear una enseñanza más contextualizada. Además, el equipo de profesores debe comprometerse a revisar los objetivos de aprendizaje, las experiencias y actividades y las estrategias de evaluación y calificación, para asegurarse de que son explícitas, coherentes y válidas. Presupone por tanto por parte del profesorado un compromiso grande con la docencia y el aprendizaje del alumno y la capacidad de mantener un debate en profundidad en relación al desarrollo del currículum. Por otra parte, los estudiantes deben afrontar situaciones que previamente no han experimentado, al tener que asumir un rol más activo del que suele ser habitual, por lo que, en paralelo suelen ofrecerse actividades de formación con el objetivo concreto de prepararles para ello.

En los procesos de adaptación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, la evaluación aparece como el apartado más problemático. Tanto es así que un análisis superficial de las experiencias universitarias pone en evidencia que son pocas las instituciones que llevan a cabo evaluaciones formales de las habilidades alcanzadas por los alumnos de una manera individualizada, separadas del resto de evaluaciones dentro de las disciplinas y

basadas en pruebas de desempeño. La evaluación de las competencias suele abordarse dentro del contexto de una asignatura infiriendo su desarrollo a través del desempeño de distinto tipo de actividades que a su vez permiten la evaluación de otro rango de aprendizajes. Es frecuente que la institución esté en condiciones únicamente de garantizar que los estudiantes reciben algún tipo de feedback sobre sus competencias en el marco de las distintas asignaturas.

En el contexto de una asignatura deben tomarse muchas decisiones, entre las que se encuentran el peso que el desempeño competencial tendrá en la calificación, el grado en que se incorporará al estudiante en el proceso de evaluación, la utilización de nuevos sistemas de evaluación con las características necesarias para que el proceso sea válido y garantice la adecuada retroalimentación al alumno. Estas decisiones suelen venir amparadas por marcos de referencia generales asumidos por la institución. Así, ésta debe posicionarse en relación al peso que la evaluación de las competencias va a tener en la calificación final del alumno, el grado de autonomía a la hora de aplicarla a las distintas asignaturas o la utilización o no de niveles y estándares generales en relación a los cuales evaluar al total del alumnado.

Acreditación de los logros

Además de la evaluación dentro del contexto de las distintas asignaturas, la institución debe tomar decisiones en relación al modo en que va a acreditar la formación de competencias de sus alumnos. En otras palabras, se trata de diseñar cómo va a hacer posible la comunicación a futuros empleadores, a compañeros, y a la misma universidad de los logros obtenidos por cada alumno a través del total de experiencias vividas en la carrera.

Algunas universidades, como la Luton University (Steven y Fallows, 2000), comprueban el desarrollo en competencias de sus alumnos contrastando su desempeño en diferentes momentos de la carrera y poniéndolos en relación con diferentes niveles de ejecución de las competencias previamente consensuados y planificados. En este caso los niveles descritos se corresponden con los que constituyen los estándares nacionales de las diferentes cualificaciones profesionales.

Otra forma de acreditar los niveles de desempeño del alumno es analizar y discutir con compañeros y profesores experiencias pasadas asociadas a una competencia en particular. La utilización de un portafolio de competencias generales es una práctica habitual para este fin. En este caso no se trata de un portafolio dentro del contexto de una asignatura, sino de un portafolio que recoge todas las evidencias de desarrollo de competencias del alumno a través de todas las actividades de la carrera. En algunas universidades se ha desarrollado un software específico que permite recoger logros, reflexiones y juicios del alumno en relación a su desempeño en soporte informático. Este material es susceptible de ser defendido frente a los futuros empleadores.

Compromiso del equipo de profesores con el proyecto

La integración de las competencias en el currículum universitario requiere de un amplio y sincero debate entre el profesorado, de otro modo difícilmente puede llegar a asegurarse consenso y compromiso con el proyecto. Este puede tener un impacto muy limitado si no tiene lugar una comprensión en profundidad de las competencias y de lo que implica su integración. Existe el peligro de que el enfoque hacia las competencias generales sea percibido por el profesorado como un bloque de habilidades de gestión que pueden ser enseñadas de un modo superficial. Existe un gran acuerdo en relación al hecho de que puede elaborarse y aplicarse una matriz de competencias por asignaturas y puede parecer por tanto que éstas han sido asumidas realmente, sin que realmente se haya producido ningún cambio en el enfoque tradicional de enseñanza.

Pueden también haber sido incorporadas como contenidos concretos en un currículum sin un cambio en los entornos de aprendizaje. Así se corre el riesgo de negar la naturaleza holística de las competencias, su integración real en el currículum y su condición de transferibilidad.

Como ya ha sido comentado, el equipo de profesores debe responsabilizarse de la revisión de los objetivos de aprendizaje, de las experiencias de aprendizaje, evaluación y calificación para asegurar su coherencia, transparencia y validez. Debe ser capaz de mantener un diálogo y reflexión en relación al desarrollo del currículum y su coherencia. El desarrollo de competencias generales es, antes que un proceso lineal, un proceso en espiral, con revisiones a través de actividades estructuradas que permitan observar y comparar las experiencias que se están llevando a cabo.

En este sentido es modélica la experiencia del Alverno Institute, con un equipo académico que, en palabras de Vargas (2000) cree en una renovación curricular permanente, y compone una comunidad educativa capaz de observar reflexivamente sus conceptualizaciones y acciones y producir las mejoras y modificaciones necesarias.

Otros ejemplos pueden resultar igualmente ilustrativos. En las titulaciones de arte de la RMIT University, se ha conseguido que el conjunto de profesores lleve a cabo una revisión continuada de las cuestiones centrales como son: “¿qué se quiere conseguir de los estudiantes?” y el “¿lo estamos haciendo?” o “¿conseguimos lo que queremos a través de las experiencias de aprendizaje que diseñamos?”, etc.

Conseguir ese grado de implicación del profesorado sólo resulta posible, si existen recursos y un compromiso real y a largo plazo por parte de los altos responsables académicos. Por otra parte, parece haber acuerdo en que el modo en que la institución desarrolla este plan debe ser muy dependiente del contexto. La forma de generar compromiso por parte de los profesores es haciendo que ellos incorporen en sus disciplinas las habilidades, si ese es el enfoque elegido, pero basándose en la medida de lo posible en sus necesidades, y guiados por sus valores y convicciones. En general, se reconoce la necesidad de dotar de autonomía a los profesores para que desarrollen y experimenten con las prácticas adecuadas y hacerles partícipes de las decisiones, a través de las consultas pertinentes sobre los cambios curriculares. Esto colabora al logro del

difícil equilibrio entre la percepción de una imposición “desde arriba” y la sensación de libertad para el ejercicio del juicio profesional individual, aspecto importante para la implicación del profesor.

Las instituciones se diferencian mucho entre sí en el grado de directividad que imprimen al proceso de cambio, esto es, el grado en que toman decisiones y dirigen el proceso de arriba hacia abajo, así como del grado de participación que solicitan al profesorado; sin embargo, todos, profesores y alumnos necesitan ser persuadidos de que es una experiencia valiosa y necesaria. Existe el riesgo permanente de que el proyecto pueda ser percibido como una imposición que suponga un reto para la autonomía académica.

Es un camino largo (Voyatzis, 1995; Jenkins, 2000) que tendrá que ver con muchos cambios a nivel institucional, mucho tiempo y muchos recursos. La incorporación de las habilidades claves en el currículum en una institución universitaria no es un proceso fácil. Es necesario esfuerzo y tiempo para garantizar que las habilidades se integran en todos los aspectos de la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Planificación y gestión del trabajo

Uno de los retos al que se enfrentan los profesionales en el mundo de la empresa, es la capacidad de planificar todas las actividades que requiere el desempeño del puesto de trabajo. A medida que la vida profesional empieza a tener una cierta complejidad, es preciso que el individuo sea competente a la hora de organizar su tiempo y distribuir las tareas a realizar. Para ello deberá jerarquizar sus cometidos en función de diversas variables de relevancia, trascendencia y temporalidad.

Para acometer una tarea con éxito, es necesario secuenciar las diferentes actividades, procurando minimizar los inconvenientes y riesgos y estableciendo las prioridades necesarias. En numerosas ocasiones, hemos tenido que decidir cuál de las tareas a realizar deberíamos acometer antes; si aquellas que consideramos más importantes o aquellas que tienen un carácter urgente.

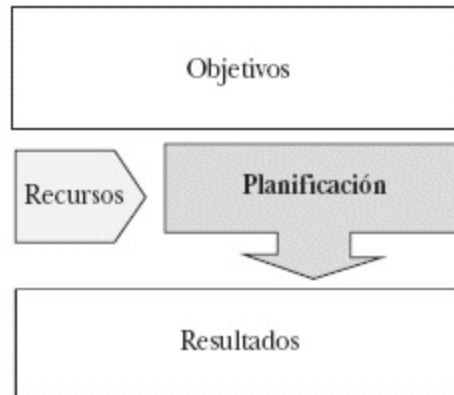
En el nuevo marco de formación que supone el EEES, la planificación debe ocupar un lugar destacado. Se trata de una competencia básica que hay que desarrollar en los estudiantes, tanto como herramienta para su futuro desempeño profesional, como para concluir con éxito su propio devenir universitario.

El estudiante debe ser capaz de organizar su propia vida en la universidad, adjudicando con criterio la dedicación tanto al estudio de las diferentes materias de su titulación como teniendo en cuenta la conciliación de su vida laboral y personal. En este sentido, el nuevo sistema de créditos ECTS, da más peso y trascendencia a la necesidad de que el estudiante sea capaz de planificar sus tiempos y tareas, de un modo eficaz y autónomo.

Qué entendemos por Planificación

La Planificación se podría definir como el proceso de establecer unos objetivos y elegir los medios más eficaces para alcanzarlos. Para planificar se debe recoger y evaluar toda la información relevante que se posee, incluyendo los probables desarrollos futuros, para posteriormente con los recursos precisos, obtener como resultado un “plan de actuación” (ver Figura 2.1) que te determine la obtención de los resultados pretendidos.

Figura 2.1 *Plan de actuación en el planteamiento de objetivos*



Uno de los errores más importantes y graves en la gestión de los proyectos, es querer arrancar con excesiva premura la obra, sin haber prestado la atención debida a una serie de tareas previas de preparación, organización y planificación que son imprescindibles para garantizar la calidad de la gestión y el éxito posterior.

Niveles de alcance de la planificación

La Planificación dentro del mundo de la empresa, tiene una importancia capital para el desarrollo de los proyectos planteados. Para un óptimo desarrollo de la competencia se deben considerar diferentes niveles de dominio o alcance de la misma.

1. En primer lugar, la *planificación estratégica*, donde se establecen los objetivos a largo y medio plazo de las entidades y corporaciones. Este primer nivel es esencial, por su trascendencia en los proyectos a largo plazo o que normalmente ocupan períodos de dos o tres años.
2. En segundo lugar, la *planificación táctica o media*, que hace referencia al futuro más próximo con un desarrollo que abarca aproximadamente un período de dos meses.
3. Por último, la *planificación operativa* que se encarga de las operaciones de carácter inmediato (período semanal o diario).

Si trasladamos estas mismas categorías al contexto educativo y a la situación de un estudiante universitario, se podrían establecer los siguientes niveles de dominio (ver Tabla 2.1).

TABLA 2.1. NIVELES DE ALCANCE DE LA PLANIFICACIÓN				
NIVELES	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN	OTROS FACTORES	AGENTES COLABORADORES
1	<i>Planificación estratégica</i>	Seleccionar titulación, itinerarios Intercambios con otros países	Posible residencia	Familia Tutor-universidad
2	<i>Planificación media o táctica</i>	Organizar su tiempo de estudio semanal, jerarquizar las asignaturas los ejercicios <i>Schedule</i>	Valorar otras actividades formativas y de ocio extrauniversitarias	Tutor <i>Coach-mentor</i>
3	<i>Planificación operativa</i>	Realizar las tareas con una organización propia	Valoración del nivel de exigencia requerido	Pares Profesores de las materias

1. La *planificación estratégica* incide en la elección de un *currículo propio* dentro del grado elegido. Las directrices marcadas por el EEES, ofrecen grandes posibilidades para que el alumno desarrolle un camino de aprendizaje propio; así por ejemplo, dentro de la titulación elegida, deberá seleccionar los itinerarios y las materias optativas. También, en esta fase el discente tiene la responsabilidad de planificar el momento apropiado para la realización de intercambios con otras universidades, tanto nacionales como internacionales, además de la realización de prácticas profesionales y la programación de cursos complementarios en verano.
2. En su segundo nivel de planificación (*medio o táctico*), se deberán definir los objetivos del alumno dentro de su propio curso y de las materias que debe superar en cada semestre. Para ello, es preciso atender a la organización y gestión eficaz de su tiempo de trabajo, dentro de una temporalización mensual y semanal establecida y distribuida en tareas a realizar según los distintos grados de dificultad y de necesidad de ocupación del tiempo y las características de cada persona, con el fin de obtener los conocimientos precisos y superar las distintas materias con el nivel de exigencia que cada alumno se proponga.
3. El tercer nivel de planificación (*operativa*) haría referencia al nivel más cotidiano, donde el alumno deberá organizar su trabajo personal diario, considerando sus capacidades, recursos y tiempos, lo que le permitirá además de realizar sus tareas académicas, conciliarlas con otro tipo de actividades también necesarias para la formación integral del estudiante, como son la cultura, el deporte, la solidaridad o el

ocio.

En este proceso de planificar su actividad, el estudiante tiene que buscar y encontrar apoyo en diversos agentes de su entorno próximo. Recayendo el nivel uno fundamentalmente en su entorno familiar, el nivel dos en la universidad, mediante figuras y programas de acción tutorial como son la figura del tutor universitario, acompañante o coach del estudiante, cuya labor se centra en el apoyo, orientación y planificación de objetivos académicos en los primeros cursos de carrera y en una labor de orientación profesional y preparación para la inserción en el entorno laboral en los cursos más avanzados. El tercer nivel de planificación es la orientación y apoyo que el estudiante busca y/o recibe de sus pares y de los profesores que le imparten las asignaturas.

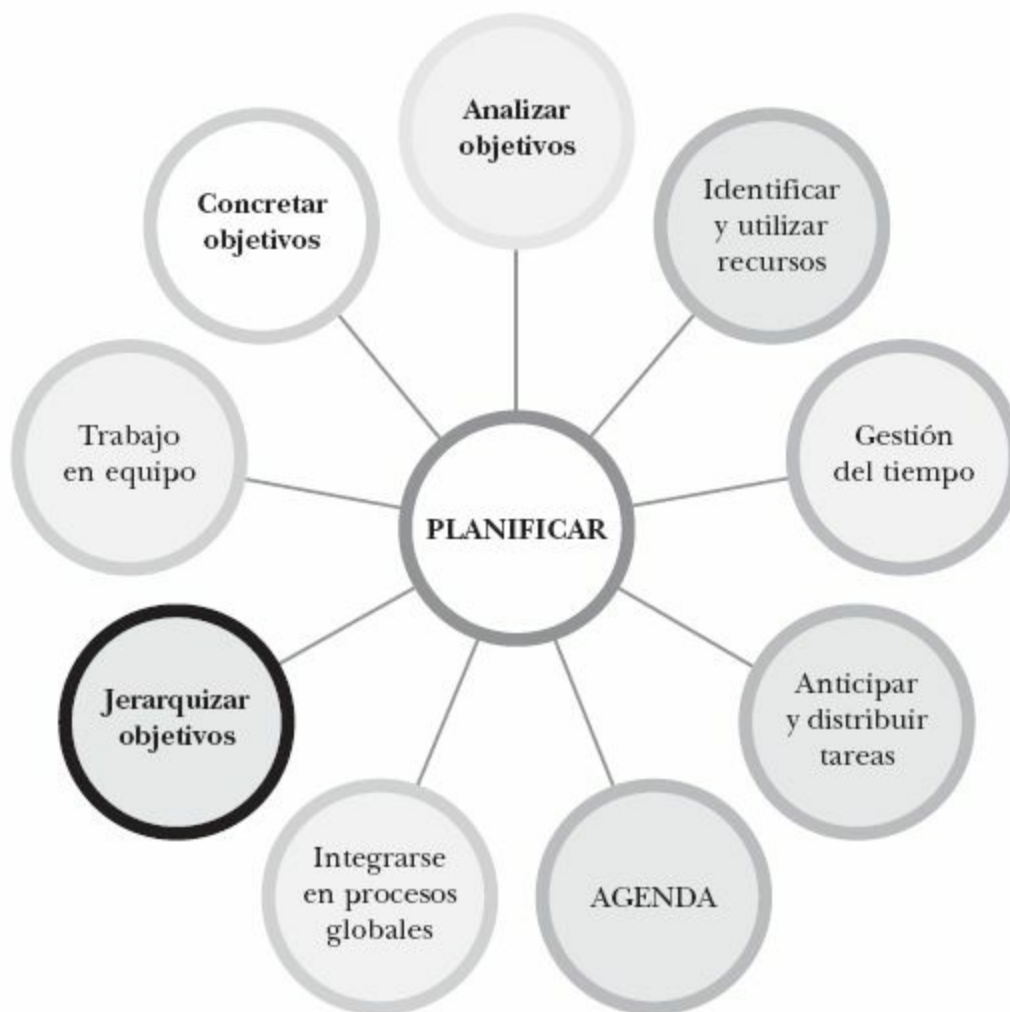
Indicadores de la competencia

Una vez definido el marco general de la competencia es preciso, centrarnos sobre todo en el desarrollo de la *planificación operativa*, que tiene una incidencia específica en la relación del discente con el profesor y, por ello, es susceptible de trabajar y evaluar en el aula. Sin embargo, no debemos olvidar los distintos niveles de aproximación a la planificación descritos que consideramos se pueden desarrollar en otros foros y espacios, más vinculados a la acción tutorial.

Así, para conseguir un buen desarrollo de esta competencia, es necesario, concretar las habilidades-capacidades que un alumno debe alcanzar para planificarse con éxito y que se concretan en las siguientes (ver Figura 2.2):

- Concretar y jerarquizar aquellas acciones que le permitan conseguir las metas y objetivos propuestos.
- Discernir entre los diferentes objetivos posibles aquellos que conduzcan a metas alcanzables y realistas, dentro de las posibilidades reales de cada individuo, sabiendo distanciarse de aquellos que por sus capacidades o motivación no estén dentro de sus posibilidades.
- Procurar que el alumno sea capaz de identificar y utilizar los recursos necesarios para la consecución de sus objetivos, anticipando las necesidades de recursos materiales, bibliográficos y técnicos y disponer de los mismos cuando fuera preciso para su aprendizaje.
- Planificar sus actividades dentro del marco que supone su grupo de clase y sus equipos de trabajo, integrando sus actividades individuales con aquellas otras que debe compartir con sus compañeros.
- Uno de los indicadores clave: el estudiante será capaz de hacer una gestión adecuada de su tiempo, que contemplen las actividades que le confieren una formación completa o integral: actividades de ocio, de cultura, deporte, solidarias y otras.

Figura 2.2 Planificar competencias



Planificación operativa y sus diferentes niveles de dominio

Para entender esta competencia debemos acudir de nuevo, al nivel de dominio que necesita el estudiante para organizar sus diferentes tareas, estableciendo las siguientes categorías desde la planificación:

- Organiza diariamente el trabajo personal y lo diferencia de tareas puntuales.
- Organiza la tarea trimestral.
- Participa en actividades en grupo.
- Lidera grupos de trabajo de poca envergadura.
- Trabaja y planifica un proyecto complejo con la intervención de otros grupos de trabajo.

Para la docencia y la evaluación universitaria no es operativo tener una clasificación tan amplia de esta competencia, por lo que se opta en simplificarla en tres categorías con los siguientes indicadores que figuran en la Tabla 2.2.

TABLA 2.2. INDICADORES		
	INDICADOR GENERAL/ESPECÍFICO	INDICADORES
Planificación individual	Organizar diariamente el trabajo personal de tareas puntuales	Organiza los procedimientos adecuados a las actividades
	Organizar la tarea trimestral	Diseña la manera de integrar procesos y procedimientos
		Organiza en función de sus capacidades y en función de los logros
		Sabe renunciar a actividades para conseguir sus objetivos
		Organiza en función de los logros
Planificación en grupo	Participar en actividades en grupo	Interviene en procesos de organización y planificación grupal
	Liderar grupos de trabajo de poca envergadura	Planifica la distribución de tareas
		Se realiza verticalmente y horizontalmente en la distribución de tareas
Planificación compleja	Trabajar y planificar un proyecto complejo con la intervención de grupos de trabajo	Planifica con método
		Dimensiona las tareas en función de las capacidades de las participantes
		Establece mecanismos de control en mitad de los procesos
		Delega responsabilidades
		Planifica en función de los resultados

Metodología. ¿Cómo se desarrolla? ¿Cómo evaluarla?

La planificación está íntimamente ligada a la toma de decisiones y en este sentido, a la necesidad de elegir entre diferentes opciones y/o alternativas. Así, las pautas generales que se marcan a los estudiantes para realizar la planificación se concretan en las siguiente etapas:

- Identificación del problema.
- Desarrollo de alternativas.
- Elección de la alternativa más conveniente.
- Diseño del plan de actuación.
- Ejecución del plan.
- Revisión de la planificación.

Estas pautas, a su vez, marcan unas fases que permiten realizar una correcta planificación. En primer lugar, el establecimiento de “*objetivos iniciales*” y/o identificación de la necesidad de planificación, donde el estudiante se enfrenta a la tarea y plantea unos objetivos a conseguir, analizando el tiempo de que dispone y los medios para conseguir el objetivo. Por ejemplo, en la asignatura de gestión de proyectos, uno de los errores más importantes y graves, es querer arrancar con excesiva premura la obra, sin haber prestado la atención debida a una serie de tareas previas de preparación, organización y planificación, que son imprescindibles para garantizar la calidad del proyecto y el éxito del mismo.

En segundo lugar, el establecimiento de *objetivos intermedios*, *ritos de paso*, *cuellos de botella*. Para la consecución de la tarea y alcanzar el objetivo propuesto es pertinente establecer etapas intermedias. En este sentido, el estudiante establece los pasos precisos y los *ritos de paso* (condicionantes ineludibles) y los *cuellos de botella* que son aquellas situaciones de la tarea, que van a exigir un mayor despliegue de recursos o un ajuste entre la tarea realizada por diversos miembros de su equipo. En el ejemplo concreto de la asignatura de proyectos, debemos tener una especial consideración a la hora de establecer estas subtareas, que se concretan en las siguientes:

1. *Plazos en la temporalización del proyecto*. La temporalización es necesaria y debe marcar el guión lineal sobre el que se ajuste el resto de las fases de la planificación.
2. *Desarrollo teórico práctico específico del proyecto*. Hace referencia, al desarrollo específico de la tarea que puede variar según las diferentes especialidades científicas que desarrolle el alumno. Teniendo que considerar los recursos necesarios: a) Documentación; b) Recursos Materiales, y c) Recursos Humanos.
3. *Distribución de responsabilidades*. Cuando la tarea a planificar supone la participación de diferentes personas es necesario valorar la distribución de responsabilidades, teniendo en cuenta, las capacidades de cada miembro.
4. *Verificación/Modificaciones*. Antes de la entrega definitiva del trabajo final, se le pide al estudiante que realice una evaluación/verificación de todas las fases del trabajo y que se realicen las modificaciones pertinentes. También, es necesario revisar la tarea con perspectiva y guiándola en la consecución de objetivos, intentando analizar desde una posición externa todo el conjunto realizado para poder tener una visión de global similar a la que debe tener el propio estudiante. Este debe ser un objetivo del docente y es necesario, consensuarlo con el alumno.
5. *Presentación y entrega*. Última fase y definitiva en la que será preciso tener en

cuenta la forma de presentarlo de acuerdo con las normas de presentación o al menos con las especificidades de la asignatura o del evaluador.

6. *Valoración y revisiones.*

El esquema que sigue (Tabla 2.3) resume las fases que hemos descrito.

TABLA 2.3. FASES DE LA PLANIFICACIÓN	
FASES DE LA PLANIFICACIÓN	
1.	Establecer el objetivo.
2.	Objetivos intermedios, ritos de paso, cuellos de botella.
3.	Plazos temporalización.
4.	Desarrollo técnico.
	a) Documentación.
	b) Recursos Materiales.
	c) Humanos.
5.	Distribución de responsabilidades.
6.	Verificación.
7.	Modificaciones.
8.	Presentación y entrega.
9.	Valoración y revisiones.

Una vez expuesto el modelo de plan de acción, se trabaja con los estudiantes y se les pide que presenten una propuesta personal de planificación de cada uno de los trabajos en los que se divide las asignaturas. La evaluación de los mismos se realiza de manera aleatoria a los diferentes alumnos, de tal manera que a lo largo del curso se halla revisado a cada alumno al menos dos de sus planificaciones.

La evaluación que se realiza tiene un carácter formativo y se hace conjuntamente con el alumno, lo que supone una puesta en común, acuerdos y revisión con el estudiante. Se pretende que el alumno sea capaz de realizar una planificación coherente y dimensionada en tiempo y recursos. Es frecuente que los alumnos pequen por excesos en sus propuestas, y que por tanto el profesor sea el encargado de reconducir el trabajo. Para la evaluación, se optó por no cuantificar numéricamente las tareas, sino proponer una revisión de la planificación hasta conseguir que entre el alumno y el profesor se plantee la viabilidad del proceso y la organización del trabajo en términos temporales y con el planteamiento de objetivos y adjudicación de tareas concretas.

Una parte importante del trabajo en esta competencia es la revisión que se realiza con los alumnos una vez finalizado el trabajo. Para ello durante una sesión (1/2 ó 1 hora) se hace con toda la clase la valoración del nivel de cumplimiento de la planificación propuesta y de sus resultados. Pidiendo a los alumnos que realicen un informe crítico sobre su planificación. Los resultados de este informe no suelen ser demasiados satisfactorios, dada la falta de autocritica y capacidad reflexiva que demuestran muchos de ellos, sin embargo se considera pertinente el realizarlo, para que progresivamente el estudiante, esté en condiciones de valorar de una manera autónoma sus propias

decisiones y consiga tener un mayor control de su tiempo efectivo.

Herramientas. Indicadores para desarrollarla

Se ha visto preciso el trabajar otra forma de planificación, esta vez en función del tiempo no de las tareas. Por ello en las fechas previas a las vacaciones de navidad se hace un trabajo específico de planificación del tiempo, para organizar las tareas y la dedicación al estudio en un período especialmente crítico como son las navidades.

Durante este período los propios alumnos reconocen que no consiguen dedicar demasiado tiempo al estudio, teniendo muchas jornadas aparentemente útiles, pero poco efectivas. Para ello, se les entrega una ficha (ver Figura 2.3) para trabajar durante la clase que, mediante una puesta en común, analiza las posibilidades reales de trabajo y el tiempo necesario para conseguir los objetivos planteados. Posteriormente cada alumno rellena la ficha que deberá conservar durante las vacaciones. Tras el período vacacional, reflexionar sobre el grado de cumplimiento de la misma.

Figura 2.3 Ficha de Planificación de asignaturas y tareas

Ficha de planificación del periodo de Navidad

Alumno:

Asignaturas:

*

*

*

Tareas a realizar

*

*

*

*

*

2007-08

	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	Total días
Tareas	S	O	L	M	X	J	V	S	O	L	M	X	J	V	S	O	L	3
Días no hábiles																		3
Días de baja productividad																		7
Días Productivos																		7

Observaciones

dicembre 2007

	l	m	m	j	v	s	d
						1	2
3	4	5	6	7	8	9	
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	
24	25	26	27	28	29	30	
31							

enero 2008

	l	m	m	j	v	s	d
7	8	9	10	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	
28	29	30	31				

Revisión de la actividad

En los días de dedicación

Autoevaluación

Esta competencia se ha estudiado y desarrollado, en una asignatura de primero de Arquitectura (ver Tabla 2.4) con los descriptores y características descriptivas que en ella figuran.

Desarrollo de la competencia Planificación en una asignatura

Hemos desarrollado esta competencia en la asignatura “Dibujo Arquitectónico y Geometría Descriptiva”. La naturaleza de la tarea exige mantener permanentemente una relación de cercanía y distancia al trabajo, para poder acometer las tareas puntuales sin perder en ningún momento la relación de las partes con el todo. Por ello es preciso planificar un sistema de control/autocontrol del trabajo, combinando la definición del detalle en paralelo con la visión global o de conjunto.

TABLA 2.4. GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA (DESCRIPCIÓN)	
ASIGNATURA	DIBUJO ARQUITECTÓNICO Y GEOMETRÍA DESCRIPTIVA
Créditos	24 cr. (x 10 horas) equivalentes a 17,5 ECTS anuales. Primer curso de la titulación.
Horas presenciales y de trabajo grupal	8 horas de clase semanal repartidas en tres bloques (3,3, 2 horas) distribuidos en tres días y que representa aproximadamente un tercio de la carga lectiva del alumno en su primer curso de la carrera.
Contenidos	Fundamentos, opciones analíticas y aplicaciones del dibujo arquitectónico, con el objetivo básico del dominio de los sistemas de representación, de los medios gráficos elementales y del dibujo como instrumento de la ideación y de la comunicación de la arquitectura.
Definición y contexto	La enseñanza del dibujo arquitectónico se encuentra integrada en tres partes: el dibujo arquitectónico es una construcción diferida de la arquitectura. En el tiempo, hacia el pasado: dibujar lo que ya existe, o hacia el futuro: anticipar lo que se proyecta, y en su naturaleza: es una abstracción diferente a la transformación tangible de la realidad para conformar el entorno humano que es la arquitectura.
Rol/función de la asignatura (para qué)	• Instrumento para la ideación (se proyecta dibujando, primero con dibujos más libres y sueltos, que se van concretando con el orden y la medida) o el análisis (se investiga y estudia la arquitectura dibujando a partir de ella). • Es un instrumento de comunicación: con el dibujo, la arquitectura se explica a los demás y, mediante el “conjunto de dibujos, escritos y cálculos que forman un proyecto” se hace posible su construcción real. El primero admite un marco más vinculado al trabajo personal; el segundo exige precisión y cierta codificación para su transmisión y comprensión por otros.
Objetivos	El dibujo de arquitectura debe dotar al alumno de la solvencia suficiente para encarar el aprendizaje de la enseñanza de proyectos que podríamos considerar la base de los estudios de arquitectura. Para ello debe obtener un dominio del dibujo manual, de los sistemas de

	representación y de los medios gráficos básicos.
Actividades	La asignatura se organizará con cinco ejercicios de largo recorrido de un mes y medio de duración, intercalados con ejercicios de clase y pequeñas actividades de una semana.
Grupos	Los grupos son de 25 alumnos, impartándose la asignatura en un aula con mesas de dibujo y un ordenador para cada alumno.

Al mismo tiempo, la complejidad de los ejercicios exige una planificación previa para poder abarcarla, y obtener éxito tanto en la consecución de objetivos como en los resultados.

Es una asignatura con una carga procedimental importante y exige la organización de las habilidades secuencialmente para poder conseguir los objetivos. Nos encontramos ante el aprendizaje de un nuevo lenguaje {el dibujo} que exige un profundo conocimiento de sus reglas y leyes, así como de su procedimiento {habilidad manual}. Todo ello conlleva necesariamente el desarrollo de un plan de acción y de la utilización de recursos.

Los ejercicios se plantean en base a un incremento progresivo del nivel de exigencia y dificultad, haciendo lo mismo con la competencia trabajada; los primeros trabajos son muy pautados, mientras que los últimos exigirán del alumno una mayor capacidad de planificación.

A lo largo de todo el curso habrá suficientes actividades que permitan al alumno entrenarse y desarrollar la capacidad de ordenar su tiempo. De acuerdo con los temas que desarrolla (partes del temario), la asignatura se divide en dos partes bien diferenciadas; por un lado la Geometría Descriptiva y por otro el Dibujo Arquitectónico. La competencia de planificación encaja más en esta última, ya que en la parte de Geometría descriptiva la docencia se organiza mejor mediante un trabajo del alumno más pautado en el que se le dirige por actividades más concretas y en las que la respuesta es inmediata y no exige una planificación a largo plazo. En cambio la planificación es consustancial con la parte de Dibujo Arquitectónico tal como se refleja en la metodología recogida en la programación de la asignatura:

- *Clases teóricas (ilustradas con imágenes)*, asociadas a trabajos prácticos (alternando ejercicios breves en una sesión con otros de varias semanas) que incluyen dibujos manuales, informáticos, maquetas y presentaciones.
- *Actividades académicas dirigidas*, con trabajos más autónomos (con búsqueda de información, reflexión escrita, dibujada y expuesta; debates y presentaciones públicas de trabajos).
- *Talleres tutorados*, tutorías y consultas académicas personales. Conferencias, visitas a edificios (modelos) y viajes.

Objetivos de aprendizaje

En relación a las diferentes competencias del ejemplo, el alumno será capaz de:

- a) *Analizar*, seleccionar los elementos propios del lenguaje arquitectónico de un modelo presentado por el profesor.
- b) *Jerarquizar* dentro de las acciones que se derivan del anterior análisis y elaborar un plan de trabajo que abarque todo el ejercicio a realizar.
- c) *Gestionar su tiempo* de trabajo, haciendo una previsión del mismo, que reflejará en un planning y proceder a su revisión y ajuste en función del proceso propio del trabajo.
- d) *Gestionar los recursos* documentales, con una mención especial de los recursos gráficos (planimétricos, cartográficos y fotográficos) característicos de la asignatura, así como los bibliográficos.
- e) *Formular objetivos* realistas y ser capaz de ajustar las distintas fases del planning de forma que se garantice su consecución.

Actividades formativas

Es una asignatura donde el estudiante trabaja individualmente y en determinados trabajos se agrupa para realizar trabajos de toma de datos o representaciones más complejas.

En la parte de Dibujo arquitectónico (que supone como 2/3 de la carga total) la asignatura se organiza con cuatro o cinco trabajos anuales {denominados modelos} que pueden tener una duración entre cuatro a ocho semanas de duración, alternos con ellos se imparte docencia teórica y otros trabajos puntuales de una o dos semanas.

Los modelos son seleccionados por el profesor y junto con el enunciado del trabajo aporta documentación suficiente para la realización del trabajo. Progresivamente según va avanzando el curso la información dada con cada enunciado será menor y se requerirá de los alumnos que sean ellos los que completen la información obtenida y que la pongan en común con el resto de la clase. De esta manera deberán ir gestionando los recursos documentales tales como las bibliotecas, los archivos y los centros cartográficos y planimétricos.

Evaluación

Para una evaluación de la competencia en esta asignatura, hay que tener en cuenta que la relación del profesor con el alumno es muy cercana debido a la docencia de un grupo reducido y de muchas horas de clase, por lo que el seguimiento es muy intenso permitiendo que tanto el conocimiento del estudiante como el seguimiento de su aprendizaje sea personalizado y único. El profesor, guía y sigue el aprendizaje y su planificación a través de una evaluación continua, lo que permite tanto evaluar su capacidad de planificar, como la de reajustar y modificar la organización del trabajo tantas veces como sea necesario.

En primer lugar, se evalúa la consecución de los objetivos. Al ser trabajos complejos, de larga duración e intensa elaboración, el resultado final refleja si ha sido elaborado con una planificación precisa. El documento final será un documento significativo y una evidencia de aprendizaje esencial en el avance del alumnado.

Los distintos documentos entregados en el proceso del trabajo y la acumulación de trabajos anteriores, permiten conocer el proceso y su organización.

El planning previo realizado por los alumnos, se revisa en primera instancia y en diferentes momentos en los que se les da un feedback concreto sobre lo que deben modificar, tanto en el producto como en la organización y planificación. Una vez completado el trabajo, se valora también, la capacidad de reajuste y la gestión del tiempo (la eficacia en la gestión).

Resultados: éxitos y dificultades

El trabajar la competencia de la planificación ha sido una experiencia que ha reportado grandes resultados en nuestros estudiantes, especialmente en estos alumnos de primer curso. Se ha percibido en diferentes momentos un aumento de la confianza y seguridad de los alumnos respecto a su trabajo y a la consecución de objetivos y, en ocasiones, esto les ha permitido superar situaciones de crisis que les bloqueaban, hasta el punto de plantearse el abandono por la sobrecarga de trabajo.

Para comprender la necesidad de planificación en la asignatura es preciso comprender que se trata de una asignatura, con una gran carga de créditos y mucho trabajo diario, lo que supone en algunos alumnos enfrentarse a situaciones de ansiedad y de estrés. Una de las recomendaciones, para poder afrontar con éxito este tipo de situaciones, es facilitar al alumno herramientas de trabajo eficaces para la optimización de su tiempo y la carga de trabajo (en ocasiones se trata más bien de una carga mental además de la real). Sin embargo, a pesar de la dureza y rudeza de los procedimientos y la carga de trabajo, nos encontramos con muy buenos resultados académicos y una gran satisfacción manifestada por los alumnos.

La participación de los estudiantes y el trabajo en equipo

La nueva sociedad global en la que vivimos actualmente ha requerido un cambio importante en todos los ámbitos de trabajo incluido el educativo. La Educación Superior ha comenzado a orientar sus esfuerzos hacia el desarrollo y promoción de las competencias de los estudiantes universitarios, siendo entendida de un modo más amplio, teniendo que aportar, no sólo conocimientos teórico/prácticos relacionados con el área académica y profesional que compete a cada estudiante, sino también una formación integral que se va a seguir desarrollando a lo largo de la vida.

El alumno, más que nunca, necesita compartir experiencias de aprendizaje tanto con sus compañeros como con sus profesores, lo que le exige el desarrollo de habilidades y competencias para trabajar en equipo y una mayor capacidad para cooperar y consensuar los diferentes puntos de vista y tener que asumir diferentes roles en la vida y una adecuada y eficaz forma de comunicarse con los demás. Educar en la cooperación, en la responsabilidad y en la planificación de objetivos de aprendizaje en grupo es uno de los retos a los que se enfrenta el docente actual en la universidad.

Además, también se presupone en el estudiante mayor autonomía para asumir responsabilidades y tener iniciativas de gestión grupal en sus proyectos. Por tanto, aprender en los contextos universitarios actuales, demanda la capacidad de trabajar conjuntamente e incluso para otros, teniendo que tomar decisiones en grupo, tratando de resolver problemas complejos también en grupo, fomentando la creatividad y la innovación y planificando el trabajo en un entorno ambiguo y cambiante, en el que el grupo es más que la suma de las partes y los objetivos grupales están por encima de los individuales.

El trabajo en equipo favorece el aprendizaje, supone menor riesgo para el estudiante y le ayuda a adquirir otras competencias que de un modo individual no podría conseguir. Este modo de trabajar, implica romper con el individualismo tradicional del aprendizaje y pensar en el “nosotros” .

Qué entendemos por Trabajo en Equipo

En las definiciones más actuales (López Noguero, 2005) se define al grupo como: “Un conjunto de personas con un fin determinado, con unas reglas concretas para alcanzar una meta no siempre explícita y con diferentes roles y posiciones”. Esta definición no dista mucho de las que se han planteado en los entornos profesionales, pero tampoco de la concepción tradicional de Kurt Lewin (1944) artífice del concepto de “dinámica de grupos” y quien lo define, como una entidad dinámica en la que se producen distintos procesos de interacción entre sus miembros. Basándonos en el concepto de interacción, encontramos tres tipos de grupos:

1. *Grupo con interacción-competitiva*: un estudiante sólo alcanzará sus objetivos si no los logra su grupo (interdependencia negativa).
2. *Grupo con interacción-individualista*: según la cual los estudiantes son recompensados por la calidad de su trabajo individual.
3. *Grupo con interacción-cooperativa*: dónde las metas de los estudiantes están unidas entre sí, esto supone una interrelación o interacción positiva y por tanto, la consecución de los objetivos del equipo.

Para Ovejero (1988), podemos distinguir entre tres modos de interacción grupal en el aula (Tabla 3.1), con unos objetivos distintos en función de los intereses del grupo de trabajo.

TABLA 3.1. FORMAS DE INTERACCIÓN GRUPAL EN EL AULA		
COMPETITIVA	INDIVIDUALISTA	COOPERATIVA
<i>Rival</i> Cooperación negativa Individual y no grupal	<i>Indiferente</i> No hay cooperación Individual	<i>Colaborador</i> Cooperación positiva Individual y grupal

(En López Noguero, 2005).

Según estas formas de interacción o de relación entre los estudiantes, se van a producir también unos resultados de aprendizaje muy distintos en función de que las relaciones sean positivas (cooperación) o negativas (competición entre los distintos miembros) lo que dificulta la interdependencia positiva o el aprendizaje grupal. Así los beneficios de la cooperación serían:

- La mejora de los resultados de los estudiantes mucho más que el trabajo individual.
- Promoción de la colaboración de los estudiantes, lo que significa una mayor productividad.
- Un contexto de aprendizaje cooperativo quizá sea el mejor modo de integración académica de los discapacitados, de la multiculturalidad, etc. (Ovejero, 1988).

Cuando se comparten los objetivos y se trabaja conjuntamente, los resultados de aprendizaje suelen ser mejores porque existe una mayor organización del trabajo (gestión y reparto de tareas, control del trabajo, interacción entre los miembros, promoción y desarrollo de actividades de grupo) y en general, mayor eficacia. También, se favorece la

participación, el desarrollo de habilidades para la socialización y una mayor oportunidad para el aprendizaje.

En definitiva, aprender a trabajar en grupo, o en equipo, implica asumir y tomar conciencia de las características y competencias que aparecen en todo proceso grupal:

- Tolerancia.
- Respeto.
- Cooperación.
- Búsqueda de información.
- Compartir información.
- Comunicar resultados.
- Empatía y escucha.
- Compartir y consensuar puntos de vista diferentes.
- Elaborar planes de actuación para el grupo.
- Aprender a pensar por y para el grupo.
- Crear un clima de progreso y de cohesión.
- Alta motivación.
- Acciones y metas comunes.

Metodología y evaluación

Vamos a tratar el tema del trabajo en equipo, en el contexto de dos asignaturas muy distintas y que se imparten en diferentes titulaciones: “Desarrollo de Habilidades Directivas” e “Introducción a la Historia del Derecho”, ambas integradas en primer curso del área de conocimiento de los estudios de Economía, Derecho y Empresariales. En la Tabla 3.2 se plantean indicadores de medida de la competencia.

Estas asignaturas constituyen el marco de referencia en el que vamos a basar los indicadores de medida y el desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta las necesidades y requisitos de cada materia. La metodología de aprendizaje en ambos casos está basada en el modelo del Aprendizaje Cooperativo. Hay consenso entre los expertos, en hablar de trabajo cooperativo cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que entre todos generan un proceso de construcción de conocimiento. En este proceso cada estudiante aprende más de lo que aprendería por sí solo; así, el resultado final debe ser superior a la suma de los trabajos realizados individualmente por cada miembro del grupo.

TABLA 3.2. INDICADORES PARA EL “TRABAJO EN EQUIPO”	
DESARROLLO DEL TRABAJO EN EQUIPO	
TRABAJAR EN EQUIPO SUPONE EN LOS ESTUDIANTES:	
Indicadores	– Trabajar de forma cooperativa con otros, ser parte de un equipo. – Identificarse con un proyecto común.

	– Asumir responsabilidades grupales. – Asumir distintos roles en función de los objetivos grupales. – Ejercer el liderazgo en determinadas acciones educativas o proyectos. – Solicitar y gestionar ideas para la toma de decisiones y planes de acción. – Valorar por igual la opinión de todos los componentes del grupo. – Favorecer la integración de todos los miembros del grupo/equipo. – Fomentar el sano desacuerdo, el debate y hacer crítica constructiva. – Reconocer públicamente los logros de otros y compartir información. – Crear un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros. – Saber anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales. – Manifestar expectativas positivas hacia el grupo. – Tolerar la frustración y actuar con tolerancia.
Actividades educativas que desarrollan esta competencia	– Tormenta de ideas sobre la competencia, y herramientas para su desarrollo (evaluación). – Actividades participativas para fomentar el trabajo cooperativo, pautado por el profesor (puzzle, dinámica del ciego, coaching, etc.). – Role-playing de situaciones grupales para el entrenamiento en grupo (hacer y recibir críticas, negociación de objetivos, etc.). – Proyección de imágenes y videos que inciten a la reflexión y al aprendizaje grupal. – Dinámicas de grupo que fomenten la creatividad y la toma de decisiones. – Técnicas de generación de ideas en grupo.
Otras competencias que se desarrollan a partir de ésta	– Comunicación interpersonal. – Habilidades sociales. – Planificación y organización del trabajo grupal. – Aprendizaje autónomo y razonamiento crítico. – Responsabilidad e iniciativa. – Gestión del cambio o capacidad para adaptarse a situaciones nuevas y/o ambiguas.
Indicadores para la evaluación del desarrollo de la competencia	– Porcentaje concreto de las actividades grupales obligatorias. – Porcentaje según la asistencia a las sesiones de trabajo en equipo. – Consecución de objetivos grupales/individuales. – Valoración del proyecto grupal (Trabajo de investigación).

(Adaptado de Terrón y cols., 2006).

El modelo de aprendizaje cooperativo supone pues, un aprendizaje conjunto y continuado de conocimientos en base a las aportaciones y puntos de vista de los distintos miembros del grupo y a través del trabajo de un conjunto de personas que persiguen objetivos y metas comunes y que tratan de maximizar su aprendizaje.

Bajo el paraguas de la metodología participativa encontramos los siguientes procedimientos e instrumentos de evaluación (Tabla 3.3):

TABLA 3.3. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO	
PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS
• Autoevaluación de cada componente del grupo	• Entrevistas individuales y grupales de

respecto a su aportación. • Supervisión de la aportación individual de cada componente al grupo. • Valoración de la producción final de grupo (profesor). • Realización de hojas de ruta de las reuniones grupales (roles y ejercicio del liderazgo). • Supervisión del trabajo grupal por parte del profesor.	seguimiento. • Planificación conjunta de objetivos individuales y de grupo. • Hojas de ruta para evaluar el rol y la participación de cada miembro del grupo. • Plantilla de evaluación grupal.
--	--

Las ventajas de este tipo de metodología es que favorece la cooperación e intercambio de experiencias de aprendizaje, lo que, a su vez, supone una serie de beneficios y ventajas para los estudiantes:

- Asegura la interdependencia positiva (aprenden unos de otros).
- Asumen menos riesgos porque comparten responsabilidades.
- Favorece la escucha de opiniones, la participación, aportación y comunicación de todos los miembros.
- Desarrolla habilidades para la comunicación interpersonal.
- Favorece la responsabilidad.
- Ayuda a desarrollar la autoestima y confianza en uno mismo.
- Incrementa la motivación y el entusiasmo por la tarea, así como la consecución de objetivos.
- Ayuda en generación de “redes” y grupos de apoyo. Los alumnos con dificultades de aprendizaje y de adaptación al entorno son apoyados por otros alumnos o estudiantes de grupo.

En la asignatura de “Derecho Civil”, asignatura troncal de la Licenciatura de Derecho y Administración y Dirección de Empresas de 1.º curso, se utiliza también la metodología participativa para desarrollar entre otras, las competencias de responsabilidad, habilidades comunicativas y el trabajo en equipo.

Se trata de una asignatura esencial en la carrera de Derecho en la que los estudiantes, al ser de 1.º curso, deben no sólo aprender conceptos básicos (por ejemplo: deben recordar que el Derecho Civil es el Derecho Común, que sus normas son supletorias de las normas de los Derechos especiales como el Derecho Mercantil o el Derecho Laboral, etc), sino que también deben aprender a estudiar y a conocer la utilidad del derecho en su vida y en su futuro profesional.

En esta asignatura, el uso de metodologías activas en el aula como el aprendizaje cooperativo, se combina con clases magistrales. Las explicaciones de las clases magistrales se dinamizan con esquemas-resumen realizados por el profesor y que muchas veces buscan remarcar diferencias fundamentales entre instituciones que pueden ser confusas o representar gráficamente figuras que son claves durante toda la carrera del Derecho.

Se pretende hacer el tema lo más atractivo posible y por ello, la clase magistral se ve complementada por la entrega de materiales, modelos o documentos relacionados con la materia explicada.

Para desarrollar esta metodología se trabaja con la técnica del puzzle, con grupos formados aleatoriamente, que facilita el conocimiento de los estudiantes.

En ambas asignaturas y con el objetivo de hacer la *evaluación del aprendizaje*, se pide al estudiante que realice un *portafolio* que incluye los materiales y la elaboración de los apuntes que han realizado y que son el resultado del aprendizaje grupal y el individual en el aula. Cada grupo elabora un panel con los contenidos del portafolio de cada tema, que se sitúa en las distintas paredes del aula para que pueda ser explicado y comentado por cada grupo.

Además, cada vez que se termina un tema, los alumnos deben elaborar un *glosario* del mismo. En relación a este glosario, que no es otra cosa que la recopilación de los conceptos clave que los alumnos han aprendido en ese tema, los alumnos, en grupos formados por ellos mismos, deben definir cada uno de esos conceptos y deben entregar los glosarios al profesor para que sea objeto de corrección y que vaya dando feedback formativo sobre las áreas desarrolladas y las áreas de mejora.

En relación al *sistema de evaluación de la asignatura* hay que destacar que en la Facultad de Economía, Derecho y Empresariales se ha establecido un sistema de evaluación continua común para todas las asignaturas y que consiste en atribuir un 50% de la evaluación a las pruebas teóricas y un 50% a las pruebas prácticas. Cada profesor distribuye estos porcentajes en función de las pruebas teóricas y prácticas que realice en su asignatura.

En esta asignatura, el sistema de evaluación se concreta del siguiente modo:

1. El 50% del sistema de evaluación se corresponde con pruebas objetivas que se realizarán al alumno para evaluar la teoría y los conceptos claves aprendidos. Este porcentaje se reparte en: un 10% cada prueba objetiva, en total son cuatro pruebas para cubrir toda la temática del programa, y un 10% una prueba integradora de conceptos relacionados con el glosario que han elaborado los alumnos.
2. El otro 50% del sistema de evaluación se corresponde con prácticas que los alumnos deben realizar:
 - El 20% de la evaluación se corresponderá con el valor de dos prácticas individuales realizadas en el aula.
 - El otro 20% de la evaluación se corresponderá con el valor de dos prácticas conjuntas que realizan fuera del aula. Estas prácticas se explicarán a continuación como ejercicios destinados a desarrollar el trabajo en equipo.
 - El otro 10% de la evaluación se corresponde con el glosario de todos los temas.

Aplicaciones prácticas

En la asignatura de “Habilidades Directivas” se trabaja con algunas técnicas, que se utilizan en creatividad, y que se describen a continuación.

A. Tormenta de ideas

- ✓ *Procedimiento:* En un primer momento los alumnos reflexionan individualmente. Después, se agrupan para consensuar las definiciones y llegar a un acuerdo.
- ✓ *Objetivo:* Provocar la reflexión y el pensamiento crítico entre los estudiantes, así como el acuerdo y la toma de decisiones.
- ✓ *Participantes:* Grupo-clase. Se agrupan de 3 a 5 personas.
- ✓ *Desarrollo:* Los estudiantes tratan de reflexionar primero individualmente sobre ambos conceptos, anotando sus definiciones y aportaciones sobre la tarea requerida. Después se reúnen con su grupo para consensuar la definición y seleccionar la más aceptada por todos sus miembros, tratando de esclarecer y definir las semejanzas y las diferencias entre grupo y equipo, así como, las condiciones necesarias para que se produzca realmente un equipo de trabajo. Es importante para cerrar la dinámica que los estudiantes lleguen a un acuerdo y hayan sido capaces de aportar una definición justificada. Por último, se les pide que la expongan en el aula para finalmente acordar una única definición con todo el grupo, tratando de encontrar las semejanzas y diferencias, así como las ventajas de cada uno.
- ✓ *Evaluación:* Se valora principalmente la participación e iniciativa de cada uno de los miembros del grupo de trabajo, así como, el resultado y producto resultante de la tarea.

B. Dinámica del ciego

- ✓ *Procedimiento:* Los estudiantes se agrupan en el aula para realizar una tarea en la que tienen que experimentar y reflexionar, sobre las ventajas de trabajar en equipo, así como sobre las dificultades que plantea representar un rol no habitual en su vida cotidiana, y las dificultades que ello supone en el desempeño eficaz de la tarea.
- ✓ *Objetivo:* Reflexionar en grupo cómo se siente una persona cuando se experimentan distintos roles necesarios para guiar a un grupo de personas, o realizar una determinada tarea que exige la participación de todos sus miembros para que se consigan los objetivos planteados. También, experimentar la importancia y necesidad de la confianza y las instrucciones o normas grupales que se acuerdan entre todos para realizar la tarea. El objetivo de la dinámica consiste en reflexionar sobre los obstáculos y dificultades que experimenta una persona cuando carece de información y normas concretas sobre la realización de una tarea.
- ✓ *Participantes:* Grupo-clase completo.
- ✓ *Desarrollo:* Los estudiantes se reúnen en grupos de 3 personas, para realizar cinco paseos solicitados. En cada paseo uno y sólo uno de los componentes del grupo debe hacer de ciego y reflexionar sobre las sensaciones, dificultades y habilidades para abordar los problemas que se producen en una situación de ambigüedad y ausencia de normas e información clara. El resto de componentes del grupo también desempeñan un rol que no está claramente establecido y que deben tratar de definir

y asignar en cada paseo. Después, cada estudiante recibe una hoja de ruta, donde anotará sus reflexiones individuales, así como las de su equipo que deben consensuar previamente.

- ✓ *Hoja de Ruta para el trabajo grupal:* En ella se anotan las evidencias del trabajo grupal, las reflexiones sobre la dinámica realizada y el aprendizaje extraído de la dinámica (ver Tabla 3.4).
- ✓ *Evaluación:* El docente debe valorar el modo en que el estudiante argumenta su reflexión y aprendizaje en cada paseo, y cómo ha experimentado el apoyo recibido por los miembros de su equipo, así como las barreras o dificultades que ha podido encontrar en la realización de cada paseo. También se analiza la experiencia que adquiere en cada paseo y que le permite explorar sus emociones hacia los miembros del grupo en cuanto a la confianza, el miedo al fracaso, la ambigüedad y la falta o ausencia de información del guía o apoyo recibido. Se evalúa la intervención de cada miembro, así como su aportación individual a los objetivos del equipo.

TABLA 3.4. EJEMPLO DE HOJA DE RUTA DEL TRABAJO GRUPAL LA DINÁMICA DEL CIEGO					
	ROL DESEMPEÑADO	¿CÓMO TE HAS SENTIDO?	DIFICULTADES	¿CÓMO LO HABÉIS SOLUCIONADO?	VENTAJAS DE TRABAJAR EN EQUIPO
Paseo 1					
Paseo 2					
Paseo 3					

C. Imágenes para la reflexión

- ✓ *Procedimiento:* Se proyectan en el aula diferentes imágenes sobre el trabajo en equipo y se discuten a través de la técnica creativa del Brainstorming o lluvia de ideas, primero individualmente (reflexión espontánea) y después en grupo a través de preguntas que realiza el profesor (reflexión dirigida), las necesidades, competencias y habilidades necesarias para que se asegure la misión del equipo y se cumplan los objetivos.
- ✓ *Objetivo:* Provocar la discusión y la reflexión de los estudiantes, individual y grupal, con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico y la generación de ideas.
- ✓ *Participantes:* Todo el grupo-clase.
- ✓ *Desarrollo:* Presentamos algunas imágenes que se proyectan en clase y algunas preguntas para generar la discusión y la aparición de diferentes puntos de vista. Veamos ejemplos:

- Imagen 1: Trabajar en equipo supone:



Tomado de A. Merino, 2007.

- *Preguntas para reflexionar en grupo (reflexión dirigida):* ¿Qué significa trabajar en equipo? ¿Qué significa trabajar en grupo? ¿Es lo mismo el grupo que el equipo? ¿Por qué? Consensuar y obtener una definición de grupo y de equipo, reflexionando sobre las diferencias existentes.
- Imagen 2: Liderar el equipo.



- *Preguntas para reflexionar en grupo (reflexión dirigida):* ¿Qué te sugiere esta imagen? ¿Qué tipo de liderazgo representa? ¿Cómo crees que resultará el trabajo en equipo con este tipo de liderazgo?. Discusión en grupo.

D. Construcción del perfil de competencias de un directivo

El objetivo final de esta aplicación es la elaboración de un trabajo de investigación sobre el perfil de competencias que debe tener un directivo para dirigir equipos de un modo eficaz. Para crear el perfil, se pide a los alumnos que hagan una búsqueda bibliográfica sobre los perfiles competenciales de los directivos (se les ofrece bibliografía específica y se les sugiere que aporten también otras referencias que hayan encontrado). Una vez han completado la búsqueda bibliográfica, se les pide que diseñen categorías que definan estas competencias para evaluar si las personas a las que van a entrevistar las tienen. Estas categorías deben ser consensuadas por los miembros del equipo y supervisadas por el profesor, después se construye el perfil de competencias añadiendo a la derecha una valoración o puntuación en una escala likert de 1 a 10. Cada grupo de estudiantes selecciona a un conjunto de directivos para completar el perfil. La selección

de personas debe ser exhaustiva y tratando de elegir candidatos que representen algún tipo de liderazgo sobre otras personas aunque no se trate de altos directivos, pero sí deben ejercer algún cargo de responsabilidad dentro de una empresa. El resultado debe ser una selección de competencias “esenciales” para la dirección eficaz de un equipo de personas y proyectos (hojas de perfiles de competencias con gráficas) y la elaboración de un informe final de resultados con la justificación teórica, el procedimiento que han seguido a lo largo del curso y sus fases, un cronograma de trabajo y las conclusiones a las que ha llegado el grupo. Finalmente presentan en sesiones orales el resultado de todo el trabajo realizado a lo largo del curso. Un ejemplo de perfil de competencias diseñado por un grupo de alumnos sería el siguiente:

Por favor, valore del 1 (poco) al 10 (mucho), en qué medida cree poseer las siguientes cualidades y habilidades. Intente ser lo más sincero posible.										
HOJA DE PERFIL DE COMPETENCIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad de observación										
Capacidad para resolver conflictos										
Capacidad para la creatividad										
Capacidad para planificar un proyecto										
Capacidad para resolver problemas abstractos										
Capacidad para identificar las causas y las consecuencias de una acción										
Capacidad para identificar problemas (técnicos, laborales, interpersonales...)										
Capacidad de síntesis										
Capacidad para tener una visión general de los proyectos										

Ejemplo tomado de un grupo de trabajo de la asignatura Habilidades Directivas 2006-07.

Éstas son sólo algunas de las evidencias que se plantean y se utilizan para la elaboración del perfil final de competencias directivas. La tabla se acompaña de un análisis DAFO sobre las fortalezas/debilidades en cada una de las casillas. A continuación incluimos un ejemplo de hoja de ruta para el trabajo grupal.

	FECHA ENTREVISTA	GRUPO DE TRABAJO	ENTREVISTADOR	EMPRESA	SECTOR	OTROS DETALLES
Ernesto Sáez de Buruaga	12-02-2007	Grupo 1	Mayte	RTVE	Periodismo	La entrevista duró 1 hora
Directivo 2						
Directivo 3						
Directivo 4						

En la asignatura de “Derecho Romano I”. Se aplican las siguientes actividades educativas. Dado que la metodología y la evaluación de la asignatura llevan implícitas prácticas que pretenden fomentar el trabajo en equipo, se ve necesario ofrecer unos ejemplos de estas prácticas utilizadas para desarrollar el aprendizaje autónomo del alumno y la responsabilidad del trabajo en equipo con los compañeros. De entre las prácticas seleccionadas destacamos tanto el objetivo fundamental que se busca, como el material utilizado para su desarrollo y la forma de constituir los grupos de trabajo. Las prácticas seleccionadas por el profesor son las siguientes:

1. *Práctica sobre la donación de órganos.* El objetivo fundamental que se busca con esta práctica es que los alumnos recién comenzada la asignatura vean por primera vez una regulación, en concreto la relacionada con la donación de órganos, y sepan contestar unas preguntas clave y manifiesten lo que han aprendido y su opinión grupal sobre la donación.

El material que se entrega es la legislación relacionada con la donación de órganos y un cuestionario de preguntas que deben entregar al final de la clase.

Los grupos de trabajo de esta práctica se forman aleatoriamente para su desarrollo y requiere que los alumnos se controlen el tiempo de lectura, de discusión y de contestación de las preguntas.

2. *Aprendizaje cooperativo sobre la Nacionalidad.* El objetivo fundamental que se busca con esta práctica es que los alumnos tengan una visión global en una hora y media de todo lo que conlleva la Nacionalidad y sepan la transcendencia y complejidad de tres aspectos esenciales: concepto, antecedentes y regulación; modos de adquisición de la Nacionalidad, y modos de pérdida, recuperación de la Nacionalidad. Se prepara en cuanto al material entregado unos apuntes muy completos que expliquen estos tres aspectos esenciales de la Nacionalidad y se dividen en tres partes asignándoles a cada parte una letra (a,b,c). Además se colocan en la pared del aula unos portafolios en blanco, tantos como grupos se hayan formado y se reparten rotuladores al grupo. Los grupos de trabajo de esta práctica también se forman de manera aleatoria pero se le asigna a cada grupo una de las letras (a,b,c) entregándoseles el material correspondiente a la letra. Se ajusta de manera muy adecuada el tiempo, diferenciando: 15 minutos de lectura y subrayado de lo esencial, 30 minutos destinados a completar el portafolios de cada grupo con un esquema de lo que han leído y 45 minutos repartidos en proporción al grupo para que cada uno de ellos nombre a un portavoz para que explique a los demás grupos su parte.

Si existen muchos grupos de cada letra, se podrá realizar grupos de expertos para que entre los alumnos que han leído el material en distintos grupos puedan resolver dudas, siempre bajo el asesoramiento del profesor.

3. *Elaboración de un glosario de la asignatura.* El glosario tiene como objetivo fundamental que los alumnos aprendan conceptos fundamentales y básicos para cualquier licenciado en Derecho. Los alumnos deben aprender a abstraer de cada tema los conceptos claves. En el aula, al finalizar un tema concreto y en los últimos veinte minutos de la clase, los alumnos en grupo piensan y recopilan los conceptos que han aprendido de cada tema, intentando dar una definición lo más exacta posible. Esta práctica es evaluada en un doble sentido: el 10% de la evaluación práctica se corresponde con la entrega de todos los glosarios.

E. Creación de una Asociación/Fundación I

El objetivo fundamental que se busca con esta práctica es que los alumnos sepan crear una asociación o una fundación y ellos mismos cumplimenten todos los requisitos necesarios para su constitución. De esta manera un tema que podría ser muy teórico se convierte en un tema práctico y real.

El material entregado se corresponde con la normativa vigente que regula las asociaciones y las fundaciones. Pero también se les facilita, en relación a la creación de una asociación un modelo de acta fundacional y un modelo de estatutos de una asociación. Y en relación a la fundación también se les facilita un modelo de estatutos de una fundación y un modelo de escritura pública de una fundación.

Los grupos que realizan estas prácticas están predeterminados desde el principio y los han formado los propios alumnos. La mitad de la clase debe elaborar una asociación y la otra mitad una fundación. Los alumnos en unos grupos predeterminados deben entregar en una fecha pactada un informe explicativo de la asociación/fundación que hayan creado, así como cumplimentar toda la documentación necesaria para que su constitución sea válida.

F. Creación de una Asociación/Fundación II

El objetivo fundamental de esta práctica es que los alumnos, trabajando por parejas, sepan todo lo que conlleva la celebración de un contrato y que cada una de las partes contratantes asuma la realidad de un contrato.

El profesor, previamente, incluye en una bolsa unos papeles pequeños con los nombres de todos los contratos que quieren estudiar. En el aula se forman las parejas y seleccionan un papel de la bolsa con el nombre del contrato que deben elaborar. Son ellos quienes se deben buscar el modelo de contrato, deben pensar los elementos propios del mismo, deben identificarse y atribuirse a cada una de las partes el papel correspondiente (por ejemplo: comprador, vendedor, etc.). Una valoración y evaluación positiva del desarrollo de la competencia corresponde a un resultado posible (por ejemplo, “viabilidad del contrato”).

El desarrollo de competencias lleva asociadas una serie de barreras o dificultades que en ocasiones el docente no sabe cómo resolver y que le llevan a replantearse en todo momento el modo de mejorar y minimizar el trabajo que supone la revisión, seguimiento y evaluación de los trabajos de los alumnos que han trabajado de un modo cooperativo.

Es evidente que lo más fácil para el docente sería impartir una clase tradicional de tarima en la que de un modo u otro la evaluación se limitara a la adquisición de conocimientos teóricos. Sin embargo, a pesar de la ardua tarea que supone diseñar herramientas e instrumentos de evaluación para que se produzca en los estudiantes un aprendizaje cooperativo, es satisfactorio comprobar cómo los alumnos hacen una valoración muy positiva del aprendizaje adquirido. Este aprendizaje se ve reflejado en los portafolios que presentan y que realizan y que aporta evidencias de aprendizaje tanto individuales como grupales.

Sin embargo, quizá una de las mejores razones para pensar que este modo de trabajar es el más adecuado son los resultados obtenidos por el grupo. En nuestro caso por ejemplo en el resultado acerca de los trabajos de investigación presentados. Del mismo modo que el docente invierte cantidad de tiempo en comprobar y seguir el aprendizaje de sus alumnos, los alumnos necesitan informar al profesor de sus dificultades y de sus progresos.

Otra de las barreras que suele ralentizar el trabajo en equipo, son los conflictos que surgen cuando los estudiantes trabajan en grupo y comparten una nota en una determinada tarea, en estos casos, mediar en el conflicto suele ser la solución más adecuada y aconsejable de cara al desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes en el trabajo que afecta a su propia evaluación. Pero nada más lejos de la realidad el que este tipo de dificultades o barreras suponga un obstáculo para el desarrollo de esta competencia, pues los estudiantes manifiestan la mayor parte de las veces que este modo de trabajar les resulta más costoso al principio, pero es un modo de compartir experiencias, puntos de vista y en definitiva de aprender sin darse cuenta.

En suma, los resultados obtenidos en esta asignatura en cuanto al aprendizaje son muy positivos, si bien, es necesario que el docente gestione adecuadamente y siga muy de cerca la responsabilidad en el trabajo grupal.

Si tuviéramos que pensar en términos de coste-beneficio, podríamos decir que el coste que supone este tipo de metodologías activas es mayor que en el sistema tradicional, sin embargo, aumenta la motivación de los estudiantes por aprender y no simplemente por aprobar la asignatura, hace que desarrollen una mayor autonomía y responsabilidad con respecto al trabajo de otras personas y que se sientan más comprometidos con las tareas y objetivos de aprendizaje que les plantea la materia.

El éxito fundamental del ejercicio y utilización de todas las prácticas que se han realizado para fomentar el trabajo en equipo se manifiesta tanto en la evaluación del grupo como en el interés por la asignatura.

El interés mostrado en la asignatura se observó en varias situaciones distintas. En el

aula con la asistencia a las clases, que fue muy alta, y con las preguntas y ganas de aprender. También, en la elaboración de las prácticas, tanto las individuales como las conjuntas, en las que los alumnos realizaron trabajos muy elaborados y a los que habían dedicado mucho tiempo.

Las mayores dificultades se pueden encontrar por parte del profesor en la gestión del tiempo de las prácticas en el aula, en la organización de los grupos y en el desarrollo correcto en tiempo de estas prácticas, así como en la búsqueda de materiales adecuados y en conseguir que los alumnos entregasen los materiales a tiempo y existiese feedback en cuanto a la corrección de los mismos.

Los resultados nos indican pues: una mayor motivación por aprender y un desarrollo del compromiso y responsabilidad con los objetivos del grupo, y no tanto con los dificultades; el desarrollo de la planificación y la organización del trabajo de un modo eficaz (cumpliendo plazos); y, por último, una mayor relación interpersonal entre los estudiantes, así como con el profesor, aportando feedback continuado y un mayor seguimiento del aprendizaje de cada estudiante.

El pensamiento crítico en la Universidad

La sociedad de la información, tan influenciada por los medios de comunicación, la publicidad y la tecnología, necesita ciudadanos capaces de valorar todas las propuestas y ofertas que indefinidamente se le presentan. Así, la vida se vuelve una elección continua entre diferentes modos de actuación y donde las consecuencias de esta actuación, pueden ser verdaderamente relevantes para quien las ejerce. Cabe preguntarse si el sistema educativo que conocemos fomenta el desarrollo de seres humanos con capacidad de decisión propia. A nuestro juicio, predomina una actuación que genera conductas rutinarias, dependientes y habitualmente poco reflexivas. A esto se añade la sobreprotección familiar, la falta de autonomía y de exigencia, y en muchos casos la escasa comunicación entre los miembros parentales.

Al mismo tiempo, el contexto socioeducativo actual es poco promotor, desde nuestro punto de vista, de un crecimiento orientado a la emancipación y al compromiso social y político de los niños y jóvenes.

Parece que tales demandas han sido detectadas y se ha puesto de manifiesto un actual reforzamiento de estos aspectos en la actual Ley de Educación (L.O. 2/2006 de 3 de mayo) referida a las etapas no universitarias. Se plantea como máximo exponente el desarrollo de competencias tales como: “aprender a aprender”, “autonomía e iniciativa personal”, “competencia social y ciudadana”, “tratamiento de la información y competencia digital”, entre otras. La intención es que los estudiantes no desarrollen sólo conocimientos, sino también la aplicación práctica de ellos. Se pretende que el alumnado llegue a ser autónomo, lo cual pasa necesariamente por fomentarle una capacidad para analizar, valorar y emitir juicios.

Como continuación a este planteamiento formativo en la enseñanza secundaria, surge la necesidad de trasladar este modelo formativo a la educación universitaria, de la mano del EEES. El desarrollo de competencias generales en el aula parece ser un medio orientado a la formación, no sólo académica, sino integral. Esta visión evidencia una necesidad de incidir, no sólo desde la dimensión didáctica sino además pedagógica (Fernández Balboa, 2004), asumiendo que el papel de la enseñanza no es mera transmisión de conocimiento, sino que va mucho más allá y debe orientarse a un desarrollo del alumno encaminado a fomentar su capacidad de decisión y de pensamiento. Esto supone asegurar la posibilidad de aprender por sí mismos, tener más

herramientas para ser autónomos, saber gestionar la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos para decidir y en definitiva para ser uno mismo. Va mucho más allá de un mero adiestramiento y de una exclusiva profesionalización.

“Las competencias se refieren a los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad” (Pereda y Berrocal, 1999: 75). Se vinculan con el desarrollo profesional y por tanto su desarrollo en la universidad garantiza una formación más adaptada a la realidad laboral: “Las competencias se ponen en práctica en contextos profesionales reales, donde la persona ha de conjugar sus saberes, destrezas y actitudes” (Mérida y García, 2005: 5). El desarrollo de competencias de esta naturaleza garantiza la perpetuidad del sentido académico que debe poseer la formación universitaria y debe completarse con la formación ética y humanista.

Entender las competencias desde esta perspectiva, supone aceptar que la formación excede el mero conocimiento asociado a unos conceptos y procedimientos, implicando necesariamente también la integración del conocimiento relativo a cómo actuar, cómo convivir y, en definitiva, cómo ser.

El fin de la educación es dotar a la persona de autonomía; en este sentido poder conseguir que el alumnado piense con juicio crítico y de manera independiente, se convierte en nuestro principal objetivo. El contexto formativo que hemos expuesto debe acoger una educación superior que plantee como necesidad desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico. Éste debe estar sustentado necesariamente en una perspectiva de la enseñanza por parte del profesor capaz de interpretar los procesos que se viven en las aulas y modificarlos, de generar nuevos modelos didácticos, de dar respuesta al alumnado que habita nuestras aulas, de criticar aquello con lo que no nos hemos sentido identificados y de modificar todo cuanto esté en nuestra mano para construir el EEES con coherencia, con profesionalidad, con ilusión, y ante todo, con una visión crítica como apuntan Flecha, García y Melgar (2004).

Qué entendemos por Pensamiento crítico

Poseer la competencia de pensamiento crítico implica que la persona es capaz de ofrecer una perspectiva u opinión particular, sobre un determinado asunto, hecho, situación o información que recibe. Supone identificar puntos de vista diferentes y ser capaz de posicionarse a partir de la elaboración de argumentos que lo sustenten. El análisis de las situaciones y los procesos se hace necesario para poder obtener una amplia visión del fenómeno a estudiar, y a partir de él, generar un juicio personal. También este tipo de pensamiento supone entender la crítica como una innegable fuente de conocimiento. Además, subyace la disponibilidad a hacer inferencias y a establecer criterios para emitir juicios.

Mejía, Orduz y Peralta (2006) se han referido al pensamiento crítico como “la capacidad de ir más allá de los significados aparentes” y darse cuenta de lo que hay

detrás de las ideas, argumentos, teorías, ideologías y prácticas sociales de las cuales somos testigos cotidianamente.

Entendemos pues, esta competencia como “la capacidad para analizar una idea, fenómeno o situación desde diferentes perspectivas y asumir ante él/ella un enfoque propio y personal, construido desde el rigor y la objetividad argumentada y no desde la intuición”. Implica una actitud de duda e interrogación, que contribuye a un continuo replanteamiento de las ideas y a la creación de juicios propios sobre las situaciones y las personas.

Las *estrategias cognitivas* vinculadas al pensamiento crítico son la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y autorregulación (Facione, 2007) y los *atributos o características intelectuales* que lo definen son la habilidad intelectual que podría oponerse a la arrogancia intelectual; la entereza intelectual frente a la cobardía intelectual; la empatía intelectual, versus estrechez intelectual; la autonomía intelectual frente a la conformidad intelectual; la integridad intelectual frente a la hipocresía intelectual; la perseverancia intelectual frente a la pereza intelectual; la confianza en la razón en contraposición a la desconfianza y la evidencia y por último, la imparcialidad versus injusticia intelectual (Paul y Elder, 2003). De una manera sintética Saiz y Nieto (2002) consideran que las capacidades básicas de pensamiento crítico giran en torno al *razonamiento, a la solución de problemas y a la toma de decisiones*.

Cuando se habla de pensamiento crítico, resulta necesario asociarlo a la reflexión como punto de partida y a la apertura y flexibilidad como necesidad de contrastar, enriquecer, aceptar e integrar nuevas dimensiones, de forma que se pueda asumir un cambio de perspectiva. Se trata de la necesidad de querer saber el porqué, el cómo o el qué pasaría si... (Facione, 2007). Lo que intenta este pensamiento es corregir para reforzar o, dicho de otra forma, destruir lo que es necesario para poder avanzar (Del Río, 2001). Las actitudes que caracterizan al pensador crítico, según Facione (2007) son:

- La curiosidad por los temas.
- La preocupación por estar bien informado.
- Confianza en los procesos de investigación argumentada; apertura ante visiones diferentes del mundo.
- Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones contrapuestas.
- Razonamiento imparcial.
- Honestidad para enfrentar los propios prejuicios.
- Estereotipos o tendencias egocéntricas.
- Prudencia para alterar juicios.

Por tanto, la implementación de esta competencia presupone una serie de adquisiciones previas como son el fomentar la reflexión en los estudiantes, entendiéndola como repensar algo detenidamente, cuestionarse el por qué de cada situación buscando las propias justificaciones y analizar desde puntos de vista diferentes (Blández, 1995 y 1996).

La transferencia de ideas, situaciones y conclusiones de un contexto a otro se percibe también como una acción vinculada a esta competencia, así como lo que supone un aprendizaje personal, construido por uno mismo desde el juicio propio, a partir de ciertos patrones de referencia que se han tenido que instalar. La capacidad de obviar prejuicios y estereotipos, supone una apertura hacia nuevos puntos de vista.

Por último, cabe señalar lo que implica ser un profesor crítico (Tudela y cols., 2006): supone ejercer la autocritica o exponer las razones que apoyan las opciones elegidas, a la vez que reconocer las limitaciones y manifestarlas. Por otra parte, supone también reconocer, exponer y valorar otras teorías o planteamientos diferentes a los propios.

Metodología y evaluación

El profesor se plantea como objetivo que el alumnado adquiera un conocimiento contrastado con distintas fuentes o sea capaz de llevar a cabo un análisis de un hecho; que el estudiante sea capaz de generar su propio criterio, que defienda su perspectiva y, si lo encuentra necesario, sea capaz de evolucionar en sus enfoques cuando aparezcan nuevos argumentos.

Hacer al alumno autónomo en cuanto a su capacidad de pensamiento, de mantener criterios y exponerlos, compartirlos, confrontarlos, modificarlos o reforzarlos es en última instancia la intención de todo docente orientado a desarrollar como competencia el pensamiento crítico, asociado al conocimiento de una materia. Quizá la naturaleza de la asignatura que enmarque el proceso de enseñanza-aprendizaje sea definitiva, respecto a la posibilidad de incidir en mayor o menor grado en la competencia.

Para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios es necesario intervenir sobre diferentes dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Que reflexionen sobre el propio concepto de pensamiento crítico y, así, poner de manifiesto la gran riqueza que encierra esta competencia.
2. Pedir a los estudiantes que investiguen sobre este término, y que compartan sus hallazgos es una buena forma de comenzar a desarrollar esta competencia. Esta primera aproximación conceptual ayuda a los estudiantes a ensalzar una determinada actitud ante el conocimiento antes de comenzar su andadura por la asignatura, resaltarán unos valores y generará unas expectativas respecto a lo que se espera de su proceso de aprendizaje. Además contribuirá a que se familiaricen con situaciones de oposición dialéctica en las que entrarán en juego, tanto el alumnado como el propio profesor/a. Ponerles en antecedentes de que el desarrollo de esta competencia es útil para cualquier universitario.
3. Orientar hacia los beneficios que les aporta, desarrollar esta competencia, analizando la experiencia que tienen ellos/as en relación con la misma, cuál ha podido ser su trayectoria formativa en este sentido y cómo quieren comprometerse en su desarrollo.

Por otra parte, el aspecto más determinante en el desarrollo del pensamiento crítico es la metodología de enseñanza que se utilice en el aula, en el sentido de que sea generadora de este tipo de pensamiento. Esto se entiende en la medida en que el profesor sea capaz de exponer o generar planteamientos diferentes, perspectivas opuestas y fomentar el diálogo entre los estudiantes. Generar el debate, la discusión dialéctica y el encuentro diferenciado debería ser una premisa básica en la manera de enseñar.

También deben entender la importancia y el valor que tiene su propio criterio y argumentos sobre los planteamientos en el aula.

La metodología de enseñanza, en simbiosis con las actividades educativas propuestas, darán como resultado aprendizajes diferentes en los estudiantes, entre los que citaremos como generadores del pensamiento crítico, el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje basado en problemas, etc.; en definitiva, formas de acceder al conocimiento en las que analizar, manifestar un criterio propio y tomar decisiones juegan un papel importante y que difieren en gran medida del aprendizaje receptivo tradicional.

El punto de partida debe ser, pues, la construcción de un clima de respeto en el aula. Ante las intervenciones expuestas por los alumnos, debe reinar una actitud de respeto por el criterio que cada uno manifieste; sería interesante premiar la diversidad en cuanto a las perspectivas. Es necesario crear una “*cultura de aula*” en la que se valore la actitud crítica, se impulse y se premie. A esto debe contribuir el profesor con su actuación cotidiana, reforzando las discrepancias dialécticas argumentadas, invitando a la reflexión, reforzando las intervenciones del alumnado, animando a los estudiantes a cuestionarse las ideas y, en definitiva, generando un ambiente propicio dentro del aula para oponerse, argumentar, cuestionar y buscar la variedad de perspectivas.

¿Cómo hacer evidentes estos valores en el aula?

La respuesta a este interrogante la encontramos en el concepto de “currículum oculto” (Fernández-Balboa, 2004; Díaz, 2006) entendido como el conjunto de actitudes, valores y creencias que de forma implícita manifiesta un docente a través de su actuación en el aula, la mayoría de las veces de forma inconsciente. Esto se pone de manifiesto de manera latente a través de comentarios que refuerzan determinadas conductas en el aula, formas de proceder que exaltan unas situaciones y devalúan otras, manifestaciones que evidencian qué es más y menos relevante en la asignatura, etc.

Toda intervención docente conlleva este tipo de currículo y produce un aprendizaje en el alumnado, que puede llegar a ser más potente que el que se transmite de manera explícita a través del currículo oficial. El currículo oculto subyace al análisis de lo que se habla en clase y aquello de lo que no se habla; los aspectos que entran en juego en el desarrollo de los temas y aquellos que se ignoran; comentarios en los que generalmente no reparamos, poseen mucho significado para nuestros alumnos, bien por el propio valor semántico que encierran, por el tono que les aplicamos o por la importancia que le

damos.

Por otra parte, es importante no asumir diferentes situaciones de poder entre alumnado y profesorado. El alumno en ningún momento debe sentirse, a partir de nuestra actitud, coaccionado en relación a su libertad de pensamiento, porque esto iría totalmente en contra de lo que suponemos es el desarrollo del “pensamiento crítico”.

Es necesario ser conscientes de la existencia de este tipo de currículo y analizarlo para que no limite el desarrollo del pensamiento crítico. No ridiculizar intervenciones, reforzar el deseo de aportar nuevas perspectivas, mostrar interés por la crítica argumentada y hacer que emerjan posturas diferentes ante los temas tratados es algo que se debe potenciar en este sentido, incluso cuando suponga ir en contra de nuestros planteamientos. Esto, se hace evidente a través de las interacciones que el profesor es capaz de propiciar en el aula. Las diferentes maneras que tiene de participar y de generar la intervención de los estudiantes tiene una incidencia muy clara y variada sobre el desarrollo del pensamiento crítico:

- Cómo se desarrolla el discurso.
- Cómo se invita a la participación a los alumnos.
- De qué manera se transmiten a los estudiantes las expectativas que se poseen ante sus intervenciones.

Todo ello son circunstancias que inciden en gran medida en fomentar, el pensamiento crítico.

El profesor debe ser conocedor de cuál es el potencial que tienen sus palabras, sus actitudes comunicativas y sus posibilidades conversacionales y, que estos modos de actuar, inciden directamente en las diferentes formas de invitar al alumno a participar en el aula. Mejía, Orduz y Peralta (2006) hablan de “géneros” o formas de propiciar la participación espontánea del estudiante.

Entendemos que ésta es una aportación que arroja luz en lo que sería el desarrollo del pensamiento crítico desde las interacciones conversacionales en el aula, enmarcado en el modelo del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Reconocemos el gran potencial que posee el manejo de la comunicación en el aula como elemento generador de pensamiento crítico.

Aplicaciones prácticas

Desarrollo de la competencia Pensamiento crítico en una asignatura

En nuestro caso, nos referiremos a la asignatura “Enseñanza de la actividad física y el deporte”, ubicada en la titulación de “Licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte”. El tema que utilizaremos para ilustrar los ejemplos es el *feedback* (información que aporta el profesor de Educación Física a su alumnado cuando éste la ejecuta con

intención de adquirir un patrón de movimiento); es éste un tema muy tratado en la formación del profesorado de esta disciplina.

(QSLE) “Qué saben los estudiantes”

El género denominado por los autores *(QSLE)* “*Qué saben los estudiantes*” pretende evaluar los conocimientos que poseen éstos sobre un tema; en este caso la intervención de profesor sería hacer las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características que debe tener el *feedback* para ser efectivo? ¿Qué entendemos por efectivo?... etc. Supone una cascada de preguntas que emergen unas de otras asociadas a las respuestas que los estudiantes van dando, y dichas intervenciones finalizan cuando el profesor ha podido conformar un diagnóstico del conocimiento manifestado. En tal situación, es evidente que el pensamiento crítico no ha sido solicitado en ningún momento, lo que se fomenta a partir de esta forma de preguntar es el conocimiento reproductor por parte de los estudiantes.

(ALPEP) “Adivine lo que piensa el profesor”

Otro género que puede suscitar el docente es el denominado *(ALPEP)* “*Adivine lo que piensa el profesor*” se basa en que a través de preguntas y “medias frases” el alumno intervenga reproduciendo la información que el profesor espera del estudiante. Por ejemplo, en este sentido iría la intervención docente: “Los criterios que determinan el hecho de que un *feedback* sea significativo son ... ¿Cuál es el criterio más vinculado con la explicación verbal? ¿Y el que habitualmente más se evidencia en las clases?”, etc. De esta forma el profesor va conduciendo al alumnado a adivinar aquello que el profesor diría por sí sólo; podemos decir que el profesor invita al estudiante a adivinar sus propias intervenciones. Nuevamente se puede decir que el pensamiento crítico no ha sido exponente claro de tales intervenciones generadas en estos términos.

(RHRP) “Razone hacia la respuesta del profesor”

También se ha señalado como género *(RHRP)* “*Razone hacia la respuesta del profesor*”. Este tipo de interacción se da cuando el profesor manifiesta un procedimiento ante los alumnos y a *posteriori* les pregunta sobre él; por ejemplo si trata de explicar a los futuros profesores de Educación Física cómo realizar una ayuda manual sobre una ejecución concreta de un alumno, les puede hacer preguntas en este sentido: “¿Cómo protegí al alumno del posible daño o lesión?, ¿qué punto contactó con su cuerpo?, ¿por qué me aproximé de esta forma?, etc. En esta circunstancia se pretende que el alumnado adivine las respuestas y de esta forma reconstruya el argumento que sustentaría una exposición correcta. Las preguntas son planteadas, no por los estudiantes, sino por el profesor, quien va dando pistas para llegar a reconstruir un conocimiento.

(EO) “El opinadero”

(EO) “El opinadero” supone otra forma de generar interacción profesoralumno en el aula, planteado a través de preguntas abiertas, mediante las cuales se pretende obtener un inventario de posibles respuestas, en las que la mayor parte de las veces no se profundiza, podría asemejarse a una “tormenta de ideas”. Un ejemplo en este sentido podría ser preguntar a los estudiantes, tal y como se muestra en el ejemplo: “¿Qué es el *feedback*?”. Los alumnos podrían dar respuestas, generalmente desconexionadas entre sí, en este sentido: “un proceso de retroalimentación”, “una información que se obtiene ante lo realizado”, “una ayuda al ejecutante para mejorar su próximo ensayo”, etc.

(DLV) “Dígame la verdad”

Un nuevo género manifestado por Mejía, Orduz y Peralta (2006) sería (DVL) “Dígame la verdad” basado en que el profesor explica y el alumno le hace preguntas sobre dicha exposición pidiéndole aclaración, esperando de él una respuesta aclaratoria sobre los conceptos que está manejando. Un ejemplo sería la intervención siguiente del profesor: “El *feedback* es necesario para mejorar la ejecución, aunque no debe ser indiscriminado” ante lo cual podrían surgir preguntas del alumnado en este sentido: “¿Qué es más conveniente respecto a la frecuencia del *feedback*? ¿Qué incidencia tiene en el deportista la frecuencia del *feedback*?... Son éstas preguntas en la línea de la aclaración conceptual a partir del discurso explicativo del profesor.

Siguiendo la aportación de estos autores, en todas estas formas de invitar al alumno a la participación no se está fomentando el pensamiento crítico; los autores consideran que es principalmente en el género “Conversación discursiva (CD)” donde se incide sobre el desarrollo de la competencia que nos ocupa, y se podría ejemplificar de la siguiente manera, en la línea del caso que estamos manejando:

- Prof.: “¿Este *feedback* que ha aparecido en este momento es el más oportuno?”.
- Alumno 1: “Sí porque ha evitado riesgo en la ejecución”.
- Prof.: “¿Puede generar dependencia en el sujeto que aprende?”.
- Alumno 1: “Sí pero es más beneficioso el efecto de prevenir lesión que de crear dependencia”.
- Alumno 2: “No porque en este contexto la dependencia de la ejecución no es un objetivo en sí mismo”.
- Prof.: “¿Qué inconvenientes tiene generar dependencia al realizar ayudas asociadas al *feedback*?”.
- Prof.: “¿Cómo poder evitar o manejar la dependencia?...”.

En este caso las intervenciones de los alumnos son introducidas por parte del profesor en el discurso explicativo, pudiendo ser además divergentes, respuestas ante las cuales se profundiza en paralelo. En esta situación las intervenciones del alumno suponen un

criterio, una postura ante una situación problemática que plantea el profesor.

Hemos sido capaces de ejemplificar estas situaciones porque las hemos puesto de manifiesto en el aula, las hemos grabado y hemos analizado sus efectos en el alumnado. Esto nos ha permitido diferenciar las intervenciones capaces de reproducir o sintetizar por el docente, frente a otras en las que se genera argumentación propia y manifestación de nuevas ideas o puntos de vista no expuestos exactamente en el aula hasta el momento, lo cual no supone una reiteración sino una elaboración. Este tipo de intervenciones son las que estarían en la línea de desarrollar del pensamiento crítico.

En otro sentido podemos decir que la intervención discursiva del profesor debe ser muy cuidada cuando se propone generar esta competencia en el estudiante, porque de no ser así, se puede obtener justo el efecto contrario, que sería el adoctrinamiento o la reproducción de ideas por parte de los estudiantes, que se apropiarán de ellas como autores intelectuales sin serlo. Cuando se les da la opción de aportar ideas propias y compartirlas, no conviene juzgar tales intervenciones por parte del profesor, por lo menos en un primer momento; conviene dejar fluir las participaciones de los alumnos que se deciden a intervenir de forma concatenada.

Este proceso es muy rico porque permite profundizar en el conocimiento, ofreciendo diferentes elementos que se van integrando, y de esta forma va creciendo la argumentación; muchas veces con puntos de vista contrastados. Conviene intervenir tras un cierto periodo. La actuación docente debe orientarse a recapitular ideas expuestas, resaltar posibles faltas de evidencias, argumentos o principios que apoyen las ideas. También pueden generar nuevas reflexiones que hagan poner al alumno nuevamente en situación de análisis y valoración, intentando siempre buscar el apoyo documental y el rigor, obviando los planteamientos intuitivos o los meramente anecdóticos.

En esta línea de actuación docente, cabe señalar la aportación de Paul y Elder (2003) cuando afirman que es necesario que los docentes sean capaces de formular preguntas de tal manera que incidan en la capacidad de pensar críticamente por parte de los estudiantes. Ej.: “¿Puedes explicar o ampliar tu punto de vista?”. “¿Cómo podrías argumentar ese enfoque?”. “¿Qué ideas surgen como contrapuestas a las que comentas?”, etc. Son numerosos los ejemplos que pueden ilustrar la tipología y el valor de los interrogantes que se deben plantear al alumnado como procedimiento de aproximación al conocimiento reflexivo, evidenciando un pensamiento crítico.

En situaciones de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) es frecuente ver al alumnado que interviene apoyando sus palabras en textos y referencias bibliográficas o legislativas, alumnos que toman anotaciones, ofrecen nuevas perspectivas y, en ocasiones, son capaces de cambiar sus argumentos cuando reconocen un nuevo punto de vista que se ha introducido en la dinámica de participación. En tales circunstancias el profesor debe saber canalizar estas actividades, debe ser capaz de asumir un papel secundario, dando paso a los estudiantes, que se preguntan y contestan mutuamente entre ellos y que se apoyan u oponen con criterio propio.

Herramientas e indicadores para desarrollar esta competencia

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere ser evaluado. Cuando nos planteamos desarrollar esta competencia en nuestras aulas no podemos pasar por alto la evaluación. Entendemos la evaluación, como un proceso de formación continua, que debe generar aprendizaje en los estudiantes y en el que el alumno necesita continuos *feedbacks* sobre cómo está acometiendo su aprendizaje.

Para poder canalizar nuestra observación en una clara dirección hacia la valoración de la competencia es necesario contar con indicadores que nos ayuden a evidenciar la competencia en el aula.

Los *indicadores* para evaluar el pensamiento crítico se pueden dividir en diferentes grupos:

1. En función de la incidencia que poseen en las diferentes actividades cognitivas. Por una parte presentamos aquellos que tienen que ver con la manera *de enfrentarse a la información, los hechos o las ideas*:

- Ser capaz de analizar los fenómenos desde diferentes perspectivas.
- Ser capaz de hacer inferencias.
- Ser capaz de contrastar enfoques.
- Ser capaz de diferenciar las intuiciones y opiniones de la información rigurosa.
- Ser capaz de reconocer ideas y principios implícitos y/o subyacentes.
- Ser capaz de profundizar en una idea y encontrar diferentes significados.
- Ser capaz de vislumbrar los efectos y las consecuencias de los hechos con una perspectiva amplia.

Se puede apreciar que estos indicadores forman parte de una dimensión del pensamiento crítico que estaría muy vinculado al pensamiento analítico y por tanto a desglosar situaciones complejas (Ordóñez, 2000), en partes valorándolas y separando lo relevante de lo no relevante (Poblete, 2007).

2. Por otra parte encontraríamos *indicadores orientados a cómo construir el propio juicio*:

- Ser capaz de construir argumentos basados en información rigurosa.
- Ser capaz de generar juicios de valor argumentados.
- Ser capaz de incorporar nuevas perspectivas en un planteamiento.
- Ser capaz de evolucionar en el pensamiento integrando nuevos enfoques.

3. *Indicadores vinculados a cómo se ponen de manifiesto las propias ideas, interaccionando con las de los demás*:

- Ser capaz de mantener argumentos propios, diferentes a otros ya conocidos.
- Ser capaz de documentar un enfoque ante los demás.

- Ser capaz de rebatir y oponerse.

Todos ellos, nos ayudan a valorar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico.

4. Se pueden identificar por contraposición otros indicadores, que mostrarían el nivel de alejamiento de la competencia. Reconocerlos también podría servirnos como herramienta para comprobar la distancia con el desarrollo del pensamiento crítico:

- Ser incapaz de emitir juicios propios.
- No aportar argumentos ni perspectivas diferentes a las expuestas.
- Juzgar arbitrariamente los hechos e ideas.
- Emitir juicios sin consistencia ni rigor.
- Prescindir de criterios externos para pronunciar afirmaciones.
- No manifestar actitudes reflexivas.
- Ser incapaz de oponerse a planteamientos de otros.
- Ser incapaz de encontrar diferentes perspectivas en los hechos o ideas.
- Ser incapaz de reconocer planteamientos implícitos.
- Ser incapaz de hacer inferencias o asociaciones de ideas.
- Ser incapaz de argumentar una perspectiva.

Es importante tener presente que cuando evaluamos el desarrollo del pensamiento crítico, es necesario basarse en evidencias, en manifestaciones de la conducta, y para ello hay que generar situaciones en las que sea posible reconocer tales comportamientos. Ya hemos expuesto qué tipo de actividades irían encaminadas a ello. Se pueden utilizar plantillas de observación, orientadas a la evaluación de un debate, puestas en común o intercambio de ideas, ensayos, análisis o tratamiento de la información. Éstas podrán ser utilizadas indistintamente por el profesor, por los alumnos con la intención de evaluar el nivel de pensamiento crítico manifestado por un compañero o incluso utilizada a modo de autoevaluación para verificar el propio desarrollo en el caso de cada alumno.

A partir de los indicadores que hemos expuesto cada docente puede generar instrumentos de evaluación adaptados a sus circunstancias, en función de la actividad formativa que vaya a utilizar. A continuación exponemos unos ejemplos en esta línea.

1. LISTA DE CONTROL		
Conducta a observar	SÍ	NO
Reconoce ideas y principios implícitos y/o subyacentes		
Diferencia intuiciones y opiniones de la información rigurosa		
Contrasta los distintos enfoques aparecidos		

2. ESCALA CUALITATIVA				
	MAL	REG	BIEN	EXCEL
Apoya sus ideas en argumentos rigurosos				
Rebate puntos de vista				
Juzga con criterio propio				

3. ESCALA DESCRIPTIVA				
Aproximación a los hechos o ideas (reconocer lo que sea oportuno).	Reconocimiento de muchos elementos, perspectivas o puntos de interés.	Reconocimiento implícito de consecuencias o puntos de partida.	Vinculación con argumentos nuevos.	Aporte documental relacionado.

4. ESCALA GRÁFICA			
Es capaz de emitir juicios propios en oposición a otros ya expuestos:			
* Siempre	* Generalmente	* Algunas veces	* Nunca

Hasta este punto todavía no hemos hablado de la calificación. Entendemos, siguiendo a López (2006) que ésta debe surgir como consecuencia del proceso de evaluación. En la medida en que se haya llevado a cabo una evaluación formativa durante todo el proceso de aprendizaje, estaremos en situación de poder emitir un juicio final capaz de traducir en códigos estandarizados y de forma sintética en qué medida el alumno ha aprendido y ha desarrollado la competencia.

Desde esta perspectiva no somos partidarios de ir generando calificaciones parciales que finalmente proporcionen una calificación global porque en tales condiciones no se habrá llevado a cabo una verdadera evaluación continua. Estimamos como necesaria la separación entre el concepto de evaluación y calificación, dimensiones que siempre se han tratado de forma integrada con los efectos tan negativos y perversos que esto tiene.

Fomentar que el alumno aprenda y vaya desarrollando su pensamiento crítico pasa por generar actividades en las que dicha competencia tenga protagonismo. Es necesario darle herramientas e indicadores que le orienten sobre cómo incidir en una mejora de tal competencia para que pueda valorar su proceso de desarrollo y además darle *feedback* sobre ello. También se hace necesario darle diferentes oportunidades en las que ir evidenciando sus progresos. Y como resultado de todo el proceso, calificar.

Aplicaciones prácticas

Existen diferentes modos y actividades orientadas a desarrollar el Pensamiento Crítico. A la hora de diseñarlas, se debe buscar que en su realización se comprometan acciones cognitivas como cuestionar, emitir juicios, analizar situaciones o ideas, construir argumentos, contrastar posiciones, justificar actuaciones propias, oponerse dialécticamente, defender argumentos, generar conductas coherentes con unos planteamientos, evaluar a otros, autoevaluarse, elaborar, posicionarse, etc. Estas acciones se podrían concretar en las siguientes:

- *Análisis de materiales documentales.* Éste podría ser uno de los primeros pasos para orientar al alumno en el desarrollo de esta competencia. Después del análisis se le pide su punto de vista sobre el material trabajado.
- *Debates suscitados a partir de un interrogante que ofrezca una respuesta divergente en dos sentidos.* Se puede pedir al alumno que prepare ambas posturas con rigor y, en el momento de desarrollar la actividad en el aula, se le propone a cada alumno que defienda una u otra posición, según criterios aleatorios. En este caso el alumnado se ha tenido que enfrentar a la preparación de ambas posturas, lo cual le lleva a abordar un tema desde diferentes puntos de vista que, en definitiva, es lo que se pretende sacar a nivel formativo de esta actividad.
- *Debates a partir de un tema* donde se les permita que libremente opten por una posición suscitada a partir del mismo. En ocasiones se puede incentivar el debate con puntos de vista diferentes expuestos a través de foros tomados de Internet. Ofrecer como material inicial “recortes” de estos foros, puede ayudar al alumnado a acercarse más a una cuestión problemática, suscitada desde la realidad profesional.
- *Debates y controversias* que ofrezca la sociedad en cada momento, buscando siempre la afinidad de los temas con la materia que se imparte y trabajar con tales “materiales” para profundizar en cada perspectiva y posicionarse a partir de un procedimiento riguroso de elaboración del mismo. La cercanía con el sentir social puede convertir estas dinámicas en muy interesantes para los alumnos, y se deben plantear de tal manera que se reclame la puesta en acción de conocimientos generados desde la asignatura. Temas relacionados con consumo, economía, comportamientos sociales, valores, aspectos bioéticos, científicos, tecnológicos, artísticos, políticos, etc., siempre tendrán cabida.
- *Dinámicas basadas en plantear preguntas abiertas* que ofrezcan divergencia de respuestas y necesiten de la reflexión para llegar a diferentes opciones de manera argumentada, puede ser interesante y puede dilatarse más o menos en el tiempo, dependiendo de lo complejo que sea el interrogante, del nivel de argumentación que se les pida y de lo mucho o poco estructurada que se plantee la tarea. Se puede lanzar la pregunta verbalmente o por escrito y con apoyo documental más o menos extenso pero, en cualquier caso, siempre será una práctica interesante para desarrollar esta competencia.
- *Reflexiones-ensayos.* Se basan en disertaciones escritas donde el alumnado debe argumentar un punto de vista personal sobre un tema concreto, apoyándose en

documentación. Esta actividad puede concluir o no con una puesta en común donde se intercambien las diferentes perspectivas asociadas al tema de estudio.

- *Análisis de producciones*. De una forma genérica podríamos decir que esta actividad se basa en emitir juicios de valor relativos a situaciones que se plantean al alumno, pudiendo ser de cualquier naturaleza: artística, científica, literaria, filosófica, deportiva, tecnológica, etc. Esto pasa por el análisis y la valoración.
- *Solución de problemas-casos*. Planteamiento de una situación incierta que hay que resolver, pudiendo ser de muy distinta naturaleza, y cuya solución sea divergente. Construir un itinerario de actuación en torno a la situación planteada pasa por el análisis de las diferentes perspectivas que pueden evidenciarse y la capacidad de respuesta que se manifiesta ante ellas. Se hace necesario valorar las consecuencias de cada opción y finalmente manejar esa incertidumbre para decidir.
- *Rol-playing*. Asignación de un rol al alumno para que actúe en torno a él bajo sus propios criterios. En este caso se espera que sea la propia conducta la que responda a un juicio crítico, en función de unos planteamientos técnicos, de unos valores y de unas decisiones. Esta situación debe conducirlo, no sólo a intervenir de una forma específica, sino también a argumentar cuáles fueron las razones que le llevaron a dicha actuación.
- *Evaluación a otros compañeros*. Supone emitir juicios de valor sobre intervenciones, actuaciones o trabajos pertenecientes a otras personas cercanas a él; situación que debe ponerse de manifiesto en relación con la capacidad de ser asertivo. Necesariamente evaluar a otros supone valorar, decidir y manifestar, lo cual debe apoyarse necesariamente en el pensamiento crítico.
- *Autoevaluación*. Supone reflejar de manera explícita la valoración que se hace de uno mismo, en torno a un comportamiento, aportación o trabajo realizado. En este caso la actividad demanda el sentido de la responsabilidad, de la ética y de la autocrítica.

Como se puede observar, en unos casos se hace necesaria la competencia de la comunicación oral, en otros la comunicación escrita, la gestión de la información, la capacidad de análisis, la competencia ética, la responsabilidad, etc. Podemos decir por tanto, que el desarrollo del pensamiento crítico se pasa por el desarrollo de otras competencias, en función de cómo se diseñe la tarea.

Resultados: éxitos y dificultades

Comenzaremos en este punto por referirnos a las *dificultades que se desprenden del elemento discente*. Inicialmente es frecuente enfrentarse con un alumnado que no está familiarizado con situaciones de reflexión, interrogación y crítica fundamentada. Es una cuestión de actitud, la cual habitualmente es pasiva. Quizás arrastra la herencia de un sistema educativo que no ha fomentado aprendizajes activos; o quizá la razón se deba a

una sociedad consumista y conformista, con poca implicación social y política, propia del momento.

Así, en el análisis documental (ver Aplicaciones prácticas), en las primeras fases en las que al alumno se le pide que se posicione a partir de un texto, argumentando sus puntos de vista, es habitual encontrar una práctica basada más en el resumen y la síntesis que en la aportación personal en torno al mismo.

El primer paso para subsanar esto sería enseñarle a diferenciar estos dos procedimientos. Existen dos formas de enfrentarse a un texto (Mateos y Peñalva, 2003):

- Enfoque superficial: reproducirlo de forma aislada.
- Enfoque profundo, que implica descubrir el significado del texto, relacionarlo con el conocimiento que ya se posee y reelaborarlo para hacerlo propio, posicionándose en torno a él.

En este sentido, el pensamiento crítico se hace necesario como procedimiento de aproximación al tratamiento de un texto. Paul y Elder (2003) explican este procedimiento de aproximación crítica como:

1. Descubrimiento del propósito principal del material trabajado.
2. Encontrar la pregunta clave que el autor trata de contestar.
3. Descubrir la información más relevante que se aporta.
4. Deducir inferencias o conclusiones que se pueden extraer.
5. Los conceptos que se manejan.
6. Los supuestos de los que parte el autor.
7. Las implicaciones que habría que afrontar.
8. Los puntos de vista que se presentan en el posible artículo.

En palabras de Argudin y Luna (2001) se trataría de desarrollar la capacidad de “buscar entre líneas” en un texto.

Ésta es la intervención que se debe fomentar cuando se ofrecen textos con los que trabajar en este sentido. Conviene ser muy didáctico y tener presente, en las producciones que nos entreguen los estudiantes, el hacer correcciones escritas de forma explícita por nuestra parte, referenciarle párrafos que supongan síntesis del material aportado frente a otros que evidencien pensamiento crítico. El *feedback* que podamos dar a los alumnos es muy valioso para ellos y les ayuda a reconducir sus enfoques en próximos trabajos.

En otro sentido es frecuente encontrar actuaciones de los alumnos basadas en argumentar ideas y perspectivas desde la mera intuición o el valor de lo anecdótico. Habitualmente se encuentran líneas expositivas entre el alumnado, que bien las han descrito Paul y Elder (2003): “es cierto porque creo en ello”, “es cierto porque quiero creerlo”, “es cierto porque así siempre lo he creído” o “es cierto porque me conviene creerlo”, a las cuales se podrían añadir otras: “es correcto porque así se ha hecho

siempre”, “es así porque una vez me pasó”, “yo pienso y casi todos los demás también que...”. Este tipo de intervenciones se reconocen como egocéntricas, intuitivas y poco rigurosas y conviene reflexionar con el alumnado sobre su consistencia. En este sentido, cuando sus intervenciones giren en torno a estos formatos debemos preguntarles por la fuente que ha inspirado su argumento, y hacerles caer en la cuenta sobre el rigor que maneja su intervención. En este caso estaríamos incidiendo en un asesoramiento enfocado claramente a la gestión de la información (Rivero y Oliván, 2006), que pasa por la búsqueda, selección e integración de información en un ámbito de conocimiento concreto.

Motivarles a que acudan documentados a las actividades de debate e intercambio es una buena recomendación, acostumbrándoles a citar la fuente e incidiendo en la credibilidad que pueda tener. Como se ve, es todo un entramado de intervención docente el que canaliza el desarrollo de esta competencia en la que hay grandes ramificaciones.

En otros casos se puede apreciar que la dificultad que manifiesta el alumnado se encuentra en su falta de profundización sobre los temas que se van presentando; parece conformarse con cualquier perspectiva, sin profundizar, sin preocupación por ver el fenómeno desde otro paradigma. Habitualmente también se suele incorporar con facilidad los planteamientos ajenos, haciéndolos propios como una situación de continuidad. En tales casos es conveniente poner al alumno en una situación de contradicción para hacerle más activo, para lo cual podremos ofrecerle dos perspectivas diferentes y orientarle a que reflexione para que decida con cuál se identifica más, buscando argumentos para ello.

Es muy útil también ofrecer una posición, apoyarla con numerosos argumentos y cuando se hayan agotado, pedir nuevas maneras de entender y explicar la situación, para familiarizarle con el principio de la duda como acceso al conocimiento y al enriquecimiento personal.

En cuanto a las *dificultades procedentes del propio elemento docente* a la hora de desarrollar esta competencia en los alumnos, podríamos hablar de la necesaria autocrítica que hay que ser capaz de hacerse. Reflexionar sobre cuáles son los puntos de partida que poseemos respecto a planteamientos ideológicos, filosóficos, técnicos, etc. para ver cómo pueden incidir en la manera en la que nos enfrentamos al conocimiento. Este análisis entraría en la esfera de lo ideológico que, en definitiva, son los cimientos de nuestros valores y conductas, pero el análisis debería ir más allá y pasar también por la evaluación de nuestras actitudes y comportamientos en el aula.

Analizar cómo manejamos la comunicación y el discurso, cómo invitamos a la participación, cómo realimentamos las críticas procedentes del alumnado, cómo acompañamos al estudiante en su proceso de construcción de un pensamiento crítico desde la independencia, son interrogantes que debemos hacernos como docentes críticos. Una recomendación para profundizar en estos aspectos autoevaluadores podrían centrarse en la grabación en audio de nuestras intervenciones durante cierto número de sesiones para poder realizar este análisis con mayor rigor. En el sentido de la autoevaluación docente orientada al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes

Mejía, Orduz y Peralta (2006) han desarrollado herramientas. Sería muy recomendable ejercer investigación-acción, tal y como plantea Elliot (1994).

Nuestra intervención deberá esforzarse por analizar, exponer y ofrecer diferentes perspectivas a nuestro alumnado. Muchas veces esto no resulta fácil, no sólo por el esfuerzo intelectual y documental que supone, sino por el sentido de independencia que debe desprenderse de tales actuaciones. Puede ayudar en este sentido el apoyo que nos puede brindar Internet mediante foros de profesionales sobre distintas temáticas o incluso invitar a profesionales que defiendan posiciones alejadas de las nuestras, para ofrecer mayor riqueza en los enfoques.

Por otra parte, asumir que estamos dispuestos a fomentar el pensamiento crítico en nuestros alumnos, tiene que pasar necesariamente por un reconocimiento de que precisamente las actitudes que buscamos en el alumnado en ocasiones pueden no ser cómodas para nosotros, porque les vamos a suscitar que nos cuestionen, que duden de cuanto les contamos, que sean críticos con las ideas, etc. En definitiva deberemos asumir que un estudiante crítico lo llega a ser con todo cuanto le rodea, y por tanto lo será con nuestras actuaciones y nuestras formas de proceder. En ocasiones puede incluso volverse en nuestra contra. Aceptar esta realidad y asumirla es una necesidad que debemos aceptar.

Estas formas de generar la participación del alumnado en el aula pasan por una aproximación particular a lo que un docente considera que debe ser un proceso formativo. Estaríamos en un paradigma sociocrítico de lo que podría ser la enseñanza (Popkewitz, 1988) y por consiguiente el rol del docente. Asumir que su papel está orientado a formar alumnos críticos, librepensadores, comprometidos con una forma de pensar, de ser y de actuar, con capacidad de generar un propio proceso de aprendizaje, evolución y transformación cuando es oportuno, es en definitiva el ideal de alumno al que se pretende llegar. Ante tales planteamientos parece evidente que el pensamiento crítico debe ser una máxima que se debe buscar.

La comunicación oral y la presentación eficaz de ideas

La mayor parte de las actividades que acontecen en el mundo académico y laboral lo hacen en escenarios y situaciones de naturaleza interpersonal. Por ello, la *comunicación* es la habilidad de gestión más importante sin la cual otras habilidades o competencias, no serían operativas. La *sociedad* de hoy precisa de una eficiente capacidad comunicativa. Las posibilidades de *trabajo*, estudio, relaciones sociales y superación dependen, en buena parte, de nuestra capacidad para interactuar con los demás, teniendo como herramienta fundamental la expresión oral. Es necesario, por tanto, que sea una habilidad o competencia clave en la formación universitaria y que los docentes contribuyan a través de sus metodologías a desarrollarla, sin embargo, también es necesaria, la toma de conciencia por parte de los estudiantes. La comunicación como cualquier otra competencia se puede desarrollar y mejorar. Es posible que muchos estudiantes sean buenos haciendo comunicaciones orales y tengan sin embargo, serias dificultades para comunicarse con los demás (comunicación interpersonal). Por otra parte, muchas personas son capaces de comunicarse eficazmente, lo que no significa que no tengan que ahondar en otros aspectos de la comunicación oral como son las habilidades de comunicación interpersonal o que les cueste más trabajo realizar buenos informes escritos. En definitiva, la importancia que tiene dominar esta competencia, tanto en su componente oral como en el escrito, se ha puesto claramente de manifiesto en las nuevas titulaciones y grados enmarcadas en el EEES. Todas las titulaciones han incluido en sus programas las habilidades de comunicación como competencia general para la formación universitaria.

Uno de los argumentos que aparecen en el informe UNESCO sobre el desarrollo de competencias, nos habla del “saber hacer” y es algo que está íntimamente relacionado con el desarrollo de una competencia; pues, bien, “saber hacer una presentación”, requiere de habilidad, estrategia y práctica; a fin de cuentas es una capacidad práctica. Por tanto, no sólo se trata de tener esta habilidad, sino ser capaz de aprenderla y mantenerla.

Las presentaciones orales nos ofrecen una gran oportunidad para obtener buenos resultados académicos y profesionales y demostrar la calidad de nuestro trabajo y el nivel de nuestros conocimientos. Si lo hacemos bien, supondrá un elemento diferenciador

y un valor añadido a nuestro trabajo y por tanto, un distintivo clave respecto a nuestros compañeros. En palabras de Patrick Forsyth, “sin ella usted no sólo se siente expuesto, sino que lo está” (*30 minutos antes de una presentación*, 2001).

La comunicación además, supone el desarrollo de la autonomía en el estudio y en cierto modo, la adquisición de un grado de madurez en el alumno, significa ser capaz de *justificar y defender el producto de su actividad*. Lógicamente esto puede hacerse por escrito o, por ejemplo, a través de una entrevista con el profesor, sin embargo, es frecuente en el ámbito académico y, fundamentalmente en el profesional, que las defensas de los proyectos o las actividades individuales llevadas a cabo por el alumno se hagan a través de una presentación oral.

Saber algo no es idéntico a saber decirlo, y en ello reside la importancia de la comunicación. El 90% de nuestra vida de relación consiste en hablar o escuchar; sólo el 10% en leer o escribir.

Qué entendemos por Comunicación oral

La comunicación oral puede definirse como el “intercambio de información que acontece en toda relación interpersonal”, reviste importancia porque *hablar en viva voz es una actividad que requiere confianza en uno mismo* y permite el contacto entre los hablantes, en situaciones lingüísticas no formales.

La expresión oral de ideas, es la capacidad para expresarse con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando de forma pertinente los *recursos* verbales y no verbales. Pero también implica saber escuchar a los demás, respetando sus ideas y las convenciones de participación (González Fernández, N., 2007).

El desarrollo de las *competencias comunicativas* en general y de la competencia comunicativa oral en particular, en los estudiantes de Educación Superior, implica la adquisición práctica de determinadas capacidades, habilidades, destrezas y *actitudes*, que no tienen nada que ver con la adquisición y transmisión de conocimientos y, peor aún, con el tradicional dictado de clases por parte del docente. Pero materializar esta diferenciación no quiere decir que el docente no necesite de conocimientos científicos para orientar y facilitar los aprendizajes de sus alumnos. Sí los necesita, incluso más que en la educación universitaria tradicional (en forma multidisciplinaria y actualizada); pero no sólo para transmitirlos a los propios estudiantes, sino como sustento o fundamento de la *programación* curricular y la ejecución de sus *acciones* pedagógicas. En definitiva, para la transmisión y comunicación de sus aprendizajes. La comunicación es más efectiva cuanto menor es el esfuerzo que tiene que realizar el receptor para captar el mensaje.

Los indicadores que nos permiten evaluar el desarrollo de la competencia serían:

- Saber escuchar.
- Saber expresar las ideas con claridad.

- Convencer con sus palabras.
- Sabe analizar, sintetizar y desarrollar el discurso.
- Ser capaz de revisar y optimizar su discurso en un tiempo determinado.

Por otra parte, conviene valorar cómo es el contenido de la información que transmitimos al comunicarnos, debe además, cumplir algunos requisitos para resultar adecuada, y su contenido (Ballenato, 2006) debe ser:

- *Relevante*: importante o significativo para el tema que se aborda.
- *Suficiente*: la cantidad necesaria, ni excesiva ni demasiado escueta.
- *Adecuado*: en cuanto a su estructura, orden y claridad.
- *Preciso*: aportando información correcta, fiable y veraz.

Cada vez que nos *comunicamos* hacemos uso de un lenguaje verbal, lenguaje que, cuando hablamos de comunicación oral, se realiza fundamentalmente a través de nuestra voz sin hacer uso de la escritura, de signos, de gestos o de señales. (No obstante, y obviamente, hacemos uso y nos acompañamos de todo ello cuando realizamos una presentación oral). En la comunicación oral, aunque es importante lo que se dice también es muy importante conocer los indicadores de eficacia del discurso: “como se dice”. Así por ejemplo en el aula, para que la comunicación oral sea efectiva debe:

- Ajustarse a la realidad del alumno oyente.
- Ser específica.
- Mantener la sincronización entre el tono de voz (verbal) y el lenguaje corporal (no verbal).
- Escuchar la información de retorno (*feedback*).

Metodología y evaluación

La metodología utilizada en el aula para el desarrollo de esta competencia, está implementada dentro del programa de la asignatura “Aprender a Aprender”, concebida como instrumento de acogida y apoyo al estudiante de primer curso de carrera en primer orden, y como soporte y ayuda al profesor-tutor en segundo orden. La asignatura tiene como principal objetivo facilitar al estudiante la adaptación al entorno universitario, optimizar su rendimiento y ayudarle a conocerse mejor como persona, estudiante y futuro profesional. Este tipo de planteamiento educativo, concibe al estudiante desde una perspectiva “integral” centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias tales como, las habilidades comunicativas, la planificación de objetivos y el trabajo en equipo.

La reflexión sobre sus modos de aprender y enfrentarse al mundo (en este caso académico), le dotan de autonomía y le confieren un papel muy activo en la planificación de sus propios objetivos individuales y grupales en el contexto universitario a priori y en el futuro profesional a posteriori.

Estos objetivos se llevan a la práctica a través de:

1. La *formación en competencias clave* para su desarrollo académico, personal y profesional.
2. La *aplicación y enseñanza de estrategias de aprendizaje efectivas*, centradas en la planificación de objetivos, la autonomía, la responsabilidad y las habilidades de comunicación del alumno con sus profesores y compañeros.
3. El *Autoconocimiento* de las limitaciones y la *valoración* de sus fortalezas, dentro y fuera de la universidad.
4. La realización de un *Plan de Aprendizaje Personalizado*.

Con estas pretensiones, la asignatura ha sido estructurada en cuatro módulos formativos de carácter semi-presencial, con una duración de tres meses y atendiendo a las necesidades individuales de los aprendizajes a lo largo de todo el curso académico. Este tipo de metodología, permite tanto al alumno como al profesor/tutor, valorar las necesidades de apoyo en diferentes momentos académicos y vitales. En la Tabla 5.1 pueden consultarse los módulos de la asignatura “Aprender a Aprender”.

TABLA 5.1. LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA SE ESTRUCTURAN EN CUATRO MÓDULOS	
MÓDULO	TEMPORALIDAD
Módulo 1. Planificación y gestión del tiempo	Octubre
Módulo 2. Técnicas y herramientas para aprender con eficacia	Octubre
Módulo 3. Habilidades comunicativas para aprender a aprender	Noviembre
Módulo 4. Técnicas de aprendizaje cooperativo	Diciembre

Actividades formativas para desarrollarla

1. Breve lección magistral sobre la asignatura.
2. Exposiciones orales individuales sobre una materia (primer momento).
3. Actividades individuales para la carpeta de aprendizaje del alumno: evidencia de desarrollo de la competencia.
4. Actividades grupales para la carpeta de aprendizaje: autoevaluación y co-evaluación por parte de los compañeros de grupo.
5. Exposiciones orales individuales con *feedback* formativo de áreas de mejora.
6. Visionado y evaluación por parte del profesor.
7. Presentación final con inclusión de las mejoras por parte del alumno para evaluación final.

La *Carpeta de Aprendizaje* es un documento soporte que contiene todas las evidencias de aprendizaje individual y grupal que los estudiantes han ido realizando a lo largo de los cuatro módulos formativos en los que se estructura la asignatura. La carpeta de aprendizaje, permite la regulación del proceso formativo y la autorregulación del propio

proceso de aprendizaje:

1. Fomenta en el alumno el hábito de regulación del proceso formativo.
2. Se comporta como un continente del conocimiento del estudiante.
3. Es un método de evaluación continua interactivo, porque utiliza criterios compartidos (profesor-alumno, tutor-alumno, alumno-alumno).
4. Fomenta la reflexión y la necesidad de explicar sus propios resultados y logros.

La inclusión del módulo tercero de habilidades comunicativas en la asignatura “Aprender a Aprender”, obedece a nuestro objetivo como profesores de potenciar en nuestros estudiantes, la competencia de la comunicación oral por medio del desarrollo de la competencia: “saber hacer presentaciones eficaces”.

Con ello perseguimos los siguientes objetivos:

- Aumentar la capacidad de aprendizaje autónomo en el alumno.
- Desarrollar una de las competencias clave en el proceso de enseñanzaaprendizaje.
- Desarrollar las diversas técnicas de oratoria para obtener un discurso fluido.
- Aprender y controlar las técnicas de comunicación verbal y no verbal.
- Proporcionar herramientas eficaces y adecuadas para que el alumno sea capaz de controlar su ansiedad a la hora de hablar en público.

Herramientas e indicadores para desarrollar la competencia

Los indicadores que se han establecido para la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia se centran en las dos dimensiones básicas e inherentes a la comunicación oral: la *escucha* y la *producción*, es decir, el habla (ver Tabla 5.2).

TABLA 5.2. INDICADORES DE PRODUCCIÓN (HABLA)	
Volumen	Debemos asegurarnos que nuestro mensaje llega a todo el auditorio. Un volumen demasiado alto puede resultar molesto y distraer la atención de los participantes. Un volumen demasiado bajo, obliga al oyente a esforzarse demasiado para seguir nuestro discurso.
Tono- entonación	Nos permite hacer inflexiones de voz. También aporta información adicional a las palabras que emitimos (utilizando un tono sarcástico, de humor, etc.). Resulta importante a la hora de enfatizar nuestro discurso. Un buen ejercicio puede ser intentar utilizar, por ejemplo, la palabra “¡ya!” en tono afirmativo, interrogativo, dubitativo, irónico, etc.
Dicción	Se refiere a nuestra vocalización, tenemos que observar si lo hacemos correctamente.
Fluidez	Se refiere a la agilidad verbal y contempla las siguientes aspectos: los silencios sin intencionalidad, las vacilaciones a la hora de exponer una idea, los falsos comienzos, etc.
Pausas	Los silencios intencionados y cortos son necesarios a la hora de una exposición en público. Debemos saber que no debemos temer a permanecer un segundo en silencio, siempre y cuando seamos nosotros los que hayamos decidido hacerlo.
Velocidad- ritmo	Hablar demasiado despacio para que nos entiendan mejor, no siempre es sinónimo de interés, a veces puede provocar los efectos contrarios, aburrimiento.

Retórica	Se trata de hablar bien, puede llegar a ser un arte si se hacen los intentos adecuados y se seleccionan con sumo cuidado los elementos lingüísticos que componen nuestro discurso. Elementos de retórica son: la metáfora, la comparación, los ejemplos, la repetición, etc.
-----------------	---

Estos indicadores de desarrollo deben ser utilizados también para medir la calidad de la producción del discurso o emisión del habla (ver Tabla 5.3).

TABLA 5.3. INDICADORES DE LA ESCUCHA, LOS INDICADORES DE LA CALIDAD DE UN "BUEN OYENTE"	
Indicadores de calidad de la escucha	☞ Saber concentrarse. ☞ Comprender claramente el mensaje. ☞ Prestar atención al interlocutor. ☞ Precisar ideas principales e ideas secundarias. ☞ Saber preguntar. ☞ Saber responder oportunamente. ☞ Saber esperar el turno que le toca. ☞ Ante una duda pedir aclaración (G. Fernández, 1983: 27).

(Modificado de Ballenato, 2006).

La mejor manera de desarrollar estas habilidades es participando en situaciones comunicativas reales, en las que se trata de simular situaciones de la vida real. Esto confiere al módulo un *carácter* eminentemente práctico y dinámico aumentando el atractivo y el interés de los alumnos por la materia, en definitiva, su *motivación por aprender*. Las clases se organizan en pequeños grupos que preparan sus presentaciones y donde reciben *feedback* de su grupo y del profesor sobre su desempeño. Este *feedback* que se realiza en diferentes momentos de la asignatura, permite dar información directa sobre los puntos a mejorar. En suma, conocer las variables comunicativas relacionadas tanto con la producción (habla) como con la recepción (escucha) del mensaje, supone conocer los indicadores de evaluación/medida de la calidad y del desarrollo de esta competencia tanto para los alumnos, como para el profesor (ver Tabla 5.4).

TABLA 5.4. INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES DE MEDIDA PARA LOS ALUMNOS
Competencias comunicativas	Escuchar	– Comprenden lo que están escuchando (mensaje). – Escuchan con <i>atención</i> la conversación. – Se anticipan mentalmente a los mensajes. – Hacen conjeturas.
	Hablar	– Les permite interpretar, argumentar y proponer. – Utilizan gestos, movimientos durante la situación comunicativa. – Expresión coherente. – Hablan con fluidez. – Participan en las conversaciones. – Respetan las opiniones. – Muestran cualidades persuasivas.

(Pedro Vilca Florez, 2006).

La evaluación

Hemos explicado la metodología y el procedimiento utilizado para el desarrollo de la competencia de comunicación oral y presentación eficaz del discurso; sin embargo, no menos importante es conocer cómo se evalúa este desarrollo y el grado de aprendizaje en los estudiantes. Necesariamente este punto pasa por el análisis de resultados y consecución de los objetivos. Los resultados que obtenemos en general en la asignatura “Aprender a Aprender” se extraen del análisis y evaluación de los portafolios aportados por el alumno a lo largo de los módulos formativos y de su evaluación cualitativa. También, de la revisión y análisis de los diarios reflexivos que se adjuntan. La reflexión que se le pide al alumno se centra en el desarrollo y explicación de sus propios resultados y de la valoración recibida por sus compañeros. Así por ejemplo, en el caso de la evaluación en cuanto a la presentación del discurso, el alumno reflexiona sobre su situación de partida (al inicio de curso) y la adquisición de habilidades de comunicación a lo largo de las sesiones presenciales en las que debe exponer y preparar un discurso que, a su vez, es valorado por sus propios compañeros.

La evaluación de la exposición en cada caso, es calificada por sus propios compañeros a través de una plantilla (Tabla 5.5) de observación de su ejecución en una escala cuantitativa donde se añaden observaciones sobre su ejecución (comunicación verbal y no verbal) que son evidencias de gran valor para el evaluado.

TABLA 5.5. EJEMPLO DE PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE LA ADECUACIÓN Y PRODUCCIÓN DEL DISCURSO (HABLA)						
VARIABLE	EVALUACIÓN					OBSERVACIONES
 Volumen	1	2	3	4	5	Ej: Habla tan bajo que cuesta seguir el hilo del discurso.
	Muy bajo	Bajo	Adecuado	Alto	Muy alto	
Tono						
Dicción						
Fluidez						
Pausas						
Velocidad-Ritmo						
Retórica						

Los alumnos reciben una plantilla de anotaciones similar a ésta (Tabla 5.6), en la que aportan su valoración cuantitativa y cualitativa de la exposición realizada por su compañero. Este tipo de valoraciones tiene una doble función: por un lado, valorar el

grado de desarrollo de la competencia, por otro, las áreas de mejora que el alumno autoevalúa.

Asimismo, una forma de evaluar la ejecución de la escucha, podría ser la siguiente:

TABLA 5.6. EJEMPLO DE PLANTILLA DE EVOLUCIÓN DE LA ESCUCHA PARA EL PROFESOR		
INDICADORES DE LA ESCUCHA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Activa	☞ Comprende claramente el mensaje (pregunta para asegurarse). ☞ Hace preguntas aclarativas. ☞ Mantiene la atención y hace anotaciones. ☞ Hace distinción entre lo relevante/irrelevante.	Ej.: La reflexión de la carpeta de aprendizaje sobre la exposición realizada, responde a lo planteado en el tema.
Pasiva	☞ No mantiene la atención. ☞ Se aburre. ☞ La reflexión sobre la clase en la carpeta está incompleta.	Ej.: La reflexión sobre el tema de la radiología, realizado en la presentación, está incompleto.

Esta metodología proporciona y reporta numerosos beneficios al estudiante: le ayuda a conocer mejor sus fortalezas y debilidades en la ejecución oral y contribuye a mejorar su capacidad de autoobservación y a encajar las críticas realizadas por los interlocutores. También le obliga a realizar un análisis pormenorizado de los mensajes explícitos e implícitos, verbales y no verbales, en definitiva de los diferentes aspectos y variables de la comunicación verbal y no verbal que se requieren para la efectividad de las comunicaciones orales. A partir de las opiniones y valoraciones recibidas, el alumno recibe información de retorno sobre sus áreas a mejorar de cara a la próxima intervención en público, aportaciones variadas y un rico material en las bases teóricas de la materia y los refuerzos que facilitan el progreso individual de los participantes. Además, contribuye a la mejora de su autoconocimiento y a la comprensión de cómo le ven demás y la congruencia o no de su valoración personal en la exposición. Cuando existe coincidencia en las valoraciones entre lo expuesto y los interlocutores, podemos decir que se ha producido un aprendizaje positivo en el desarrollo de la comunicación oral eficaz; sin embargo, cuando la opinión entre lo que piensa el alumno y lo que piensan los interlocutores (docente y compañeros) es diferente, es el momento de detectar las áreas a mejorar para la próxima ejecución y en el que realmente se produce un avance en el aprendizaje de la competencia (el alumno debe analizar en qué ha fallado y qué tiene que trabajar más a fondo para la próxima intervención). Así mismo, se trata de una experiencia de “aprendizaje compartido”, dado que los receptores de la información, aprenden también de los errores de sus compañeros.

Aplicaciones prácticas

El módulo de comunicación oral está formado por las siguientes actividades:

- Contenidos teóricos en formato *on-line*.
- Ejercicios prácticos que se realizan en el aula.
- Dinámicas de grupo y *role-play*.
- Foro y mail de consultas y dudas.
- Cuestionario al finalizar el módulo, para que el alumno pueda comprobar por sí mismo su nivel de comprensión alcanzado en el curso.

Ejemplo de un ejercicio práctico para evaluar el grado de ansiedad en las exposiciones orales

Se trata de que el estudiante reflexione sobre el grado de ansiedad que pueden provocar determinados pensamientos previos a la intervención o producción de su discurso y que pueden dar como resultado una intervención oral poco eficaz. Generalmente este tipo de pensamientos suelen ser inhibidores del rendimiento, es decir, si no se tiene control sobre ellos, pueden provocar bloqueos o dificultades en la producción y eficacia del discurso. Este tipo de reflexiones ayuda mucho al estudiante a valorar mejor la necesidad de preparación, planificación y organización de la presentación.

De forma individual, el alumno reflexiona sobre el contenido de estas frases, como las que incluimos a continuación, y trata de llevarlo a la práctica en la puesta en acción de sus exposiciones orales (Tabla 5.7).

**TABLA 5.7. PENSAMIENTOS ALTERNATIVOS Y NEGATIVOS
ANTES DE LA INTERVENCIÓN**

- El miedo a hablar en público es algo natural, todo el mundo lo ha sentido alguna vez.
- Lo que voy a decir es interesante y creo que puede ser de utilidad para el auditorio.
- Tengo preparado y organizado mi discurso y eso es fundamental para hacerlo bien.
- Debo pensar en las cosas que puedo hacer para que la charla resulte de interés.
- No se trata de hacerlo perfecto, sino de intentar hacerlo lo mejor que pueda.
- Quiero hacerlo bien, pero si no sale, ya lo haré mejor la próxima vez.
- Espero que le guste a la gente pero, si no les gusta, ¡qué le voy a hacer! No puedo controlarlo todo.
- El público no va a estar pendiente de mis fallos, sino del contenido de lo que digo.
- Es mayor el miedo que yo experimento que el que el público puede notar, si es que nota algo.
- No se trata de eliminar el miedo, sino de mantenerlo controlado.
- No tengo por qué decir tonterías. Me he preparado perfectamente.
- Conozco este tema mucho más que el auditorio.
- Cierta grado de tensión es normal. Me ayudará incluso a estar centrado en lo que tengo que hacer.
- Muchas veces sólo el que habla se da cuenta de su nerviosismo. El auditorio ni se entera.

- El miedo irá disminuyendo a medida que comience a hablar.
- Es el momento de aplicar las técnicas de relajación. Me ayudará a comenzar tranquilo.
- Sé que puedo hacerlo bien.
- Antes de empezar debo tomar una respiración profunda y relajarme.

Ejemplo de un cuestionario de autoevaluación al finalizar el módulo

Rellena el siguiente cuestionario: Te va a ser útil para que puedas comprobar, por ti mismo/a, si has superado con éxito el módulo que acabas de terminar. Tienes que superar el 70% de aciertos. Una vez lo finalices, lo envías y en breve te devolveremos la información que resulte oportuna.

Nombre: Apellidos: Fecha:	
1. Una de las principales tareas que debe hacer un buen orador es:	
a) Cuidarse la voz.	☐
b) Preparar con antelación el contenido del discurso.	☐
c) Conocer el tema de la exposición en profundidad.	☐
d) Ver que métodos audiovisuales va a utilizar.	☐
2. Una de las principales funciones que tiene la apertura del discurso es:	
a) Despertar el interés del oyente.	☐
b) Dirigir la atención hacia el núcleo del mensaje.	☐
c) Establecer el contacto visual.	☐
d) Todas las anteriores son correctas.	☐
3. El tipo de ideas que vas a utilizar en la parte central del discurso se clasifican en:	
a) Central, principal, secundarias y de transición.	☐
b) Central, principal, de apoyo y de transición.	☐
c) a) y b) son correctas.	☐
d) Principal, de apoyo y de transición.	☐
4. Lo más importante de la conclusión es:	
a) Terminar de explicar el contenido de la parte central.	☐
b) Alargarla para que no quede tiempo de hacer preguntas.	☐
c) Recapitular las ideas principales y comprobar que hemos expuesto todo el contenido.	☐
d) Ninguna de las anteriores es correcta.	☐
5. Dentro de las habilidades comunicativas verbales, se encuentran:	
a) Volumen, entonación y ritmo.	☐
b) Entonación, velocidad y mirada.	☐
c) Dicción, fluidez y gesticulación.	☐

d) Todas las anteriores son correctas.	☐
6. La principal función de las habilidades comunicativas no verbales es: a) No contradecir la información verbal. b) Enfatizar el mensaje transmitido verbalmente. c) Dar más información que la transmitida verbalmente. d) Todas las anteriores son correctas.	☐ ☐ ☐ ☐
7. Para contestar adecuadamente en el turno de preguntas: a) Hay que concentrarse en la pregunta que te están haciendo. b) No contestar antes de que terminen de preguntar. c) No dar respuestas vagas o que no se correspondan con la pregunta. d) Todas las anteriores son correctas.	☐ ☐ ☐ ☐
8. Los niveles que respalda que tiene toda conducta son: a) Nivel fisiológico. b) Nivel cognitivo. c) Nivel motor. d) Todas las anteriores son correctas.	☐ ☐ ☐ ☐
9. Las técnicas que nos permiten controlar la ansiedad a nivel fisiológico son: a) La respiración profunda. b) La relajación. c) a) y b) son correctas. d) Ninguna de las anteriores es correcta.	☐ ☐ ☐ ☐
10. Una de las técnicas que nos permiten controlar la ansiedad a nivel cognitivo son: a) Saber que tenemos una manera o vía de escape de la situación. b) Tener un listado de pensamientos alternativos antes de la intervención. c) Hacer una serie de respiraciones profundas antes de empezar. d) Todas las anteriores son correctas.	☐ ☐ ☐ ☐

Resultados

En el transcurso de la impartición del módulo de habilidades comunicativas orales en la asignatura “Aprender a Aprender” los alumnos van desarrollando la capacidad de presentar ideas o proyectos con eficacia ante diferentes auditorios e interiorizan los códigos gestual, oral y visual en el proceso de comunicación. Como hemos explicado, es importante que reciban información de sus compañeros y del profesor para ayudarles a mejorar en sus dificultades y reconocer sus fortalezas en este tipo de ejercicios. Generalmente a medida que van realizando presentaciones ellos mismos son capaces de

autoevaluarse y corregir sus propios errores sobre la marcha, incluso en el momento en el que están realizando la presentación, ello permite favorecer el aprendizaje de dicha competencia y por supuesto, que hagan una propia valoración personal de los resultados.

Los resultados que podemos aportar son fruto de nuestra experiencia en el aula y de los comentarios y reflexiones que los estudiantes aportan e incluyen en el diario reflexivo.

Dificultades

Evidentemente, al principio el alumno se muestra más reticente e inseguro a hablar en público frente a sus compañeros por miedo escénico o por miedo a hacer el ridículo, todo ello originado por su propia inseguridad y, en ocasiones, baja autoestima. La práctica y apoyo del profesor, los ejercicios improvisados realizados en clase y las presentaciones de otros compañeros les ayudan a adquirir mayor confianza en sí mismos y en sus posibilidades de éxito.

Éxitos

Los resultados obtenidos cuando se trabaja y adquiere esta competencia son muy beneficiosos para el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal y académico de los alumnos. Al finalizar la asignatura, el alumno es consciente de lo que debe modificar, de sus posibilidades y potencial, y es capaz de:

- Elaborar guiones claros y efectivos de las presentaciones.
- Superar los posibles bloqueos, alteraciones emocionales y otros contratiempos imprevisibles con mayor autocontrol.
- Adoptar hábitos verbales y gestuales adecuados.
- Presentar de forma clara gráficos y esquemas de síntesis.
- Interpretar los signos del interlocutor para hacernos entender y persuadir.
- Generar interés con la exposición y saber vender las ideas.
- Perder el miedo escénico.
- Aumentar su autoestima y la confianza en sí mismo.
- Corregir detectar posibles vicios adquiridos en su lenguaje oral y no verbal.
- Admitir críticas constructivas y utilizarlas en beneficio de su aprendizaje.
- Autoevaluarse y evaluar a sus compañeros.

En nuestro caso y en el contexto de esta asignatura de libre elección, hemos comprobado cómo alumnos que en etapas iniciales se negaban a realizar una presentación oral, por miedo al fracaso a bloquearse o quedarse en blanco, avanzan en su aprendizaje y en la puesta en escena y sobre todo en el grado de autocontrol a la hora de exponer. Por ejemplo, comienzan el discurso de una forma distendida realizando breves respiraciones iniciales prácticamente imperceptibles para la audiencia, realizan pausas en

los momentos precisos para que el discurso progrese de un modo óptimo, cada vez utilizan menos el soporte digital para apoyar sus presentaciones y más la palabra y la comunicación no verbal para reafirmar su lenguaje. Y, por ejemplo, para despertar el interés del interlocutor, realizan una trabajada preparación de lo que van a presentar tratando de ajustarse al tiempo establecido, responden de forma muy precisa a las preguntas, son capaces de afrontar el estrés y el miedo escénico y, sobre todo, manifiestan una alta satisfacción con su aprendizaje.

La responsabilidad en el aprendizaje

Las organizaciones actuales son conscientes de que han de trabajar en aras a alcanzar un determinado valor, y tratando de llevar a cabo una actuación totalmente responsable. Por otro lado, a los trabajadores se les requiere un comportamiento responsable en relación a su implicación en el cumplimiento de las tareas y con la organización.

La responsabilidad es una competencia y, como tal, puede adquirirse, desarrollarse o incrementarse. Esto no significa que no existan ciertas cualidades personales que son innatas y facilitan el proceso. Sin embargo, todas las personas pueden formarse y ejercitarse en la responsabilidad. Los estudiantes tienen que ser responsables. Por tanto, no tenemos que decirles qué han de hacer para ser más responsables pero sí podemos ayudarles a desarrollar las habilidades necesarias para comportarse responsablemente.

A lo largo de sus estudios, el estudiante alcanzará un más alto grado de responsabilidad en sus tareas y la formación recibida le ayudará a contribuir positivamente en su entorno de trabajo.

Qué entendemos por Responsabilidad

La responsabilidad se refiere al compromiso que alcanza la persona a la hora de realizar una tarea y tratar de alcanzar un conjunto de objetivos. El alumno debe proporcionar resultados de calidad pero no necesariamente con un elevado ratio calidad/coste, y debe asumir las consecuencias de sus acciones y resultados (Learreta, B., 2006).

Algunas otras definiciones se pueden encontrar en las descripciones que sobre la misma se hacen en distintos libros y documentos (Learreta, 2006; Aneca, 2005; González, J., Wagenaar, R., 2003; Marzo Navarro, M., Predaja Iglesias, M., Rivera Torres, P., 2006). Estas descripciones serán la base para la evaluación de la competencia y el nivel de desarrollo adquirido de la misma. Según éstas para un estudiante universitario ser responsable es:

- Implicarse y comprometerse en el cumplimiento de las tareas, ajustándose a un calendario establecido, permaneciendo fiel al objetivo.
- Dar pruebas de puntualidad y evitar el absentismo.

- Ser organizado y cuidadoso con la buena ejecución del trabajo.
- Asumir siempre las consecuencias de lo que se hace, sean buenas o malas.
- Considerar los pros y los contras de cada acción y el riesgo que comportan, y actuar en consecuencia.
- Tener preocupación y motivación por la calidad
- Saber administrar con eficacia el tiempo y los recursos para obtener el máximo beneficio, teniendo la madurez de saber cuando delegar la responsabilidad a otro.
- Ser autónomo en la planificación de su proceso de aprendizaje en un entorno en el que no se definan guías para la realización de una actividad, deseando continuar aprendiendo.
- Adecuarse a las normas disciplinarias y costumbres de la organización.
- Conocer su Plan de Estudios.
- Poner en conocimiento del tutor académico las incidencias que puedan afectar al desarrollo de sus estudios.
- Asistir a las reuniones de la organización a las que se le convoque.
- Colaborar con los profesionales de la Universidad donde realiza los estudios.
- Leer el material, artículos, libros, documentación que le recomienden sus profesores o su tutor académico.

Al definir la responsabilidad hay que tener en cuenta que su desarrollo lleva implícito el desarrollo de otras competencias como son: capacidad de organización y planificación, conciencia de los valores éticos y motivación por la calidad.

Metodología y evaluación

Con el fin de potenciar la responsabilidad en el estudiante se pueden introducir, dentro de la dinámica habitual de las asignaturas de cualquier plan de estudios, diversas acciones o actividades formativas que desarrollen sus variados aspectos. Deben también incluirse una serie de procedimientos que ayuden tanto al docente como al discente a evaluar el nivel adquirido de dicha competencia.

Actividades formativas para desarrollar esta competencia

- *Lección magistral* sobre la propia competencia, su desarrollo y su evaluación.
- *Actividades individuales* del portafolio del alumno: grado de realización y autoevaluación, co-evaluación.
- *Actividades grupales* del portafolio del alumno: evaluación de competencias de los componentes del grupo, grado de realización y autoevaluación.
- *Actividades opcionales* y voluntarias.

Al fijarnos en las posibles actividades formativas para desarrollar la competencia puede llamar la atención del lector que la primera actividad propuesta consista en una lección magistral sobre su significado, sobre qué actividades se podrían hacer para desarrollarla y sobre qué aspectos le van a ser evaluados (recordemos que para un estudiante, lo que no se evalúa no cuenta). Lo que se pretende en definitiva es poner al alumno en el contexto de la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. En este apartado se considera también importante especificar qué otras competencias están relacionadas, de forma que tanto el docente como el discente conozcan la transversalidad de las mismas.

En segundo y tercer lugar se proponen actividades que fomenten por un lado la responsabilidad individual y la autonomía y por otro la responsabilidad personal que hay implícita en el trabajo con otros y la distribución de recursos. Y en un nivel de desarrollo mayor, la responsabilidad personal en materia de análisis y diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación de cada trabajo que se debe realizar. Las actividades de autoevaluación y de co-evaluación o evaluación por los compañeros fomentan la responsabilidad del estudiante al otorgarles de un mayor poder y control sobre su evaluación motivándoles a permanecer al tanto de lo que se les requiere.

Por último, se les requerirán algunas actividades opcionales y voluntarias ya que éstas fomentan la implicación, la iniciativa y la responsabilidad por el trabajo bien hecho.

Algunas de las metodologías docentes que ayudan al desarrollo de la responsabilidad son el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas, como veremos en el siguiente apartado.

Procedimientos de evaluación

- Corrección-supervisión de actividades por parte del profesor.
- Valoración de los resultados de las encuestas de autoevaluación de las actividades.
- Control de asistencia.
- Tutorías académicas y seguimiento del aprendizaje.

Los procedimientos contienen una información esencial para la evaluación de la adquisición de la competencia. Se proporcionan unos indicadores que pueden servir para conocer el nivel desarrollado de la competencia y que deberán ser adaptados para cada asignatura según sus características concretas. A la vez, se proponen una serie de procedimientos e instrumentos de evaluación que, como veremos en el siguiente apartado, permiten calificar de forma fiable y objetiva el nivel adquirido.

Las tutorías con el profesor o con el tutor serán orientadas a cómo se realizan las entrevistas para la evaluación de objetivos en el mundo empresarial. Recordemos que en la empresa se evaluarán las responsabilidades estratégicas y específicas del trabajador en función del tipo de puesto que éste tenga. De este modo se podrá determinar el nivel adquirido de responsabilidad de los estudiantes de una manera más fidedigna. En dichas entrevistas, se valorarán los resultados de las encuestas de autoevaluación y coevaluación. Por último un control de asistencia a las clases y a las tutorías indicará el

nivel de responsabilidad para con sus estudios.

Herramientas e indicadores para desarrollar la competencia

Las metodologías activas afines a la filosofía del EEES propician el fomento de competencias en los estudiantes, desde el momento que exigen su participación activa en la elaboración de la actividad. A continuación se exponen las metodologías que fomentan de forma más específica la responsabilidad innata del estudiante.

- a) *Actividades basadas en AC (Aprendizaje Cooperativo)*. El AC es una herramienta eficaz para fomentar la responsabilidad por su propia esencia de funcionamiento. El resultado final del trabajo del grupo depende directamente del éxito del trabajo individual de cada miembro, que se ve obligado a hacerse responsable de realizar satisfactoriamente sus tareas puesto que en caso contrario el grupo entero fracasaría.
- b) *Actividades basadas en ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)*. Engloba todas aquellas actividades desarrolladas bien en el aula, bien fuera de ella, que implican la resolución de ejercicios de forma individual o conjunta, siempre guiada en mayor o menor medida por el profesor y supervisada por él. Es obvio que de forma progresiva el alumno aprende a razonar por sí mismo y a trabajar de forma autónoma o en grupo, y debe responsabilizarse de la correcta realización de sus tareas para realizar la actividad con éxito.
- c) *Actividades de Co-evaluación*. Los alumnos evalúan los ejercicios y problemas realizados por sus compañeros calificándoles, lo cual no sólo fomenta la responsabilidad sino que es una herramienta de evaluación para el profesor que puede medir el grado de coincidencia entre la nota real medida por el profesor y la nota puesta por el alumno.

La primera herramienta básica de gran utilidad tanto para el estudiante como para el profesor sería un resumen donde se recojan los aspectos esenciales de la competencia, la responsabilidad en este caso, que permitan a ambos tener una visión global, conocer qué actividades se van a realizar para desarrollarla y también con qué procedimientos e instrumentos se van a evaluar. La Tabla 6.1 recoge toda esa información de forma resumida, remarquemos que la información que aparece en la misma se está tratando en detalle a lo largo del presente capítulo, en particular lo referido a la descripción y competencias desarrolladas ha sido tratado en el primer apartado, las actividades y procedimientos de evaluación han sido descritas en el segundo apartado, y a continuación pasaremos a exponer los instrumentos de evaluación de la competencia y los indicadores del nivel de desarrollo de la misma en el estudiante.

Indicadores del nivel desarrollado

Los indicadores del nivel desarrollado de la competencia responsabilidad permiten, por un lado que el estudiante tome conciencia de su propia evolución en el desarrollo de la competencia en sí o incluso de su propio grado de madurez en lo que se refiere a la responsabilidad como cualidad innata de la personalidad humana. Por otro lado estos indicadores permiten al profesor realizar una evaluación más objetiva del desarrollo del nivel de adquisición de responsabilidad en el alumno. Llevando un simple registro de los datos que aparecen en el listado de indicadores, ya tendría incluso recursos suficientes para poner una “calificación numérica”. A continuación se presentan los indicadores:

1. Realiza un porcentaje suficiente de las actividades obligatorias.
2. Asiste a un porcentaje determinado de las horas de clase.
3. Presenta adecuadamente los documentos, trabajos, actividades, etc.
4. Existe un ajuste entre las auto-evaluaciones/co-evaluaciones y las correcciones del profesor.
5. Realiza las tareas a tiempo planificándolas adecuadamente.
6. Conoce el papel de la materia dentro del plan de estudios, así como su programa y métodos de evaluación.
7. Consulta material recomendado/adicional.
8. Ha solicitado tutorías individuales o en grupo.

TABLA 6.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA COMPETENCIA: RESPONSABILIDAD	
Descripción	• Implicarse y comprometerse en el cumplimiento de las tareas, ajustándose a un calendario establecido. • Dar pruebas de puntualidad y evitar el absentismo. • Ser organizado y cuidadoso con la buena ejecución del trabajo. • Asumir siempre las consecuencias de lo que se hace. • Considerar los “pros” y los “contras” de cada acción, y el riesgo que comportan, y actuar en consecuencia. • Preocupación/motivación por la calidad.
Actividades formativas que la desarrollan	• Lección magistral sobre la propia competencia, su desarrollo y su evaluación. • Actividades individuales del portafolios del alumno: grado de realización y autoevaluación; co-evaluación. • Actividades grupales del portafolios del alumno: evaluación de competencias de los componentes del grupo, grado de realización y autoevaluación. • Actividades opcionales y voluntarias. • Actividades basadas en Aprendizaje Cooperativo. • Actividades basadas en Aprendizaje Basado en Problemas.
Otras competencias que se desarrollan a partir de ésta	• Capacidad de organización y planificación. • Conciencia de los valores éticos.
Indicadores del nivel desarrollado de la competencia	• Porcentaje de realización de las actividades obligatorias. • Asistencia a un porcentaje determinado de las horas de clase. • Presentación adecuada de los documentos, trabajos, etc.

	• Ajuste entre las autoevaluaciones/coevaluaciones y las correcciones del profesor. • Realización de las tareas a tiempo. • Grado de conocimiento del programa y método de evaluación. • Consulta de material recomendado/adicional.	
Instrumentos de evaluación	Procedimientos: • Corrección-supervisión de actividades por parte del profesor. • Valoración de los resultados de las de encuestas de autoevaluación de las actividades. • Control de asistencia.	Instrumentos: • Escalas o rúbricas para la autoevaluación o coevaluación de cada actividad. • Plantillas de evaluación de cada actividad. • Plantilla de autoevaluación de la competencia. • Plantilla del profesor para la evaluación continua. • Listas de control de asistencia.

Cada profesor deberá decidir cuáles de los anteriores indicadores son más útiles en la evaluación de la responsabilidad en función del tipo de actividades que realice pero no tiene por qué utilizar todos ellos. En los indicadores donde aparece un porcentaje es el profesor quien decide cuál debe ser éste, puede poner un mínimo exigible; lógicamente el máximo deseado será el 100% y se puede asignar una calificación en función del porcentaje realizado.

En el caso de la entrega de trabajos o ejercicios se debe proporcionar previamente al alumno un esquema con indicaciones de la estructura, presentación y contenidos que debe tener el documento. De manera que el alumno será responsable de la adecuada realización del mismo. Análogamente el profesor decidirá qué calificación se puede asignar a la responsabilidad, dicha calificación irá en estrecha correlación con la de los contenidos formativos a aprender mediante la actividad en sí misma. En este punto cabe destacar que una rúbrica adecuada que justifique la calificación obtenida (ver ejemplo en apartado siguiente) permite una realimentación en el proceso de evolución del alumno que detectará las carencias y tratará de superarlas en la siguiente entrega, fomentando de nuevo la responsabilidad en la realización adecuada de las tareas.

En los siguientes párrafos se habla sobre los instrumentos de evaluación y coevaluación de las actividades. En definitiva los alumnos se evalúan a sí mismos y a sus compañeros (en el caso de trabajos en grupo), asignando calificaciones a diferentes ítems de un cuestionario. El profesor también establece una calificación a esos ítems, en función de la observación del alumno y del nivel de adquisición de los indicadores anteriormente comentados. El grado de ajuste entre las mediciones de los alumnos y del profesor, también es una medida cuantitativa para evaluar la responsabilidad. Tal vez esta medida sea en ocasiones la más subjetiva de todas y por lo tanto, se la deba dar un porcentaje acorde con el grado de subjetividad en la calificación final del nivel de adquisición de la competencia dentro de cada actividad o conjunto de actividades.

Por otro lado, el hecho de que el alumno consulte el programa de la asignatura, lea

material complementario y busque información, más allá de la proporcionada para la realización de cada actividad, demuestra un grado de responsabilidad alto. Si este tipo de actitudes son premiadas con buenas calificaciones sin duda se está fomentando no sólo la responsabilidad, sino también la iniciativa, la autoconfianza y la autonomía tan estrechamente relacionadas todas ellas entre sí.

Instrumentos de evaluación

Una forma práctica de evaluar el nivel de adquisición de la competencia consistiría en asignar una calificación a cada uno de los indicadores escogidos o bien al global de los mismos, en función del grado de consecución demostrado por cada estudiante en ese indicador. Ahora bien, el profesor requiere de instrumentos reales o herramientas para poder dilucidar dicho nivel de adquisición. Algunos posibles instrumentos a escoger y a utilizar a criterio del profesor son:

- Plantilla de auto-evaluación de la competencia.
- Plantilla de co-evaluación de la competencia (sólo si la actividad ha sido en grupo).
- Plantilla de evaluación de la competencia por parte del profesor.
- Registro del profesor con las calificaciones de la evaluación continua: calificaciones de los contenidos o competencias específicas de la materia (calificaciones de las entregas), y calificaciones de las evaluaciones de la competencia (autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluación del profesor).
- Escalas o rúbricas para la autoevaluación o coevaluación de cada actividad.
- Plantillas de evaluación de cada actividad.
- Listas de control de asistencia y entregas con fechas.
- Registro de tutorías.

Los tres primeros instrumentos son en realidad una única herramienta consistente en un cuestionario de evaluación formado por una serie de ítems relacionados con la realización responsable de la tarea o actividad, estos instrumentos servirían para evaluar el nivel de adquisición asociado al indicador número 4 de la lista. En el caso de auto-evaluación, tal y como se explica en más detalle en el apartado siguiente (Aplicaciones Prácticas) el alumno debe asignar una puntuación a cada pregunta, Dichos ítems deberán ser seleccionados por el profesor para cada actividad, no se tiene porque usar todos. El mismo cuestionario puede ser rellenado por el profesor asignando un grado de adquisición para cada ítem y alumno, para cotejar después ambas mediciones. Adicionalmente el mismo cuestionario puede ser utilizado para co-evaluar a otros compañeros cuando la actividad ha sido realizada el grupo. En cualquier caso el profesor puede asignar un peso a cada una de las tres evaluaciones (auto, co y evaluación del profesor) para obtener la calificación final. Para mayor detalle, consultar el apartado siguiente. Obviamente con este sistema es imprescindible llevar un buen registro

electrónico de las puntuaciones obtenidas en la evaluación continua, una hoja de calculo Excel es una buena opción.

Claramente, las listas de control de asistencia y entregas a tiempo sirven para evaluar objetivamente los indicadores 1,2 y 5 de la lista:

1. Realiza un porcentaje suficiente de las actividades obligatorias.
2. Asiste a un porcentaje determinado de las horas de clase.
5. Realiza las tareas a tiempo planificándolas adecuadamente.

Así como el registro de tutorías permite evaluar el indicador número 8:

8. Ha solicitado tutorías individuales o en grupo.

En el apartado siguiente están expuestos algunos ejemplos de rúbricas y de plantillas de evaluación de la actividad, que también pueden ser contestados de forma autónoma y/o por el profesor. La rúbrica está estrechamente relacionada con la evaluación de los contenidos teóricos adquiridos en la realización de la actividad o las competencias específicas adquiridas en la misma, de manera que permite al alumno y/o al profesor poner una calificación en la realización de una tarea. El siguiente paso sería que el profesor puede evaluar la responsabilidad midiendo el grado de ajuste entre ambas mediciones.

Aplicaciones prácticas

A la hora de incorporar las competencias generales o transversales, y en particular la responsabilidad, en la formación del alumno, nos encontramos con que no sólo necesitamos desarrollar las competencias sino también evaluarlas. El alumnado solicita unas normas de evaluación claras y precisas, unas “reglas del juego” que le permitan saber siempre a qué atenerse. Por otra parte, el profesorado necesita contar con elementos de juicio para realizar su valoración. Pero ¿cómo podemos evaluar de forma objetiva una competencia con un alto grado de subjetividad? Ese es el caso de la responsabilidad.

Durante el curso 2006-2007 un grupo de profesores del área TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) de la UEM trabajó para desarrollar una serie de herramientas que fuesen útiles al docente de cara a la evaluación de las competencias transversales. Se trataba de diseñar una serie de plantillas y un protocolo de actuación adaptables, de forma que cada profesor pudiera aplicarlos libremente en las diferentes asignaturas a impartir, teniendo en cuenta las características diferenciales tanto por los contenidos y las metodologías empleadas, como por el nivel y forma de trabajo de los grupos de alumnos con los que trabajaba. En este apartado se mostrarán los resultados obtenidos.

Plantillas para la evaluación

Una plantilla general para la autoevaluación de una competencia general está formada por una serie de ítems o indicadores, que son a fin de cuentas descriptores de la competencia, de modo que el profesor puede adaptarla a las necesidades concretas de un grupo de alumnos, escogiendo sólo aquellos indicadores que sean más adecuados para la actividad que se está realizando en cada momento del curso.

En el caso concreto de la competencia “Responsabilidad”, un ejemplo de plantilla de autoevaluación podemos verlo en la Tabla 6.2.

TABLA 6.2. PLANTILLA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA COMPETENCIA RESPONSABILIDAD	
Número de expediente	
<i>Debes indicar tu opinión, siendo lo más sincero y objetivo posible:</i>	
En cada casilla debes indicar:	
0-nada	
1-a veces	
2-casi siempre	
3-siempre	
RESPONSABILIDAD • Me he implicado en el cumplimiento de las tareas • Me he ajustado al calendario establecido • He tenido presente el objetivo de las tareas • He asistido a las sesiones y reuniones convocadas • He sido puntual (en asistencia y/o en entrega de tareas) • He sido organizado en la ejecución del trabajo. • He sido cuidadoso en la ejecución del trabajo. • He reflexionado sobre las consecuencias de lo que hago, y las asumo. • He considerado los “pros” y los “contras” de mis acciones. • He procurado que mis trabajos tuvieran la mayor calidad posible • He administrado tiempo y recursos para realizar las tareas. • He delegado la responsabilidad cuando era conveniente (en las tareas en grupo). • He planificado mi tiempo para el estudio y la realización de las tareas. • Conozco el plan de estudios • Conozco el programa de la asignatura / tarea • Conozco los métodos de evaluación de la asignatura / tarea • He solicitado una tutoría cuando me ha surgido la necesidad. • He colaborado con mis compañeros cuando lo han solicitado. • He leído el material, artículos, libros, documentación recomendado. • He buscado y consultado material adicional. <i>Aquí puedes incluir un comentario:</i>	
RESULTADO (FÓRMULA)	

95

$$\text{Resultado} = 10 \times \left(\frac{\sum p_i}{(n \times 3)} \right)$$

Donde p_i es la puntuación obtenida en cada ítem (con valores desde 0 a 3), y n es el número de ítems que se evalúa. Se obtiene así una calificación de 0 a 10 sobre el desarrollo de la competencia.

Como ejemplo de la adaptación de esta plantilla a un caso concreto, puede verse en la Tabla 6.3 una plantilla utilizada para la autoevaluación de actividades realizadas por los alumnos.

TABLA 6.3. PLANTILLA DE AUTOEVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD	
<i>Debes indicar tu opinión sobre la actividad que acabas de realizar</i>	
Número de expediente	
Actividad n.º	
Interés de la actividad	
Muy interesante	
Interesante	
Aburrida	
Muy aburrida	
Dificultad de la actividad	
Muy fácil	
Fácil	
Difícil	
Muy difícil	
Duración de la actividad	
Muy larga	
Larga	
Corta	
Muy corta	

Utilidad de la actividad	
No he aprendido nada	
He aprendido poco	
He aprendido bastante	
He aprendido mucho	
Tiempo total que me llevó realizar la actividad (en minutos)	
PUNTOS QUE MEREZCO (AUTOEVALUACIÓN)	
Mi implicación en el cumplimiento de la actividad	
No he hecho la actividad	
He trabajado poco, menos de lo necesario	
He trabajado bastante	
Me he esforzado para que la actividad saliese lo mejor posible	
Organización del trabajo	
No he hecho la actividad	
He ido realizando la actividad en ratos sueltos	
He planificado mi sesión de trabajo en esta actividad, aunque no he podido cumplirla	
He planificado previamente mi sesión de trabajo en esta actividad y he cumplido ese plan	
Ejecución del trabajo	
No he hecho la actividad	
El trabajo está hecho, aunque no lo he revisado	
El trabajo está hecho, y he revisado su adecuación a lo que se solicitaba	
El trabajo está hecho y se ajusta totalmente a lo que se solicitaba	
	RESULTADO (FÓRMULA)
<i>Aquí puedes incluir un comentario:</i>	

En esta plantilla se mezclan varios objetivos: por una parte se recoge el punto de vista de los alumnos sobre la adecuación de la actividad en cuestión al proceso formativo de la asignatura, por otra, se pretende que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, y tenga una idea inicial de cuál será su nota. Además, se obtiene una calificación numérica para la evaluación del nivel esperado de desarrollo de la competencia *responsabilidad*, aplicando la fórmula anterior a los tres últimos ítems.

Asociadas a este tipo de plantillas están las escalas de autoevaluación. En la Tabla 6.4 puede verse, como ejemplo, la escala de autoevaluación (rúbrica) de una actividad que los alumnos debían realizar en una asignatura de introducción a la programación. En la Figura 6.1 puede verse otro ejemplo, elaborado en forma de matriz, extraído de Anguas et al. (2006). Hay que tener en cuenta que una rúbrica establece los criterios de calidad para los entregables que se solicitan al alumnado. Es importante por tanto que queden bien reflejados los objetivos que se pretenden conseguir con la actividad, de modo que el alumno pueda medir su esfuerzo, orientándolo a lo que realmente es importante. Además, si se incluye una escala numérica o de calificaciones, permitirá al alumno autocalificarse y tener así una idea de la nota que obtendrá cuando sea evaluado por el profesor.

TABLA 6.4. RÚBRICA PARA UNA ACTIVIDAD (ASIGNATURA: INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN)	
ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN (SOBRE 3 PUNTOS)	
3. He realizado correctamente todos los programas.	Los diseños son correctos. Los códigos están comentados. Aparece la tabla de errores. Se nota que me lo he tomado en serio.
2. He realizado correctamente todos los programas obligatorios.	Faltan los pseudocódigos, aunque sí están los diseños arquitectónicos y de datos. Los códigos están comentados.
1. Algunos de los programas no utilizan las estructuras adecuadas.	Algunos de los programas no funcionan bien y no he sido capaz de solucionarlo. Faltan comentarios y/o diseños. Creo que necesito una tutoría.
0. Los programas no compilan.	No ha entregado lo que se pide o ha copiado algún programa de alguien.

Figura 6.1 Criterios de calidad (rúbrica) para la evaluación de los proyectos en la asignatura IC 7 (Anguas et al., 2006)

Código			
	Nivel de calidad		
Criterio	3 Notable	2 Suficiente	1 Insuficiente
Correcto	La aplicación funciona bien en todos los casos del juego de pruebas (o falla como máximo en 1)	La aplicación falla como máximo en 4 casos del juego de pruebas	La aplicación falla en más de 4 casos del juego de pruebas
Robusto	La aplicación resiste sin bloquearse todos los errores típicos que pueden aparecer (NO se incluye los errores que puede cometer un usuario "poco hábil"). No ha conseguido que se cuelgue.	Es razonablemente robusto. No es fácil que se queda colgado, pero en uno o dos casos se bloqueó.	La aplicación no es robusta en absoluto. Se queda colgada con frecuencia ante errores típicos.
Amigable	El usuario no tiene ninguna duda, en ningún momento, sobre cómo interactuar con la aplicación, qué datos debe entrar y cómo, y cómo interpretar los resultados y mensajes de la aplicación.	Los mensajes e información que da la aplicación son suficientes para trabajar bien. Sin embargo, en alguna ocasión he tenido algunas dudas sobre lo que hay que hacer o cómo hay que hacerlo.	El usuario tiene dudas constantes sobre lo que le está pidiendo la aplicación, y es difícil interpretar los resultados y mensajes en pantalla.
Bien organizado y documentado	El código está descompuesto en bloques con un sentido lógico (por ejemplo, los procedimientos y funciones corresponden a diferentes pasos en el proceso, o a diferentes operaciones con la base de datos). Es muy fácil encontrar el punto de la aplicación que hay que tocar para realizar alguna modificación en la funcionalidad. Cada bloque tiene un comentario inicial que explica lo que hace el bloque, y cuales son los datos de entrada y de salida. Además, los puntos del código especialmente complicados tienen un comentario suficientemente clarificador. Las variables, procedimientos y funciones tienen nombres que ayudan a comprender para que se usan. El código está bien indentado.	Está razonablemente bien organizado y documentado, aunque en algún caso, la estructuración en bloques podría ser mejor. Los comentarios son suficientes, aunque echo de menos alguna aclaración más en algún punto del código.	La estructura del código no tiene lógica, y no hay comentarios (o los que hay no clarifican nada). El código no está bien indentado. Sería incapaz de modificar esta código para añadir alguna funcionalidad nueva o arreglar algún error.
Eficiente	Los algoritmos que se han utilizado son eficientes. No se me ocurre ninguna forma mejor de hacer lo que hace esta aplicación.	Razonablemente eficiente, aunque he visto un par de puntos en los que podrían usarse mejores algoritmos.	Hay muchos puntos en los que podría haberse usado algoritmos rápidos (no demasiado sofisticados)

Por otra parte, una adaptación simplificada de la Tabla 6.2 (Tabla 6.5) nos puede servir para que los alumnos se co-evalúen, es decir, valoren la responsabilidad de sus compañeros en las actividades grupales.

TABLA 6.5. PLANTILLA DE CO-EVALUACIÓN PARA LA COMPETENCIA RESPONSABILIDAD EN LAS ACTIVIDADES QUE IMPLIQUEN TRABAJO EN EQUIPO	
<i>Debes rellenar una columna por cada integrante del grupo de trabajo.</i>	
En cada casilla debes indicar: 0-nada 1-a veces 2-casi siempre 3-siempre	<i>Indicar el nombre de un componente del grupo</i>
• Se implica y compromete en el cumplimiento de sus tareas.	
• Es organizado y cuidadoso con la buena ejecución del trabajo.	
• Asume siempre las consecuencias de lo que se hace, sean buenas o malas.	
• Colabora con las otras personas para la obtención de resultados.	
• Tiene control sobre el trabajo a realizar y provisión de orientación a otras personas.	
• Se responsabiliza del trabajo de otros y la distribución de recursos.	
Total	RESULTADO (FÓRMULA)

Protocolos de actuación

Será el profesor el que deba dejar claro desde el principio, en los objetivos de la asignatura, cuál es el nivel esperado de desarrollo de la competencia, y qué criterios se van a utilizar para evaluar si se han alcanzado o no. También deberá incluir en las normas de evaluación de la asignatura el peso que se aplicará a la evaluación de la competencia: debe indicar si la calificación final de la asignatura incluye la calificación de la competencia, y de ser así, en qué porcentaje. Inevitablemente, este proceso implica que el alumno debe recibir retro-alimentación por parte del profesor, ya sea en forma de calificación numérica o de evaluación cualitativa.

Una vez seleccionadas y adaptadas las plantillas anteriores, para la especial idiosincrasia de cada asignatura o grupo de alumnos, el profesor puede decidir cómo las aplicará.

En el caso de las plantillas para autoevaluación de la responsabilidad (Tabla 6.2), debe rellenarlas cada alumno de forma individual (autoevaluación). El profesor puede luego revisarlas incluyendo su evaluación en función del conocimiento que tiene del alumno. Puede también revisarla conjuntamente con el alumno en una tutoría académica, de esta manera el alumno deberá no sólo haberla rellenado, sino que se verá en la obligación de

justificar o argumentar dicha autoevaluación con el profesor. Quedará bajo el criterio del profesor el peso que otorgará tanto a la autoevaluación como a la evaluación por él realizada o la realizada en presencia del alumno.

La plantilla para la autoevaluación de una actividad (Tabla 6.3) podría ser de obligada entrega para los alumnos cada vez que realicen una actividad (ya fuese individual o grupal). A cambio exige que el profesor, en los enunciados o guías correspondientes, incluya una duración aproximada, indique los puntos que se pueden obtener si se completa satisfactoriamente la actividad, y proporcione una rúbrica para la autoevaluación (Tabla 6.4).

En cuanto a la plantilla de co-evaluación, deben rellenarla los alumnos indicando la percepción que han tenido acerca del grado de implicación y la responsabilidad demostrada por cada uno de sus compañeros en las actividades grupales. El profesor puede luego realizar una tutoría grupal en la que se debatan las inconsistencias entre las diferentes opiniones que pueden surgir, de modo que cada alumno responda ante el profesor y sus compañeros de las acciones realizadas.

Resultados: éxitos y dificultades

Algunas de las plantillas aquí presentadas se han adaptado y utilizado para la evaluación de la responsabilidad en asignaturas de primer curso de las titulaciones ingeniero en informática e ingeniero de telecomunicaciones. Presentamos aquí a modo de ejemplo los resultados obtenidos.

En primer lugar, se trabajó con una versión simplificada de la plantilla de autoevaluación de actividades.

TABLA 6.6. PLANTILLA SIMPLIFICADA DE AUTOEVALUACIÓN DE ACTIVIDADES	
<i>Debes indicar tu opinión sobre la actividad que acabas de realizar</i>	
Número de expediente	
Actividad n.º	
Interés de la actividad	muy interesante ▼
Dificultad de la actividad	muy fácil ▼
Duración de la actividad	muy larga ▼
Utilidad de la actividad	no he aprendido nada ▼
Tiempo total que me llevó realizar la actividad (en minutos)	
Puntos que merezco (AUTOEVALUACIÓN)	
<i>Aquí puedes incluir un comentario:</i>	

En la experiencia piloto, para un total de 34 alumnos la información se recogió a partir de los 433 mails intercambiados entre alumnos y profesorado. En vista de estos datos, surge como una de las necesidades perentorias, de cara al profesorado, la mejora de la gestión de datos para simplificar la tarea docente de evaluación. Es necesario que el docente disponga de medios tecnológicos que automaticen la recepción y clasificación de la información asociada a sus alumnos. Esto puede implementarse mediante herramientas on-line (tipo moodle).

Si pasamos a analizar los resultados obtenidos, éstos pueden ayudarnos a modificar el diseño de las actividades que se propondrán a los futuros alumnos en las siguientes ediciones de la asignatura. Podemos, estudiando las respuestas de los alumnos, detectar actividades concretas que les resulten poco atractivas, o aquellas que resultan excesivamente fáciles o difíciles. También podemos descubrir si la actividad está mal dimensionada en cuanto al tiempo que se le debe dedicar o en cuanto a los conocimientos que con ella se adquieren.

En nuestra experiencia, pudimos comprobar que, en general, las opiniones de los alumnos resultaban bastante similares, es decir, que tanto los alumnos que finalmente obtenían buenos resultados como los que obtenían malos resultados eran capaces de valorar de una forma bastante realista y responsable las actividades realizadas. En concreto (Figuras 6.2 a la 6.5), las actividades planteadas resultan muy interesantes o interesantes a la mayoría de los alumnos, que su dificultad es media, que aprenden bastante o mucho al realizarlas, pero les resultan largas. Esto nos ayudó a planificar un conjunto nuevo de actividades para el curso siguiente; algunas se redimensionaron para hacerlas más cortas, otras se eliminaron al considerarse poco útiles, y se rediseñaron

aquellas que resultaron poco atractivas a los alumnos, a fin de despertar su interés.

Figura 6.2 Percepción de los alumnos sobre el interés de las actividades propuestas

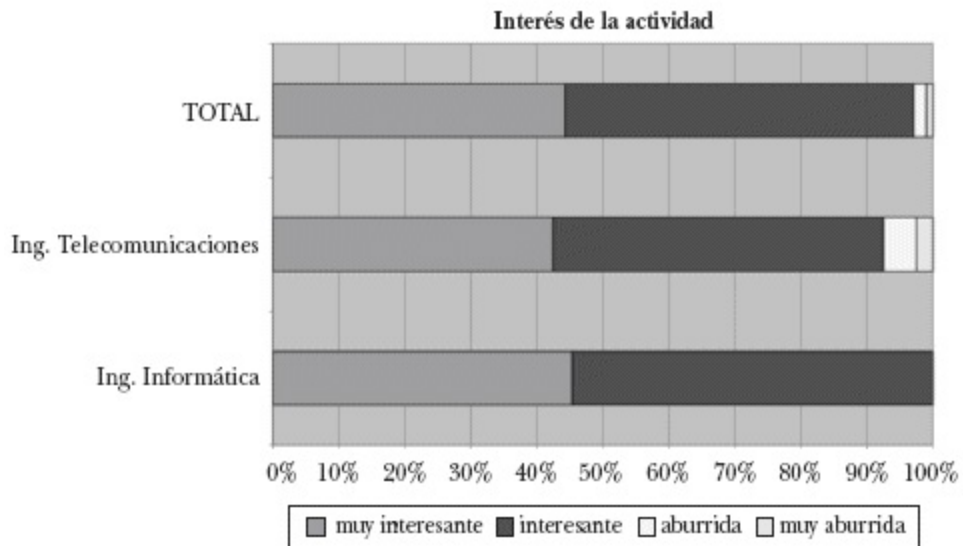


Figura 6.3 Percepción de los alumnos sobre la dificultad de las actividades propuestas

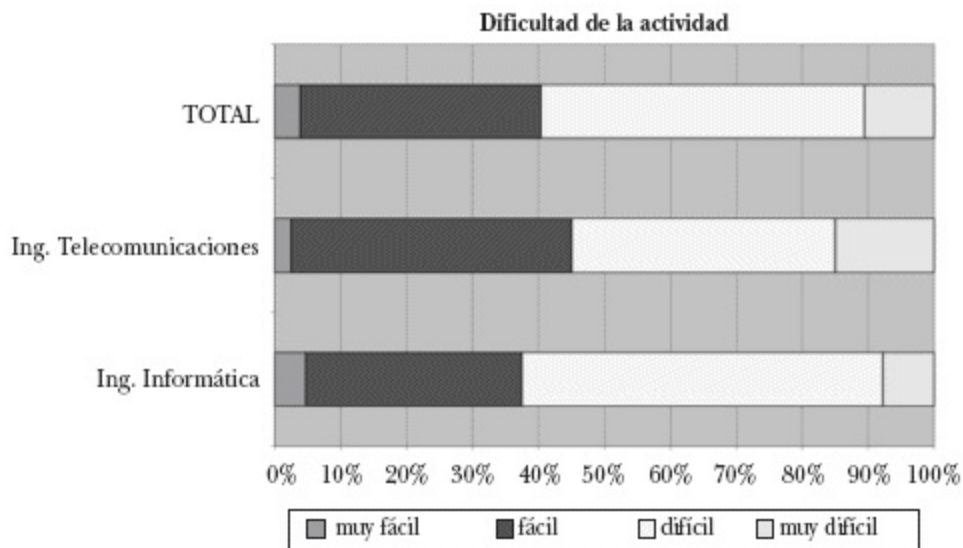


Figura 6.4 Percepción de los alumnos sobre la duración de las actividades propuestas

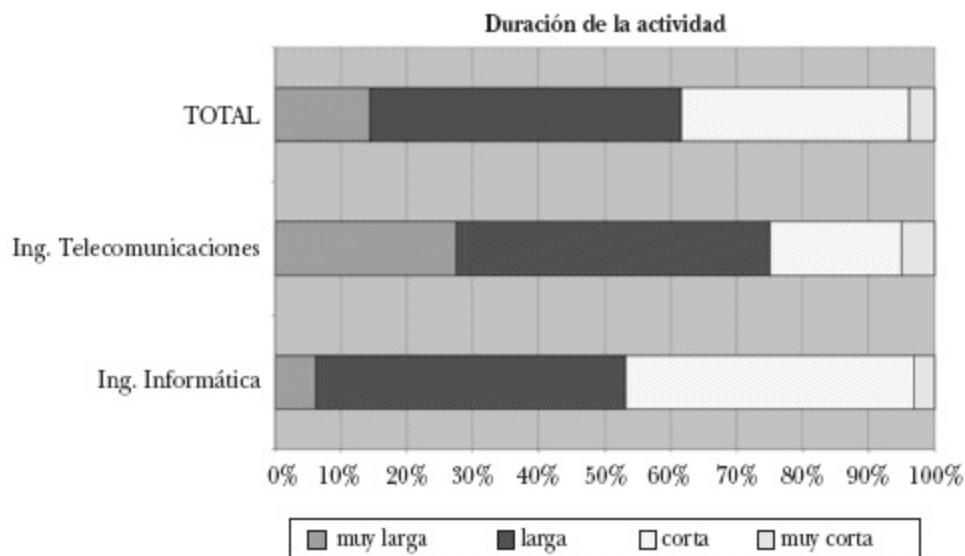
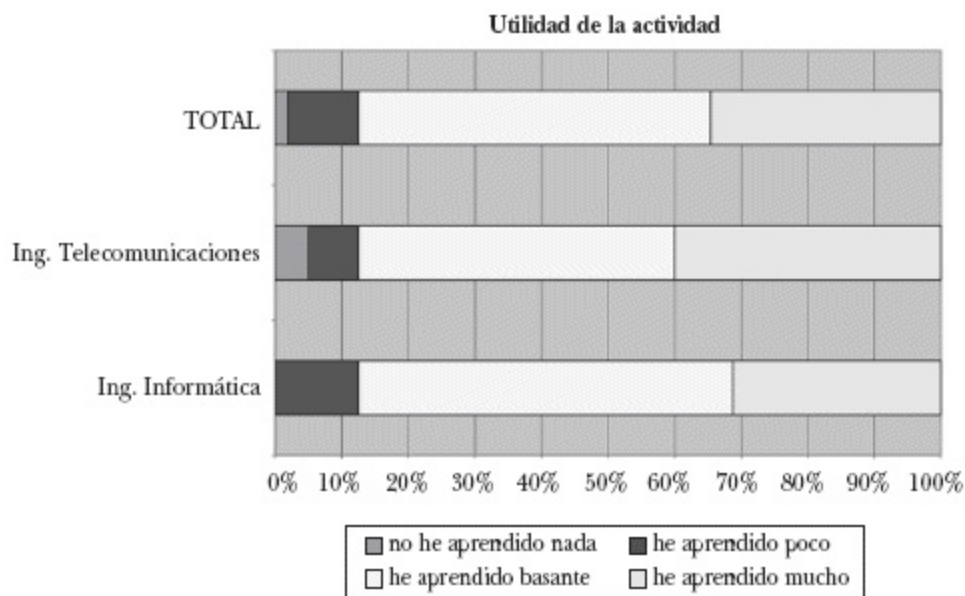


Figura 6.5 *Percepción de los alumnos sobre la utilidad para el aprendizaje de las actividades propuestas*



En cuanto a la evaluación de la responsabilidad, en la misma experiencia utilizamos una plantilla (Tabla 6.7) para que los alumnos evaluaran las competencias de sus compañeros de equipo en las actividades grupales.

**TABLA 6.7. PLANTILLA PARA LA COEVALUACIÓN
DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LAS ACTIVIDADES
DE TRABAJO EN EQUIPO**

Debes rellenar una columna por cada integrante del grupo de trabajo.

En cada casilla debes indicar:

- 0-nada
- 1-a veces
- 2-casi siempre
- 3-siempre

*Indicar el nombre
de un componente
del grupo*

Habilidades comunicativas

Escucha con atención.

Tiene capacidad de ponerse en el lugar de otros.

Sabe estructurar las ideas y organizarlas para transmitir las de forma clara.

Desarrolla razonamientos de forma coherente.

Es correcto en la expresión oral y escrita.

Maneja diversa información y decide qué datos presentar.

Trabajo en equipo

Evita trabajar separada ó competitivamente.

Valora por igual la opinión de todos los componentes del grupo.

Integra a los que no participan.

Mantiene informado a los componentes del grupo, comparte toda la información relevante.

Evita actitudes dominantes. Actúa con tolerancia.

Responsabilidad

Se implica y compromete en el cumplimiento de sus tareas.

Es organizado y cuidadoso con la buena ejecución del trabajo.

Asume siempre las consecuencias de lo que se hace, sean buenas o malas.

Total

**RESULTADO
(FÓRMULA)**

Esta es una plantilla más general que la mostrada en la Tabla 6.5, puesto que evalúa diversos aspectos que tienen que ver con otras dos competencias transversales: trabajo en equipo y habilidades comunicativas.

En general, los alumnos resultan unos evaluadores benévolos para con sus compañeros, siempre que éstos hayan trabajado realmente para la realización de la actividad propuesta. Pero por otro lado este tipo de co-evaluaciones resulta útil para detectar si alguno no realizó su parte del trabajo: en ese caso suele quedar bastante mal parado en las evaluaciones que de él realizaron el resto de los componentes del equipo.

Multiculturalidad y diversidad en el aula universitaria

La multiculturalidad y la educación multicultural, son conceptos cada vez más frecuentes, pero sus definiciones difieren entre sí. Los adjetivos multicultural e intercultural, aplicables a la sociedad o al ámbito universitario, tienen matices diferentes. El término multicultural se refiere al hecho de que muchos grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas vivan juntos en la misma sociedad, mientras que el término intercultural añade a lo anterior el hecho de que los individuos o grupos diversos se interrelacionan, se enriquecen mutuamente, y son conscientes de su interdependencia. Referidos estos adjetivos a la educación, vemos cómo en América se ha utilizado sobre todo el término “educación multicultural”, mientras que en Europa se utiliza más “educación intercultural”, a pesar de que puedan estar refiriéndose a un enfoque similar.

La *educación multicultural* se define pues, como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma del ámbito educativo como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales y apoyar el cambio social según principios de justicia social (Gil Jaurena, 2002).

- *Niveles de dominio.* El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con la comunicación e información, los valores de compartir, la búsqueda de significado, la justicia social, la responsabilidad, la dignidad humana y la justicia mundial.
- *Indicadores.* Aceptación de la diversidad, las interrelaciones, el enriquecimiento personal, la indiscriminación, el enriquecimiento cultural (Villa, Pobrete, 2007).
- *Objetivos.* La multiculturalidad o interculturalidad tiene un enfoque educativo que influye de forma continua en el ámbito educativo. Dotar a la educación multicultural de un enfoque holístico que englobe a todas las dimensiones del proceso educativo. Igualmente la multiculturalidad implica inclusividad que engloba a todo tipo de alumnos y por ello la diversidad se convierte en un valor añadido. La multiculturalidad influirá en la calidad educativa promoviendo en los alumnos el desarrollo de la equidad, la flexibilidad, la lucha contra la discriminación y el

racismo. Estos podrán desarrollar al máximo su potencial e incrementar su rendimiento académico.

En esencia, la multiculturalidad es un fenómeno imparable al que tenemos que hacer frente tanto profesores como alumnos, tanto en la educación primaria y secundaria, como en las universidades. Ante esta nueva situación los alumnos que nos visitan pueden estar en muchos casos en una situación de desventaja por lo que es necesario implementar técnicas (Tied y Tied, 1999) que les ayuden a integrarse en el aula. Al mismo tiempo hay que apoyar también a nuestros alumnos locales para que aprendan a desenvolverse en un aula multicultural, respetando la diversidad y ayudando a los recién llegados. Todos los estudiantes tienen derecho a tener las mismas oportunidades de alcanzar su potencial total. Por ello el discente, tiene que prepararse para participar de forma competitiva en una sociedad cada vez más intercultural. También los docentes tienen que cambiar de actitud y hacer un esfuerzo para facilitar el aprendizaje de forma efectiva, de un modo personalizado en cada estudiante, con independencia de su cultura. La educación multicultural incluye una visión holística (Bennett, 1999), basada en los ideales de justicia social, equidad en la educación y una dedicación que permita a los estudiantes desarrollarse plenamente para que se conviertan en personas activas a nivel local, nacional y global.

Qué entendemos por Diversidad e Interculturalidad

En los últimos años y gracias a los programas de movilidad realizados por Bolonia (Programa Erasmus, Declaración de Bolonia, 1999) así como los acuerdos bilaterales establecidos con universidades latinoamericanas de la Red Laureate (Universidad del Valle de México, Programa Garcilaso), se ha incrementado notablemente el número de alumnos de intercambio y alumnos extranjeros que estudian entre seis meses y un año y medio en la Universidad Europea de Madrid (UEM). En relación al curso 2007-2008, se ha producido un incremento importante en el número de alumnos de México. En la titulación de Turismo se ha duplicado el número de alumnos que nos visitan de la Universidad del Valle de México y de Brasil. Estas nuevas comunidades multiculturales de estudiantes de intercambio, configuran grupos sociales distintos de gran interés desde un punto de vista cultural y antropológico (Murphy-Lejeune, 2000). Ante esta nueva situación nos ha parecido necesario conocer el proceso de adaptación de estos alumnos internacionales, ya que sus aportaciones en relación al tema de la integración, se consideran muy enriquecedoras no sólo para los profesores sino también para nuestros alumnos locales. Gracias a sus comentarios y sugerencias, hemos podido realizar una serie de cambios en las aulas, que han ayudado a facilitar la integración de estos alumnos extranjeros (Pintor Pirzkall y Kunschak, 2005). En el curso 2003-2004, se inició el seguimiento de estos alumnos a través de cuestionarios (Domyei, 2003) y debates filmados, con el objetivo de valorar el impacto que los estudiantes extranjeros han tenido

en el entorno universitario y examinar su nivel de adaptación e integración. En base a los resultados que se obtuvieron en un proyecto piloto, se han ido introduciendo programas y actividades que han fomentado la integración entre estos colectivos. Esta oferta docente y extracurricular toma como punto de referencia las directivas de Bolonia, en particular el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, y el uso de las nuevas tecnologías (Benito y Cruz, 2005).

Para esta práctica, se ha hecho especial hincapié en el uso y la promoción de los idiomas como herramienta de facilitación del proceso de integración, así como en el nuevo *papel del profesor en la Universidad 2010 como mediador o monitor del aula multicultural*. Teniendo en consideración este punto y queriendo promocionar los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, hemos desarrollado una serie de competencias de gran importancia en un aula multicultural que promueven la integración, potenciando la diversidad, incrementando la calidad de las relaciones interculturales. Uno de los proyectos que más han ayudado a potenciar estas características ha sido el Programa Tandem como asignatura de apoyo a los estudiantes visitantes. En paralelo, se ha planteado la necesidad de hacer frente a esta transformación en el aula, apoyando la labor del profesor, por ello se ha creado un curso de formación del profesorado llamado Gestión del Aula Multicultural, en el cual se han debatido los cambios que se están produciendo en el aula y cómo solventarlos.

Ante el número cada vez mayor de alumnos internacionales en nuestras aulas, (en algunos casos, ha habido un incremento de hasta un 50% de alumnos extranjeros), decidimos planificar la integración al inicio y a lo largo del curso, para ver la evolución de estos estudiantes en cuanto a su adaptación e integración, mediante un informe de seguimiento del alumno a través de las tutorías académicas y personales.

Las técnicas utilizadas para el fomento de la integración en el aula, van desde presentaciones personales con fotos y objetos de sus países de origen, hasta juegos de rol y sociogramas (Simon Hall y Sylvie Toll, 1999). A medida que avanza el curso, se intensifica el aprendizaje colaborativo (Kagan, 1989) en clase, por medio de trabajos y actividades extracurriculares. Al final del curso se pide a todos los alumnos que rellenen una serie de cuestionarios que pretenden reflejar su opinión sobre su proceso de integración personal y su percepción del medio que les rodea, el resto de los alumnos, profesores, ámbito extra académico y trato del personal no docente en la Universidad.

Metodología, desarrollo y evaluación

Vamos a referirnos a esta competencia y a la metodología de trabajo para desarrollarla en el contexto de una asignatura de libre elección, que surge precisamente con el objetivo de dar cabida y respuesta, a los planteamientos y necesidades de los alumnos en un contexto educativo multicultural y que describimos a continuación.

Técnicas de integración para los estudiantes

La asignatura *Tandem*. Esta asignatura fue creada con el objetivo de acercar a los alumnos locales a los alumnos visitantes, a través de reuniones grupales de carácter informal, que permitieran un mayor acercamiento y conocimiento de sus compañeros. También, que realizasen actividades culturales conjuntas y que pudiesen aprovechar los encuentros para practicar idiomas.

Los alumnos que desean participar en Tandem, tienen que matricularse en esta asignatura (1.5 créditos, en el nuevo grado se podrá seleccionar como asignatura complementaria). En una primera reunión los alumnos reciben el programa y las instrucciones básicas para el desempeño de la misma. Después de una primera toma de contacto y presentación de cada uno de los participantes los alumnos hablan entre sí para buscar su “*pareja Tandem*” con la que van a realizar actividades de forma conjunta. La asistencia a las actividades culturales y los encuentros pactados en Tandem son estrictamente obligatorios. Al final del curso, cada alumno entregará dos informes, así como las evidencias del calendario de encuentros y actividades realizadas, en que se reseñen algunas de las ventajas que les haya aportado el intercambio en el ámbito cultural, lingüístico o personal. La calificación/ evaluación final se basa en el contenido, variedad, creatividad y comentarios realizados. Habrá una fecha límite para la entrega de informes que debe ser respetada. A los alumnos se les recuerda que las fuentes de los informes deben ser citadas y que el plagio se penaliza con un suspenso en la asignatura. Se premiará la originalidad y contenido de los informes así como la variedad de actividades realizadas y el número de encuentros.

Otras técnicas para el alumnado

La utilización de técnicas de integración en el aula comenzó hace tres cursos con la llegada por primera vez de estudiantes de México. Al observar que los grupos en clase se mantenían separados sentándose unos (los alumnos extranjeros) a un lado de la clase y los otros (locales) al otro lado, decidimos modificar las normas. Para ello introducimos algunas técnicas integradoras para ambos colectivos; la variación con respecto a las anteriores, era presentar unos informes con presentación oral del país de origen tanto a los nacionales o locales como a los internacionales. Además, a los alumnos locales se les pidió hablar de las diferencias existentes también en España. También, se ofrecieron horas adicionales de “tutoría”, para apoyar a los alumnos visitantes, con objeto de igualar las dificultades de aprendizaje y la barrera idiomática.

Las horas de tutoría siempre estaban ocupadas, lo que refleja la necesidad real de los alumnos de consultar dudas y hablar de sus dificultades (Pintor y Kunschak, 2005).

Técnicas para el profesorado

Introducción en el plan de formación del profesorado de un taller sobre “Gestión de la multiculturalidad en el aula” En este curso de formación del profesorado, se realiza una tormenta de ideas con los profesores para observar cómo gestionan este tema en sus aulas y después, se trabaja en la orientación a la mejora y la calidad, a través de la exposición de técnicas y herramientas de gran valor para la integración de los estudiantes, que pretenden ser un instrumento de ayuda para el profesor en el manejo de aulas multiculturales y en el desarrollo de estas competencias para el manejo de la interculturalidad. Además de las técnicas, se ofrecen también una serie de consejos de carácter general así como algunos instrumentos didácticos como juegos, ejercicios y proyectos, también muy útiles para potenciar la integración de los alumnos extranjeros e incrementar la comunicación en el aula.

Herramientas. Indicadores para desarrollar esta competencia

Es difícil exponer y encontrar los indicadores que nos permitan detectar el grado de desarrollo de esta competencia en nuestros estudiantes, pero podemos encontrarlos a través del desarrollo de otras competencias (tal y como se indicaba en la introducción) como la comunicación interpersonal, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo con alumnos nacionales e internacionales y el uso de las nuevas tecnologías con objeto de fomentar la comunicación asíncrona entre los estudiantes de diversas nacionalidad a través de la plataforma Moodle.

Por otro lado, la toma de conciencia del profesor y su compromiso son esenciales para fomentar la integración, tanto dentro como fuera del aula, y el desarrollo de estas competencias descritas. En este sentido, detectar las necesidades de los alumnos tanto nacionales como internacionales y la toma de conciencia del profesorado, se convierten en los elementos diana para el desarrollo de esta competencia. Por ello, fomentar que los profesores acudan al taller y que trabajen de un modo coordinado es fundamental para conseguir superar las barreras interculturales existentes en la actualidad. El taller supone un foro de discusión e intercambio de información y experiencias de los profesores con este tipo de situaciones multiculturales (dificultades, modos de abordarlo, toma de decisiones, etc.) que se exponen y comparten, y en base a los que el profesor elabora su propio plan de acción. En este foro, los profesores comentan sus opiniones y reflexiones en grupo y se toma nota de las conclusiones; así mismo, se debaten expresiones clave como:

- a) “*Mirarnos primero a nosotros mismos*”. Para atender de forma adecuada la diversidad cultural en el aula, los profesores tienen que mirar primero hacia su propia cultura y entender como ésta puede afectar positiva o negativamente a los estudiantes extranjeros. Cuando uno ha analizado su propia cultura podrá entonces examinar la cultura de los demás.
- b) “*Saber acoger a los recién llegados*”. La necesidad de un plan de acogida para todos aquellos estudiantes procedentes del extranjero. Poner especial atención en aquellos que tienen menos conocimiento del idioma, aunque sin centrarse exclusivamente en la enseñanza de la lengua, es importante para garantizar la integración.

- “Darles la bienvenida”. El docente deberá impulsar la comunicación no verbal entre los alumnos,
- c) mostrando una postura abierta y tolerante. Por tanto, se aconseja introducir con naturalidad al nuevo alumno en la clase, priorizando la integración al aprendizaje estricto del idioma (Díaz-Rico y Weed, 1995).
- d) “Romper el hielo”. Hacer que los alumnos se presenten y que hablen de sus experiencias, tradiciones y diferencias abiertamente en clase. Esta actividad se recomienda en los primeros días de clase. Posteriormente es más difícil ya que se crean pequeños grupos bastante herméticos.
- e) “Buscar un medio de comunicación común”. El objetivo es crear un aula donde se potencie la cooperación y se minimice la competencia por medio de la comunicación oral y de tareas en grupo. Se recomienda:
- Mezclar a los alumnos en grupos de trabajo de forma que en cada grupo haya siempre un alumno extranjero y si es posible número igual de alumnos locales y extranjeros.
 - Hacer que participen en actividades culturales comunes fuera del aula.
 - Interactuar con todos los estudiantes y no seleccionar sólo a los más activos.
 - Reconocer las diferencias existentes entre los alumnos. Pero no dar preferencia a ninguno.
 - Es muy importante conocer a los alumnos de forma individual por medio de tutorías de apoyo.
 - Utilizar materiales multimedia que faciliten el aprendizaje. El lenguaje oral puede ser un obstáculo, por ello y sobre todo en los primeros meses del curso el utilizar el cañón, imágenes y gráficos facilita el entendimiento y permiten una mayor comunicación.
 - Ya en una esfera más personal es esencial alabar a los alumnos e infundirles confianza. Hay que recordar siempre que unas palabras de ánimo hacen mucho.
 - Ofrecer experiencias reales y explicar situaciones con ejemplos diversos.
 - Evitar usar ejemplos demasiado locales.
 - Evitar arquetipos.

Aplicaciones prácticas

El resultado de estos grupo de trabajo y coordinación entre el profesorado para el desarrollo de la multiculturalidad y la atención a la diversidad, ha derivado en una serie de actividades educativas que van dirigidas a fomentar y mejorar la adaptación de estos estudiantes al nuevo entorno educativo, a la nueva cultura y población estudiantil y al profesorado, en definitiva, a la mejora de la integración de los estudiantes internacionales y al afianzamiento y sentimiento de pertenencia a la universidad y a los grupos educativos de trabajo.

Algunos ejemplos de actividades integrativas en el aula son los que siguen:

- *El Congreso*. Es una actividad que requiere preparación previa por parte de los alumnos, tienen que traer una serie de materiales preparados a la clase. El objetivo es potenciar las habilidades comunicativas del alumno y fomentar la interculturalidad

por medio de presentaciones orales sobre sus tradiciones, costumbres, etc.

El procedimiento consiste en utilizar unas pegatinas donde los alumnos pondrán sus nombres y que se pegarán en la camisa o chaqueta. El profesor comenta a toda la clase, que van a participar en un Congreso y que están en la sala de acreditaciones. Tienen que saludarse y conocerse. Posteriormente cada alumno hablará de alguna tradición o costumbre de su país o región, si es posible con fotos, mapas y folletos turísticos, postales, etc.

- *La Entrevista* (entre alumnos). Se utiliza para facilitar el acercamiento entre alumnos y tiene como objeto potenciar la comunicación y la interacción en el aula. Procedimiento:

- a) Usar pequeñas tarjetas con la siguiente información: (que se quiere conseguir del interlocutor): *No me gustaría..., nunca /he visitado.../siempre quise.../ me gusta mucho escuchar.../estoy estudiando.../ mis películas favoritas son..., mis pasatiempos favoritos son....*
- b) Dividir la clase en grupos de tres y entregar a cada grupo tarjetones con preguntas como las arriba mencionadas. Los alumnos tienen que formular preguntas en español y/o en el idioma del alumno visitante. Hay que darles unos minutos para prepararlas. Antes de empezar el profesor puede proponer algún ejemplo.

El control de las técnicas comunicativas (tono de voz, movimientos) en la preparación de los profesores es un instrumento eficaz ya que su correcta utilización logra romper las barreras del idioma (Samovar y Porter, 1991). Otras habilidades como el dominio de la labor tutorial y la capacidad de gestión o la correcta selección de las materias formativas, son aspectos muy recomendables en un ambiente multicultural. Hay que decir, que la evaluación ha resultado, algo complicada, ya que no todos los profesores participaron en el curso y sólo un 15% de profesores han aplicado alguna técnica nueva en el aula multicultural.

Resultados: éxitos y dificultades

Dificultades

Una de las dificultades más evidentes a la que deben hacer frente los estudiantes de intercambio son las dificultades de tipo lingüístico. De hecho, son justamente estas dificultades las que, en muchos casos, impiden que los estudiantes se interesen en participar en estos programas de movilidad, o que aprovechen al máximo su experiencia de intercambio. Primeramente los profesores comentan la situación en sus aulas y las dificultades o cambios que han vivido en relación al incremento de estudiantes extranjeros. Posteriormente se intenta enumerar cuáles son los obstáculos más comunes para buscar soluciones que sean útiles de forma general y después se analizan puntos más concretos. Para llegar a este punto se les pide a los profesores que reflexionen sobre una serie de preguntas como:

1. ¿Somos conscientes de la diferencias culturales en el aula y las dificultades y/o obstáculos a la integración?
2. ¿Estamos cambiando nuestra forma de dar clase en el aula?
3. ¿Hemos introducido nuevas técnicas de integración?
4. ¿Cómo podemos mejorar la comunicación alumno-profesor y alumno-alumno?
5. ¿Hay diferencias entre los alumnos extranjeros?

La presencia de estudiantes de intercambio en el aula cambia los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que implica el acercamiento de diferentes formas de impartir clase y maneras de aprender, y de diferentes experiencias previas de clase tradicional monocultural o unicultural y monolingüe a la que el profesor está normalmente acostumbrado. La complejidad de la experiencia de intercambio supone que los estudiantes participantes tengan que hacer frente a mayores obstáculos que los estudiantes locales, tanto en el ámbito académico como en el social y personal. De ahí que sea necesario un mayor apoyo por parte del profesorado y de la Universidad en general. El curso pasado se creó un curso para profesores con la intención de ayudarles a entender los posibles problemas de integración y ofreciéndoles una serie de técnicas que podrían ayudarles a integrar a los alumnos extranjeros en el aula. Se quiere potenciar así el nuevo papel del profesor de la Universidad del 2010 como mediador. El rol del profesor se basará en una supervisión activa del proceso de construcción y generación de conocimiento, así como de la interacción de los alumnos en distintos grupos. El primer curso de formación para profesores ha sido con carácter introductorio y es necesario recibir mayor información de su parte para mejorarlo y ampliarlo y para ir cubriendo las necesidades reales del profesorado.

Éxitos

Se ha animado también a los alumnos tanto locales como internacionales, a participar en el programa *Tandem*. Este programa ha sido un éxito y en él han participado más de 40 parejas a lo largo del curso lectivo 2005-2006. En el curso 2006/2007 el número se incrementó en un 5%. Para el curso actual hay 80 plazas vacantes, de las cuales ya se han cubierto 65. Este programa se ha convertido en una de las principales herramientas en el proceso de integración. Gracias a los comentarios y sugerencias de los alumnos hemos creado en el área de idiomas la figura de un tutor que se encarga de ayudar y apoyar a los alumnos Garcilaso (Universidad del Valle de México) informándoles de horarios, preparación para sacar adelante las asignaturas de idiomas y aclarando dudas que han ido surgiendo a lo largo del curso.

De cara al futuro estamos trabajando en la figura del *alumno mentor*, a través del cual alumnos locales se ofrecen voluntarios para acompañar durante los primeros meses a los alumnos extranjeros facilitando su integración en el medio en el período más crítico. Nuestra intención es seguir investigando en esta área y conseguir año tras año que

nuestra Universidad sea un modelo a seguir en temas de integración y conseguir que, para todos los alumnos tanto locales como extranjeros, su estancia con nosotros sea una experiencia enriquecedora e inolvidable.

En las asignaturas que imparto clase las técnicas utilizadas como el sociograma, las entrevistas, las presentaciones orales, los blogs y los diarios han tenido un efecto muy positivos en los alumnos. El primer resultado positivo y casi inmediato fue la distribución en clase de los alumnos, que pasaron de sentarse por separado a sentarse en grupos bastante más heterogéneos que al principio. También he podido constatar que después de clase han ido juntos a tomar un café o a comer en la cafetería lo que es un gran avance.

En algunos casos, pero menos frecuente, los alumnos locales han llevado a los alumnos extranjeros a la ciudad. Los alumnos extranjeros han invitado a los alumnos locales a sus pisos o casas compartidas preparando platos típicos de sus países de origen. Los alumnos han tenido mucha curiosidad por conocer las costumbres y tradiciones de los otros compañeros. Este interés se ha visto reflejado en la participación y asistencia masiva a clase durante las presentaciones, y en la creatividad de los trabajos y presentaciones realizadas. La participación en el blog sobre multiculturalidad ha sido relativamente baja pero estamos intentando potenciarla. Esperamos que en el siguiente curso se produzcan más entradas con comentarios útiles y que nos aporten ideas y recomendaciones para ir mejorando cada año e ir introduciendo nuevas técnicas que ayuden a nuestros alumnos extranjeros a integrarse en el nuevo aula multicultural.

Hay una serie de objetivos y recomendaciones que debemos potenciar en esta nueva transformación del aula y que debemos ampliar a todas las áreas de la Universidad. Por un lado el contribuir en la medida de lo posible en hacer esta experiencia de aprendizaje de los estudiantes de intercambio lo más grata e enriquecedora posible. También es necesario contribuir a la difusión de técnicas de integración aplicable a todas las áreas docentes y promover su uso en clase. Igualmente identificar las ventajas y los inconvenientes del aula multicultural, tanto para el profesorado como para los estudiantes de intercambio, para poder crear cursos y técnicas más adaptados a las necesidades tanto de alumnos como de estudiantes. Nos parece muy importante concienciar tanto a profesores como al personal no docente sobre la multiculturalidad en la Universidad y sobre su constante evolución.

Debemos mejorar en la medida de lo posible la competencia intercultural de los docentes implicados en la educación universitaria potenciando el aprendizaje de idiomas e intercambios con otras universidades extranjeras. Hay que fomentar la formación del profesorado para la multiculturalidad (Banks y Banks, 1993) e interculturalidad con cursos de formación continua, y conocer y analizar de forma continua las necesidades específicas de los estudiantes de intercambio en el aula contrastándolas con las necesidades de los alumnos locales. Nuestro objetivo principal es por ello conseguir que nuestros alumnos y profesores sean personas cada vez más interculturales.

“...La persona competente interculturalmente es aquella que tiene la habilidad de interactuar con ‘otros’, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones

sobre la diversidad. La competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes, complementados por los valores que cada uno tiene por su pertenencia a una sociedad y a unos grupos sociales determinados. Las actitudes de apertura, voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, empatía, etc., constituyen la base de la competencia intercultural...”(Byram y cols., 2001).

Creatividad e innovación en el aula universitaria

Educar en la creatividad, es educar para el cambio y la formación de personas ricas en originalidad, flexibilidad, perspectiva, iniciativa, confianza, tolerancia a la incertidumbre y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida académica, profesional y social.

Histórica y culturalmente la educación ha estado orientada a la transmisión de conocimiento. El pensamiento tradicional ha sido siempre un pensamiento lógico y convergente en busca del resultado esperado, dando poca o ninguna cabida a la creatividad. Hoy, sin embargo, estas estructuras están transformándose dando un papel principal al alumno como sujeto activo del aprendizaje y transformando al docente en un facilitador del aprendizaje del alumno no solo en los conocimientos sino en las competencias necesarias para prepararle para el presente y el futuro. En cualquier ámbito académico el aprendizaje y entrenamiento de esta competencia va a tener un papel vital permitiendo que el alumno disponga de un valor añadido de cara a una sociedad que necesita personas altamente creativas, emprendedoras e innovadoras en sus ámbitos profesionales. Los contextos educativos son espacios donde este entrenamiento puede hacerse en un clima de respeto y seguridad donde los errores pueden ser evaluados por los docentes y reorientados para futuros aprendizajes de éxito.

La formación y el desarrollo de la creatividad implica, por tanto, romper con las estructuras de enseñanza-aprendizaje clásicas y arriesgar, tanto por parte del docente como del discente.

Aprender a pensar creativamente y entrenar la creatividad en cualquier área de conocimiento en entornos universitarios, requiere partir de ciertas premisas que deben estar muy presentes:

- Aprender a pensar creativamente requiere empezar a trabajar tolerando la ambigüedad en situaciones que exijan tomar el tiempo necesario para buscar soluciones diferentes asumiendo los riesgos derivados de ellas.
- La creatividad mejora con la perseverancia y la confianza en uno mismo. El pensamiento creativo requiere esfuerzo y dedicación por parte del discente con el objetivo de generar el mayor número de experiencias de éxito que favorezcan la creencia de ser “capaz”.

- Vencer el temor al ridículo y a cometer errores.
- Trabajar en un clima creativo debe asegurarse con altas dosis de motivación y con la presencia del reto y la provocación.
- La creatividad debe asombrar, debe fomentar la sorpresa de lo desconocido. Para ello el aula debe ser el primer lugar que sorprenda diariamente a los alumnos.

Qué entendemos por Creatividad

Existe una amplia gama de definiciones en relación con la creatividad, pero quizá estas dos reúnan la idea que más se acerca a nuestra realidad profesional. Para Guilford (1971) la creatividad es la “Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados”.

Por su parte Csikszentmihalyi (1996) enriquece la definición anterior introduciendo el concepto de transformación y cambio tan necesarios hoy en día: “La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”.

Pensamiento lógico vs Pensamiento creativo

Para ahondar aún más en el concepto de pensamiento creativo basta con compararlo con el pensamiento en el que tradicionalmente hemos sido entrenado, el pensamiento lógico (ver Tabla 8.1). Este último parte de unas premisas concretas para conseguir unas soluciones de manera unidireccional mientras que el pensamiento creativo intenta no estar limitado por las premisas ni por las presiones externas, aporta ideas.

Metodología y evaluación

En este caso la metodología está aplicada a la asignatura “Fundamentos del ocio y la recreación” ubicada en la titulación “Licenciado en Ciencias de la actividad física y el deporte” destacando la importancia del aprendizaje de los alumnos en relación a la creación de propuestas recreativas innovadoras y de proyectos de ocio adaptados a diferentes grupos de población, así como a adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar programas de ocio deportivo y recreativo.

TABLA 8.1. DIFERENCIAS ENTRE EL PENSAMIENTO LÓGICO Y EL PENSAMIENTO CREATIVO (CJE)	
PENSAMIENTO LÓGICO	PENSAMIENTO CREATIVO
Parte de unas premisas para llegar a una conclusión,	Busca ideas, no conclusiones. No es necesario

que ha de estar fundamentada.	fundamentar las ideas, basta con considerarlas.
Es verdadero o falso en sus afirmaciones.	No es ni verdadero ni falso, es indiferente. Lo importante es su capacidad de sugerir ideas.
Procede paso a paso, avanza de modo gradual y consecutivo.	Puede realizar saltos, retroceder, cambiar de dirección. No sigue la lógica.
Cada paso ha de ser correcto.	Puede dar pasos en falso: el error enriquece.
Es selectivo: excluye los caminos no evidentes, lo que no está relacionado con el tema, selecciona el enfoque más prometedor.	Explora todas las posibilidades, busca nuevos enfoques, no selecciona los caminos, trata de recorrerlos todos.
Se dirige hacia la solución, intenta siempre moverse en la dirección correcta.	No hay dirección, crea direcciones, puede incluso distanciarse de las soluciones clásicas para encontrar otras soluciones diferentes.
Es analítico, examina los fenómenos con las categorías habituales. Pormenoriza.	Es provocativo, las ideas tienen valor en cuanto que provocan otras ideas, otros desarrollos. Es multiplicativo, se agranda.
Es deductivo.	Es especulativo. Se sirve de la asociación libre.
Es finito, opera según un número limitado de pasos. Se llega o no a la solución.	Juega con las probabilidades, no garantiza la solución.

Por este motivo la metodología que utilizamos en la asignatura va orientada a aprender a trabajar innovando con los materiales tradicionales del deporte y con materiales no convencionales, con el fin de crear nuevas propuestas de juegos, y buscando alternativas y nuevas propuestas para contextos recreativos tradicionales ya existentes.

Esta metodología se apoya en herramientas del pensamiento creativo para que los alumnos descubran las infinitas posibilidades que les brinda la creatividad en su ámbito profesional.

Herramientas e indicadores para desarrollar y evaluar esta competencia

Los principales indicadores que nos permiten evaluar esta competencia en el aula podrían ser los siguientes:

- Ser capaz para ver más allá de lo que se hace habitualmente, sea en los temas de trabajo, en los procesos o en las propuestas, y de anticiparse a nuevos requerimientos.
- Ser capaz de asumir la renovación de procesos y llevar a cabo actividades que no tienen antecedentes precisos o métodos consolidados.
- Ser capaz de proponer nuevos caminos y nuevas soluciones a cada problema

planteado.

- Ser capaz de dar respuestas nuevas a los problemas conocidos, indagar en las posibilidades de cambio de éstos, con propuestas novedosas.
- Ser capaz de buscar y compartir información sobre mejores prácticas, métodos nuevos, procesos, etc.

Existen muchas herramientas que sirven de apoyo al docente para enseñar y entrenar la creatividad. A continuación proponemos alguna de ellas que se adaptan perfectamente a las necesidades de nuestros alumnos y que por las experiencias obtenidas a lo largo de los años nos confirman los beneficios del trabajo realizado para generar hábitos creativos de pensamiento.

1. Tormenta de ideas (adaptado de Cembranos y Medina, 2004)

La tormenta de ideas es una de las técnicas/herramientas más importantes y fundamentales para entrenar la creatividad. Su mayor aportación al pensamiento creativo radica en la sencillez de aplicación, la facilidad con la que modifica los hábitos de pensamiento lógicos y la contundencia de sus resultados cuando su aplicación es correcta y adecuada.

Método:

- Se delimita el asunto a tratar.
- Se pide a los participantes que aporten ideas sin valorarlas ni discutir las.
- Las ideas se van escribiendo a la vista de todos.

Características:

- Facilita la participación de forma efectiva.
- Permite aportar ideas sin tener que elaborar el discurso.
- Incrementa el número de visiones en relación al tema.
- Aumenta la eficiencia en la elaboración de ideas: mas ideas en menos tiempo.

Aplicaciones:

- Introducción a un tema.
- Identificación de problemas.
- Diseño de proyectos y actividades.
- Resolución de problemas.

Para su correcta aplicación, es fundamental que los participantes no emitan juicios de

valor sobre las ideas que aparecen ya que su valoración, bien positiva o negativa frena y entorpece esta herramienta.

Un juicio positivo sobre una idea puede llevar al grupo a considerar que han encontrado la solución al problema propuesto. La búsqueda inmediata de una idea buena disminuye las probabilidades de encontrar una idea óptima. *Un juicio negativo* lleva a desechar las ideas sin aprovechar el valor de provocación cognitiva que tiene toda idea. Igualmente puede provocar la autocensura de algún participante así como su inhibición.

La tormenta de ideas puede ser *aditiva* y *multiplicativa*. Es aditiva cuando la técnica se centra en recoger y sumar las diferentes ideas de los participantes. Su mayor valor es que inhibe la discusión y recoge ideas rápidamente. Es multiplicativa, cuando durante el desarrollo de la técnica los participantes aprovechan las ideas de los demás para aportar nuevas ideas que no serían posibles sin las anteriores.

Una vez que hemos desarrollado la técnica y hemos generado ideas debemos saber *qué hacer* con ellas. El tratamiento de estas ideas es vital para el éxito de esta técnica. Aportaremos dos posibilidades:

- *Desarrollar las ideas*. La técnica puede mostrarnos ideas embrionarias que pueden completarse, mejorarse y operativizarse. Es muy interesante cuando el grupo detecta que la idea es sugerente y puede dar “mas de sí”.
- *Operar sobre las ideas*. Podemos combinar ideas de dos en dos (al azar o ideas distantes entre sí), cambiar de contexto esas ideas, fragmentarlas, invertirlas, redimensionarlas, etc.

2. Revisión de supuestos (adaptado de Cembranos y Medina, 2004)

Se trata de una técnica utilizada para abordar problemas en los que existen soluciones clásicas, ampliamente asentadas y no revisadas. El pensamiento creativo, no niega la validez de estos supuestos ni su utilidad. Lo que hace es buscar alternativas y nuevas posibilidades sin ni siquiera aspirar a que esas alternativas sean mejores. Pero el pensamiento creativo puede ser frenado a menudo, por la resistencia que tenemos a replantearnos lo obvio y el esfuerzo que eso conlleva. Esta técnica permite liberar al grupo momentáneamente de ese freno.

Método:

- Se delimita el concepto o en tema con el que se va a trabajar.
- Se detecta lo que se da por sentado, las ideas dominantes o los supuestos del concepto elegido.
- Se exploran variantes o alternativas a los supuestos y a las ideas que resultan.
- Se valora el interés y los beneficios de la idea o ideas resultantes.
- Se desarrollan y se consolidan las ideas que han resultado más interesantes o útiles.

Características:

- Facilita la participación de forma efectiva.
- Permite aportar ideas que no operan dentro de lo obvio.
- Incrementa el número de visiones en relación con un tema.
- Recupera la información de partida, incorporada en los supuestos.
- No tiene en cuenta la agilidad en el proceso de datos, lo que mejora la creatividad.

Aplicaciones:

- Introducción a un tema.
- Programación y evaluación de proyectos o actividades.
- Resolución de problemas.

3. Seis sombreros para pensar (Edward de Bono, 1985)



Los seis sombreros para pensar de Edward de Bono, representan seis maneras de pensar y se deben considerar como direcciones de pensamiento más que etiquetas para el pensamiento, es decir, los sombreros deben ser utilizados proactivamente y no reactivamente.

Esta técnica/herramienta fomenta el intercambio de ideas entre las personas de un equipo. Las personas pueden contribuir bajo cualquier sombrero aunque inicialmente hayan apoyado un punto de vista opuesto. El valor de esta herramienta reside en:

- Representar un papel definido. Con el sombrero de un color se nos permite pensar y decir cosas que de otra manera no podríamos decir.
- Dirigir la atención a seis aspectos diferentes, seis perspectivas desde donde se puede ver un mismo asunto.
- La conveniencia. Se puede pedir a los demás y a ti mismo cambios de actitud frente a las situaciones.

Metodología:

Hay seis sombreros metafóricos y el participante puede ponerse y quitarse estos sombreros para indicar el tipo de pensamiento que está utilizando. La acción de ponerse y quitarse el sombrero es esencial. Cuando se realiza en grupo, todos los participantes deben utilizar el mismo sombrero al mismo tiempo.



Pensamiento con el Sombrero Blanco. Indica NEUTRALIDAD y OBJETIVIDAD. Se ocupa de hechos objetivos y de cifras. La norma clave del pensamiento de sombrero blanco consiste en no presentar nada a un nivel más alto que el que corresponde realmente.



Pensamiento con el Sombrero Rojo. Se refiere a EMOCIONES, SENTIMIENTOS y aspectos no racionales del pensar. Sentimientos que van desde la pura emoción hasta el presentimiento. Con este sombrero nunca hace falta justificar o explicar lo que se siente. Las emociones no tienen que ser lógicas ni coherentes, ni deben justificarse.



Pensamiento con el Sombrero Negro. Este es el sombrero del JUICIO y la CAUTELA. Es el sombrero más valioso. En ningún sentido es un sombrero negativo o inferior a los demás. El sombrero negro se utiliza para señalar por qué una sugerencia no encaja en los hechos, la experiencia disponible, el sistema utilizado, o la política que se está siguiendo. El sombrero negro debe ser siempre lógico.



Pensamiento con el Sombrero Amarillo. Es CONSTRUCTIVO y GENERATIVO. De él surgen propuestas concretas y sugerencias. La eficacia es el objetivo del pensamiento constructivo del sombrero amarillo. Se ocupa de la operatividad y de hacer que las cosas ocurran. Se ocupa de la evaluación positiva. Abarca un espectro que va desde el aspecto lógico-práctico hasta los sueños, visiones y esperanzas. Indaga y explora en busca de valor y beneficio. No se ocupa de la mera euforia positiva (rojo) ni tampoco directamente, de la creación de ideas nuevas (verde).



Pensamiento con el Sombrero Verde. Es el sombrero de la CREATIVIDAD y la INNOVACIÓN. Es símbolo de la fertilidad, el crecimiento y el valor de las semillas. La búsqueda de alternativas es un aspecto fundamental de este sombrero, hay que ir más allá de lo obvio, de lo conocido y de lo satisfactorio.



Pensamiento con el Sombrero Azul. Es el sombrero del CONTROL. El que organiza el pensamiento mismo. Pensar con este sombrero es pensar acerca del pensamiento necesario para indagar sobre un tema. El pensador de sombrero azul es como el director de orquesta. Es quien propone o llama al uso de los otros sombreros. Define los temas hacia los que se debe dirigir el pensamiento y establece el foco. Define los problemas y elabora las preguntas. Es responsable de la síntesis, la visión global y las conclusiones.

4. El pasado mañana (adaptado de Cembranos y Medina, 2004)

Con esta herramienta estimulamos el “deseo” de los alumnos, por lo que conseguimos que la “lógica del deseo” produzca resultados más amplios y arriesgados que la “lógica de la realidad”. Cuando un grupo está dispuesto a “soñar” termina tomando conciencia de lo útil que resulta la fantasía colectiva.

- Se delimita el aspecto de la realidad que se quiere cambiar, construir o diseñar.
- Se pide al grupo que lo diseñe tal y como le gustaría que fuese en un futuro a medio o largo plazo.
- Cada uno piensa individualmente ideas sueltas al respecto procurando no limitar su imaginación.
- Se exponen todas las ideas quedando reflejadas en una pizarra.

- Se elaboran nuevas ideas a la vista de las anteriores (por asociación, combinación, desarrollo, etc.).
- Se gradúan las ideas según su posibilidad de realización: a) lo que se puede hacer ya; b) lo que se puede hacer si se dan determinados pasos en ciertas condiciones; y c) aquello que por ahora no se puede conseguir pero que sirve de norte al trabajo colectivo.

El pasado mañana actúa como inhibidor de las creencias limitadoras que todo equipo de trabajo puede tener debido a la impaciencia por resolver los problemas. Al situar la realidad en un futuro más o menos lejano dejamos de pensar en las barreras u obstáculos de nuestro “aquí y ahora” facilitando en gran medida el pensamiento creativo.

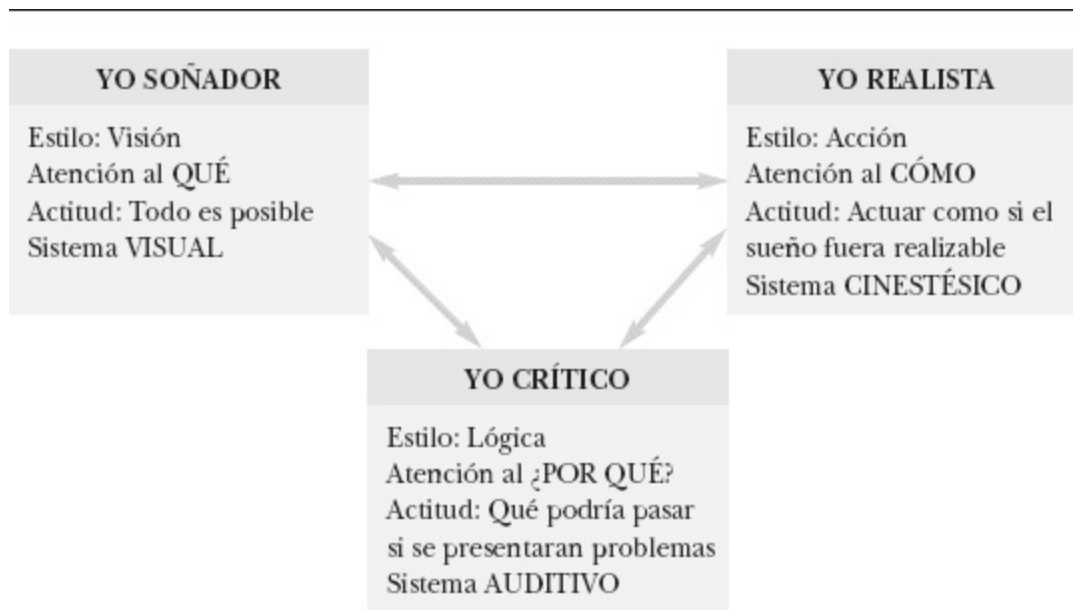
5. La estrategia Walt Disney de resolución de problemas de forma creativa (adaptado de Serrat, 2005)

Uno de los grandes creativos e innovadores en la industria cinematográfica del entretenimiento fue Walt Disney. Los equipos involucrados en el diseño de nuevos productos o personajes de la Factoría Disney utilizaban una metodología de trabajo basada en los diferentes “YO” (ver Figura 8.1).

Se utilizaban tres tipos de espacios diferentes para cada “YO”:

- El primero de ellos era un espacio acristalado para permitir que la luz iluminara toda la estancia. En lugar de muebles había grandes almohadones donde sentarse y móviles colgados del techo que producían suaves sonidos al menor movimiento. Esta sala estaba destinada al “YO SOÑADOR”. Cuando un equipo era convocado a esta sala no se le permitía hacer ninguna crítica. Tan solo se les pedía ser creativos e innovadores respecto al tema a trabajar.
- El segundo espacio, por el contrario, era una sala austera de corte clásico con la luminosidad limitada. Los equipos que aquí entraban debían poner en práctica el “YO CRÍTICO”, analizando los pros y contras, tratando de buscar los fallos que cualquier propuesta de la sala anterior pudiera generar.
- El tercer y último espacio estaba decorado según los estándares de la época actual. Los equipos tenían como objetivo poner en práctica las ideas que habían pasado el filtro del yo crítico. Por lo tanto ésta era la sala de entrenamiento del “YO REALISTA”.

Figura 8.1 *Los diferentes “yo” de la estrategia Walt Disney (Serrat, 2005)*



Cada uno de los “YO” debería preguntarse responder a las siguientes preguntas:

- YO SOÑADOR:
 - ¿Cuál es mi objetivo?
 - ¿Por qué quiero conseguirlo? ¿Cuál es la razón?
 - ¿Para qué lo quiero? ¿Cuál es el propósito?
 - ¿Qué beneficios obtendré al conseguirlo?
- YO CRÍTICO:
 - ¿A quién afectará la nueva idea?
 - ¿Cuáles son sus necesidades y recompensas?
 - ¿Qué razones podrían tener para oponerse a este plan?
 - ¿Qué aspectos positivos tiene la forma actual de trabajar?
 - ¿Cómo podemos mantener estos aspectos positivos al llevar a cabo la nueva idea?
- YO REALISTA:
 - ¿Cuando se alcanzará el objetivo?
 - ¿Quién estará implicado?
 - ¿De qué forma se llevará a cabo?
 - ¿Cuáles son los indicadores que mostrarán que nos acercamos al objetivo?

Aplicaciones prácticas

A continuación se presentan dos aplicaciones prácticas de las herramientas utilizadas para trabajar la competencia de la innovación y la creatividad a lo largo de la asignatura.

- El autobús creativo* se desarrolla al inicio de la asignatura con el objetivo de iniciar
1. el aprendizaje de los alumnos en el pensamiento creativo. El objetivo final de esta aplicación es la creación de juegos recreativos aplicados tanto a la educación física escolar como a la animación de ambientes de aprendizaje.
 2. La *Feria de Juegos del Mundo* es una aplicación educativa que se desarrolla, utilizando la técnica de los *Seis Sombreros para pensar* de Edward de Bono y comprende un período de tres meses, siendo los alumnos los protagonistas de su diseño, ejecución y evaluación. Esta feria se realiza a lo largo de una jornada de trabajo, en la que participan todos los alumnos de la Universidad.

1. El autobús creativo (adaptado de Epstein, 2000)

Utilizando la técnica de la revisión de supuestos se estructura el aula de tal forma que los alumnos se sientan simulando que viajan en un autobús escolar que se dirige a una excursión.

Se pide a los alumnos que vayan revisando todos los supuestos lógicos que se pueden encontrar en un autobús escolar un día de excursión. El profesor va escribiendo en la columna de la izquierda todos los supuestos lógicos que se encontrarían (ej: los alumnos van sentados, el autobús tiene ventanas, etc.).

SUPUESTOS LÓGICOS ALTERNATIVAS OPERATIVIDAD

El autobús creativo

REALIDAD	CREATIVIDAD	OBJETIVO FINAL
----------	-------------	----------------

Una vez que se ha llenado la columna de la izquierda analizando la realidad, el profesor pide a los alumnos que se imaginen a partir de la realidad analizada, como sería su autobús mágico y su viaje imaginario. A partir de aquí no se permite hacer ningún juicio de valor sobre las aportaciones de los demás compañeros para evitar el bloqueo del proceso creativo.

Los alumnos hacen aportaciones para diseñar un autobús diferente al que normalmente utilizan o han utilizado cuando iban de excursión (ej: un autobús con jacuzzi, cine, buffet libre, sin asientos, descapotable, etc.)

Completada la columna correspondiente al pensamiento creativo, el profesor marca el objetivo real de la sesión: “debemos diseñar actividades recreativas que se puedan desarrollar en un viaje dentro de un autobús con nuestros alumnos de primaria”.

A partir de esta premisa los participantes deben recoger las aportaciones que han hecho en la columna CREATIVIDAD para hacer operativas aquellas alternativas que puedan ser aprovechadas para cumplir con el objetivo marcado.

De aquí salen propuestas como Karaokes, juegos con globos, talleres de masajes, juegos sensoriales, imitaciones, etc. De esta manera los alumnos toman conciencia de que trabajando creativamente la cantidad de recursos de animación y recreación son

prácticamente infinitos debido a que la creatividad trabajada en equipo aporta más soluciones creativas que cuando se trabaja individualmente.

2. Feria de juegos del mundo

Justificación

Las Jornadas de Ocio: *Feria de Juegos del Mundo* que organiza la Facultad de Ciencias de la Actividad física y del Deporte se han establecido en el campus de la Universidad como un evento cuatrimestral que pretende ser un espacio de práctica real para el diseño, organización, desarrollo y evaluación de un programa recreativo basado en la práctica de actividad física. De la misma manera, desde hace varios años es lugar de encuentro consolidado con los compañeros del resto de Facultades de la Universidad Europea.

Los alumnos están involucrados en el diseño de todas las actividades de la Jornada, así como en la búsqueda de materiales necesarios, proceso de comunicación, montaje, desarrollo y evaluación de la Jornada. Este trabajo se inicia 3 meses antes de la fecha de realización de la jornada.

Objetivos

- Poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, referentes al diseño, programación y desarrollo de actividades recreativas.
- Presentar una imagen innovadora y activa de la Facultad frente al resto de alumnos de la Universidad.
- Presentar propuestas creativas e innovadoras incluyendo materiales no convencionales.

Procedimientos para el diseño

1. Los grupos de trabajo no pueden superar las tres personas.
2. Se diseñará una primera propuesta de intenciones, en las que el grupo tendrá que exponer al resto de compañeros la actividad que desea realizar.
3. Se debatirá la conveniencia de cada una de las actividades teniendo como referencia los aspectos de seguridad y control de la misma.
4. Se presentará el proyecto definitivo de cada actividad en el que se deben incluir los materiales que se van a utilizar y su ubicación.
5. El profesor asignará los espacios definitivos para cada grupo y entregará el plano definitivo de las jornadas.
6. Cada grupo deberá elaborar tres carteles promocionales de su actividad, que se colocarán la semana anterior a la realización de la jornada.

Objetivos de las actividades

- Presentar una actividad claramente recreativa e innovadora.
- Capacidad de absorber al mayor número de participantes por hora de actividad.
- Realizar propuestas atractivas para implicar en la práctica al mayor número de personas.
- Diseñar una actividad sencilla a nivel motriz que no excluya a personas con discapacidad, pudiendo tener variantes de mayor complejidad.

Características de las actividades

- La actividad debe tener como base original un juego o actividad tradicional que se desarrolló en algún país de los cinco continentes. Deben estar todos representados, para darle un espíritu de globalidad a la feria.
- Las actividades deben utilizar materiales convencionales deportivos y materiales no convencionales.
- Las propuestas deben ser originales evitando la repetición o copia de otras actividades ya realizadas.
- Todas las actividades deben llevar implícito un plan de animación (ambientación de la propuesta, caracterización de los responsables, etc.).
- Cada actividad tendrá que presentar un cartel con información referente a: país originario de la actividad, explicación del juego original y variaciones que se han realizado al juego tradicional para la feria.

CRONOGRAMA DE TRABAJO (EJEMPLO DE LAS JORNADAS DE MAYO DE 2007)		
FECHAS	ACCIÓN	RESPONSABLES
5 Marzo	Presentación de la Jornada	Profesor
12 Marzo	Entrega y explicación de la Hoja de intenciones	Todos los grupos
26 Marzo	Entrega de los proyectos	Todos los grupos
9 Abril	Presentación y correcciones a los proyectos	Profesor y grupos
25 Abril	Propuesta del proyecto global	Profesor
30 Abril al 11 Mayo	Proceso de información y divulgación	Todos los grupos
11 Mayo	Jornada	Todos los grupos
18 Mayo	Entrega de Memoria	Todos los grupos

Evaluación:

- La evaluación será grupal.
- El *proyecto* y los *carteles* se entregarán en formato electrónico (CD ó lápiz de memoria) como un único trabajo, entregado de manera simultánea.
- La *memoria* se entregará igualmente en formato electrónico el día marcado en el cronograma de trabajo, una vez haya finalizado el evento.
- Todos los trabajos entregados fuera de plazo no se recogerán hasta la fecha del examen final de la asignatura, evaluándose como *apto* o *no apto*.

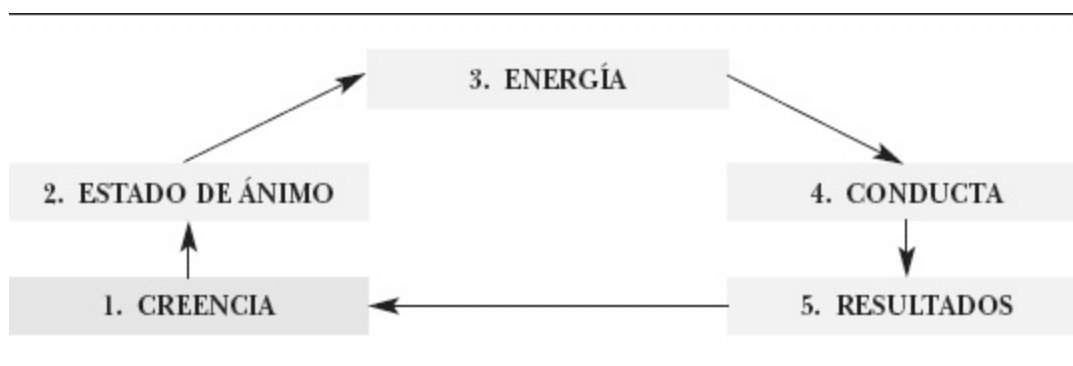
Resultados

Son varios los obstáculos que nos encontramos a la hora de trabajar el pensamiento creativo con los alumnos. El sistema educativo y la propia sociedad paradójicamente siempre han valorado la creatividad pero no se ha reflejado en las metodologías de aprendizaje, basadas fundamentalmente en la adquisición de conocimiento que es lo que esperaba la sociedad de la academia. Trabajar utilizando el pensamiento lógico generaba seguridad al docente en lo relativo a su desarrollo profesional y a su status en el aula. El riesgo al error se eliminaba.

Trabajar la creatividad en el aula implica luchar para romper la burbuja de seguridad en la que se encuentra la enseñanza tradicional. Otra de las barreras que entorpecen la creatividad son las creencias limitantes de docentes y discentes. Las creencias son generalizaciones sobre las personas y sobre el mundo que tienen una gran fuerza en nuestra vida, ya que provocan conductas coherentes (Serrat, 2005). Si bien existen creencias potenciadoras que nos permiten alcanzar capacidades alineadas con esas creencias, también existen creencias limitadoras que nos coartan y nos conducen a direcciones poco gratificantes. Estas creencias se forman en gran medida por sucesivas repeticiones de experiencias.

El discente parte con la creencia limitadora de que la creatividad es algo innato y de unos pocos. Además, aunque son conscientes de que se puede aprender no conocen herramientas para entrenarlas.

Por lo tanto la creencia limitadora del discente en relación con el resultado que puede obtener sigue un esquema similar al que se presenta:



Adaptado de Serrat, 2005.

La creencia limitadora influye sobre el estado de ánimo provocando ansiedad frente a situaciones que exigen trabajar el pensamiento creativo. La consecuencia es que la motivación por la tarea sea negativa provocando conductas de inseguridad y poco productivas, dando resultados diferentes a los esperados.

Los docentes podemos, y debemos, generar experiencias de éxito en el aula, que permitan al alumno modificar su creencia limitadora o inhibidora del rendimiento y transformarla transformándola en potenciadora o favorecerá del desarrollo de la creatividad del estudiante.

Este hecho afectará a otro freno que impide desarrollar la creatividad, la baja autoestima del alumno. Determinados alumnos no se sienten capaces en muchas situaciones de crear, tan solo de repetir y pedir recetas mágicas que solucionen sus problemas. Entendiendo la autoestima como el conjunto de creencias que tiene una persona sobre sí misma, sus entornos, sus capacidades y sus valores, una mejora en las creencias del alumno influyen positivamente en la autoestima del alumno.

Cuando se plantean dinámicas creativas en el aula suelen aparecer los miedos de los discentes relacionados principalmente con los juicios de valor del resto de compañeros y con el riesgo que supone salir de la zona de confort y entrar en la zona de aprendizaje donde éste es significativo. Aquí el papel del docente debe apoyar a los discentes a la hora de asumir riesgos para conseguir resultados distintos. Este momento es vital para que la creatividad fluya. Si los alumnos hacen siempre lo mismo, los resultados serán los mismos. Si por el contrario deseamos resultados diferentes debemos arriesgar y hacer cosas diferentes.

Por tanto, la intervención del profesor estará orientada en primer lugar y aunque parezca paradójico, en dar permiso a nuestros alumnos para poder ser creativos. Inconscientemente no somos coherentes con la principal premisa del pensamiento creativo: podemos emitir juicios de valor que pongan en alerta al alumno frente a posibles situaciones futuras. Nuestros juicios nos protegen, y consolidan nuestras creencias limitadoras sobre las capacidades de nuestros alumnos.

Si no dejamos fluir la creatividad y no les aseguramos un clima de libertad les estaremos diciendo a nuestros alumnos: “no confío en ti”. La confianza en ellos debe traducirse en pensar y creer en su potencial creador y nuestro papel debe orientarse a

detectar y permitir que ese talento fluya.

El manejo de conflictos y la negociación en el aula universitaria

Desde el momento en que dos o más personas se reúnen para hacer algo en común, existe la posibilidad de que surjan opiniones diferentes y de que cada uno defienda la suya (Villa, A., y Poblete, M., 2007), es en ese momento, cuando existe la posibilidad de que esté surgiendo un conflicto.

El conflicto es inherente a la condición humana. En cualquier situación de la vida cotidiana surge un conflicto como consecuencia de la relación entre dos o más personas, por la discrepancia entre dos o más puntos de vista o por una o más visiones de una misma situación. Por ello, es necesario desarrollar estrategias constructivas y eficaces para solucionarlo.

En Educación Superior como en cualquier otro contexto educativo y de la vida cotidiana en el que tienen lugar las relaciones interpersonales, surgen conflictos entre estudiantes, profesores y personas que persiguen unos objetivos, ya sean de carácter académico, personal o profesional. El conflicto es pues, un elemento más, que se desarrolla en las situaciones educativas: en el aula, fuera del aula, entre estudiantes, entre profesores y entre profesores y estudiantes. Así pues, el contexto educativo es un escenario propicio para el desarrollo de los conflictos, que surgen por alguna de las siguientes razones:

1. *Diferencias*: entre objetivos, opiniones, creencias, valores, necesidades, entre estudiantes y/o profesores.
2. *Lucha expresa*: las partes o personas implicadas se enfrentan de una forma abierta.
3. *Incompatibilidad*: la consecución de los objetivos de una de las partes o personas implicadas, impide que la otra pueda alcanzar realmente los suyos. Ej: grupos en los que el trabajo está basado en la competición y no en la colaboración.
4. *Frustración*: la parte o persona implicada en el conflicto que no ha conseguido su objetivo o que lo ve peligrar, manifiesta un sentimiento de frustración o de rabia que impide que se pueda solucionar.
5. *Interdependencia*: si las partes enfrentadas fueran independientes entre sí, no surgiría el conflicto. Por ej: en un equipo de estudiantes entre los que existe la

interdependencia positiva (aprenden unos de otros) es más difícil que se generen conflictos porque hay diálogo y transmisión de información lo que supone una forma de cooperación entre los miembros del grupo.

6. “*Lenguaje del conflicto*”: los estilos comunicativos ya sean de los estudiantes o de los docentes, no favorecen la comunicación entre personas y por tanto, se convierten en ineficaces o erróneos (éste es el caso del estilo de comunicación denominado pasivo, estilo que permanece callado, incluso sumiso, o el estilo de comunicación “agresivo” o estilo que utiliza tonos inadecuados o un lenguaje verbal de intimidación). Un ejemplo de ello, son los casos en los que los estudiantes o docentes, no manifiestan voluntad de entendimiento y por tanto, no dialogan, no se escuchan o no comparten la misma visión de los objetivos de trabajo, por las razones que sean.

El modelo actual de docencia universitaria, basado en el uso de metodologías activas que fomentan el trabajo en equipo y el desarrollo de la cooperación entre los estudiantes, promueve las interacciones grupales, tanto dentro como fuera del aula y en cierta medida, favorece la aparición de conflictos, por alguna de las razones expuestas. En este sentido, desarrollar estrategias que nos permitan resolver o mediar en los conflictos, se convierte en uno de los objetivos prioritarios del docente y también que deben afrontar con éxito los estudiantes universitarios.

Qué entendemos por Conflicto

El concepto en sí mismo, puede interpretarse de diversas maneras. Se trata de una situación en la que ocurren actividades incompatibles que difícilmente pueden encontrar una solución favorable. El conflicto se puede definir como una lucha expresada al menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados y la interferencia en la obtención de los propios objetivos. Sin embargo, una forma sencilla de explicarlo sería: “forma de oposición que se establece entre personas o grupos de personas, por diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, religiosas, de género, etc., y por diferentes formas de actuar o de pensar. Si nos centramos en las personas, se puede considerar que existe un conflicto, cuando alguien siente que el comportamiento de los demás, es un “obstáculo” para lograr sus propios objetivos o necesidades.

Tradicionalmente, el conflicto ha sido considerado como algo negativo o con consecuencias desfavorables para nuestro bienestar personal y emocional. Se le asocian términos conceptuales como la falta de armonía o equilibrio, los sentimientos de frustración la incompatibilidad con otras personas y la lucha. En definitiva, no se ve como algo normal y en consecuencia, tratamos de evitarlo o eliminarlo. Además, está relacionado con las emociones negativas de ira, odio, frustración, tristeza, etc. Estas consideraciones, están muy relacionadas con el modo en que hemos sido educados.

Considerar el conflicto como algo normal y potencialmente beneficioso favorece el aprendizaje de estas estrategias que no son ni más ni menos, que las habilidades de comunicación interpersonal, el desarrollo de habilidades sociales y la planificación de objetivos y estrategias de solución de problemas. Esta es una enseñanza altamente relevante en los estudiantes universitarios y en aquellas asignaturas que requieren esencialmente trabajar en equipo.

Entre los estudiantes es habitual que se produzcan conflictos por alguna/s de las siguientes razones:

- ✓ *“Nadie comprende lo que quiero decir...” (no hay empatía...).*
- ✓ *“Discusiones contantes” sobre lo que debe y lo no debe hacer el grupo, sin llegar a ningún compromiso ni plan de trabajo.*
- ✓ *Puntos de vista diferentes y enfrentados que provocan la discusión y la falta de acuerdo.*
- ✓ *Cada miembro plantea una solución al conflicto, pero nadie cede...*
- ✓ *“Frustración” porque nadie escucha lo que plantea uno de los miembros... no hay escucha...*
- ✓ *Trabajo “desequilibrado” y falta de disposición por parte de algún miembro del grupo.*

Educación en la búsqueda de soluciones para los problemas anteriores, supone la búsqueda de herramientas y, en esencia, identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen una dificultad o un problema. Lo primero es identificar el problema. Después, ser capaz de identificar las emociones que aparecen como consecuencia del mismo y por último, encontrar estrategias para solucionarlo con eficacia.

Alternativas como la búsqueda de “soluciones creativas”, pueden resultar sorprendentemente eficaces. Sin embargo, pueden plantearse dos tendencias o modos esenciales de solucionar los conflictos en escenarios educativos:

1. *En sentido negativo.* Lo que implica ver el conflicto como una *amenaza o problema*, y por tanto como una dificultad que es necesario tratar de evitar y/o de resolver lo antes posible.
2. *En sentido positivo.* Lo que implica ver el conflicto como un suceso más de la vida social, personal y profesional que tratamos de afrontar y solucionar, pero del que también aprendemos.

El primero, implica una forma reactiva (acción-reacción) de aproximarse al problema y suele generar sensación de insatisfacción e incapacidad para afrontarlo, esto incide directamente en la seguridad en uno mismo ante un problema, lo que dificulta la búsqueda de soluciones eficaces.

El segundo, implica un modo “proactivo” de aproximarse al conflicto, entendiéndolo como un acontecimiento más de la vida cotidiana y como un elemento constructivo del

propio aprendizaje, que se tiene que producir necesariamente y que fortalece las relaciones interpersonales. En este caso la solución pasa por los cambios de conducta o comportamiento ante una situación o problema y la búsqueda activa de soluciones: detectar el problema, detectar las emociones negativas ante él, y por último, buscar un plan de acción para afrontarlo. Una solución, puede ser plantearlo como si de una negociación se tratara, tratando de buscar los puntos de acuerdo y desacuerdo y buscando soluciones positivas para ambas partes (ej: en un grupo de estudiantes, la falta de acuerdo a la hora de realizar un proyecto puede generar grandes conflictos y el resultado, si no existe negociación puede ser, no presentar el proyecto en las fechas establecidas y, en consecuencia, un bajo rendimiento académico.

Por otra parte, tratar de detectar las situaciones que lo han provocado suele ser de gran ayuda (ver tabla 9.1).

TABLA 9.1. NIVELES DE CONOCIMIENTO DEL CONFLICTO	
NIVEL	DESCRIPCIÓN
1. ANTECEDENTES	Elementos previos que lo han provocado.
2. OBJETO O PROBLEMA	Identificación y análisis del problema para generar alternativas de solución.
3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS IMPLICADAS	Voluntad de solución, características de personalidad, relaciones de poder, etc.
4. CONDICIONES EXTERNAS	Lugar, emergencia de solución, consecuencias para el estudiante/s o para el grupo.
5. ESTRATEGIAS/SOLUCIONES	Experiencia, análisis de las causas, construcción de soluciones eficaces y eficientes del grupo, con una visión global del conflicto, no particular.
6. MEDIACIÓN	Intervención de una tercera parte o persona cuando surgen alternativas para solucionar el conflicto, esto no siempre es necesario y en el contexto educativo debe tratarse de un mediador imparcial.

TABLA 9.2. BARRERAS EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
TIPOS	CARACTERÍSTICAS
1. DESCONFIANZA	Los estudiantes no confían en uno o varios de sus compañeros. Algún miembro no se compromete con los objetivos del grupo.
2. TIEMPO/ESFUERZO	La inversión de tiempo y esfuerzo es superior a los beneficios.
3. AMBIGÜEDAD	No hay claridad en los objetivos grupales y se tiende a buscar objetivos individuales.
	No se dispone o no se percibe el apoyo de los compañeros de grupo o del

4. APOYOS	propio profesor.
5. PLANIFICACIÓN/GESTIÓN	Planificación y gestión ineficaz del tiempo disponible para cumplir los objetivos, lo que implica no cumplir los plazos previstos.
6. EXPULSIÓN	Algún miembro del grupo es expulsado por determinadas razones y decisión del grupo.

El ideal, es emplear estrategias *constructivas* que potencien el “crecimiento personal” y del grupo. En ocasiones, es necesario el uso de métodos que ayuden a eliminar los factores negativos que los han provocado. Si los conflictos no se manejan de un modo adecuado, pueden suponer consecuencias negativas para las partes involucradas y es aquí donde entra la “negociación” o la “mediación” de un tercero (ej: el profesor). Sin embargo, conviene aclarar que la negociación del conflicto puede verse frenada si aparecen barreras o dificultades para solucionarlos (ver Tabla 9.2).

Metodología, desarrollo y evaluación

La metodología de trabajo para educar en el desarrollo de estrategias de solución de conflictos que planteamos se utiliza en el contexto de la asignatura de Habilidades Directivas, de la titulación de Ingeniería en Organización Industrial de la Escuela Politécnica de la Universidad Europea de Madrid.

La metodología de la asignatura está basada en el modelo de aprendizaje cooperativo, donde el objetivo es la búsqueda de estrategias de grupo, que desarrollan la cooperación y la comunicación interpersonal, la empatía y la búsqueda de soluciones que favorezcan a todos los miembros del grupo. Este tipo de metodología, contribuye también, al desarrollo de otras competencias como la iniciativa y responsabilidad del estudiante, ya que semanalmente un alumno asume el liderazgo del grupo de cara a la consecución de objetivos propuestos en un trabajo de investigación que abarca un semestre y que tienen que realizar en equipo. La metodología participativa en esta asignatura, persigue el aprendizaje y desarrollo de competencias para la Dirección y Gestión de Equipos. El desarrollo de estas competencias se realiza a través de diferentes herramientas:

- Dinámicas de grupo.
- Presentaciones orales (individuales y en grupo).
- Debates.
- Diálogos y foros interactivos bajo el soporte de las nuevas tecnologías de la plataforma moodle.
- Diarios reflexivos sobre las áreas temáticas descritas en el aula.

Los indicadores que se utilizan para evaluar el desarrollo de esta competencia quedan expresados en la Tabla 9.3.

TABLA 9.3. INDICADORES DE DESARROLLO	
INDICADOR	DESARROLLO
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	Ser capaz de analizar y detectar los puntos de conflicto o del elemento/s problemático/s.
DEFINICIÓN	Ser capaz de describir y detectar claramente el problema o situación que lo produce.
RECOGIDA DE INFORMACIÓN	Ser capaz de dar una visión y una perspectiva objetiva de las necesidades y dificultades de las partes implicadas.
METODOLOGÍA	Ser capaz de planificar los objetivos y estrategias para la solución del problema.
ALTERNATIVAS	Ser capaz de desarrollar estrategias creativas para la solución del problema
ANÁLISIS DE POSIBILIDADES	Ser capaz detectar los roles que favorecen la búsqueda de soluciones y utilizarlos adecuadamente en la mediación del conflicto.
PLAN DE ACCIÓN O ACTUACIÓN	Ser capaz de establecer y planear procedimientos y fases para solucionar el conflicto.

Herramientas para manejar el conflicto

Las nuevas metodologías docentes, especialmente el aprendizaje cooperativo y en pequeños grupos, exigen en los estudiantes, además de trabajar en equipo, ser capaces de manejar las dificultades y los posibles conflictos o problemas que puedan surgir en las discusiones y reuniones grupales. Así mismo, el planteamiento de objetivos de aprendizaje se plantea a nivel individual y grupal, lo que supone que existan confrontaciones entre los diferentes puntos de vista de los miembros del equipo y por tanto, que cada estudiante reformule sus objetivos individuales y deba necesariamente adaptarlos a los grupales. Esto supone renunciar en ocasiones a intereses individuales y crear intereses comunes y beneficiosos para el grupo, no todos las personas están dispuestas a renunciar a los intereses personales y ello conlleva situaciones de conflicto tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, desarrollar la competencia de gestión del conflicto puede ser fundamental en la práctica educativa para el profesor universitario que debe hacer la mediación con los estudiantes.

Para manejar adecuadamente los conflictos, el docente debe buscar herramientas eficaces. Vamos a describir las que utilizamos nosotros en el contexto del aula y cuándo el profesor debe mediar en el grupo para abordarlo.

Algunas herramientas/técnicas útiles para entender el origen del conflictos y los modos de abordarlo pueden ser:

- *Brain-storming o lluvia de ideas*: técnica basada en la escucha los puntos de vista y sobre las alternativas de solución de problemas de cada uno de los miembros de un equipo.
- *Fábulas*: historias generalmente escritas sobre las que se pide reflexionar y sacar conclusiones individuales o en grupo.
- *Casos/situaciones*: casos reales o ficticios que representar conflictos y sobre los se pide reflexionar y sacar conclusiones individuales o en grupo.
- *Role-playing* de situaciones conflictivas.

Fábulas y textos para la reflexión

1. Fábula del pez y la ostra (adaptado de Costa, M., y López, E., 2000).

A través de una fábula, se le pide al alumno que reflexione sobre la comunicación interpersonal y que busque los puntos de conflicto entre los interlocutores.

Descripción:

La fábula describe cómo transcurre el proceso de comunicación entre un pez y una ostra en las profundidades marinas. Narra cómo el pez se aproxima a la ostra, porque queda fascinado por su belleza, y ésta se cierra bruscamente porque percibe un acercamiento brusco y rápido. El pez sigue intentando comunicarse con la ostra, pero no lo consigue, por lo que decide buscar ayuda y lo hace preguntando a otros peces que habitan las profundidades marinas y que tienen más experiencia en abrir ostras.

Objetivo:

Conseguir que los estudiantes, a través de la lectura y reflexión, analicen el comportamiento en las situaciones de comunicación interpersonal, evaluando de paso su propio estilo de comportamiento ante las situaciones conflictivas.

Metodología:

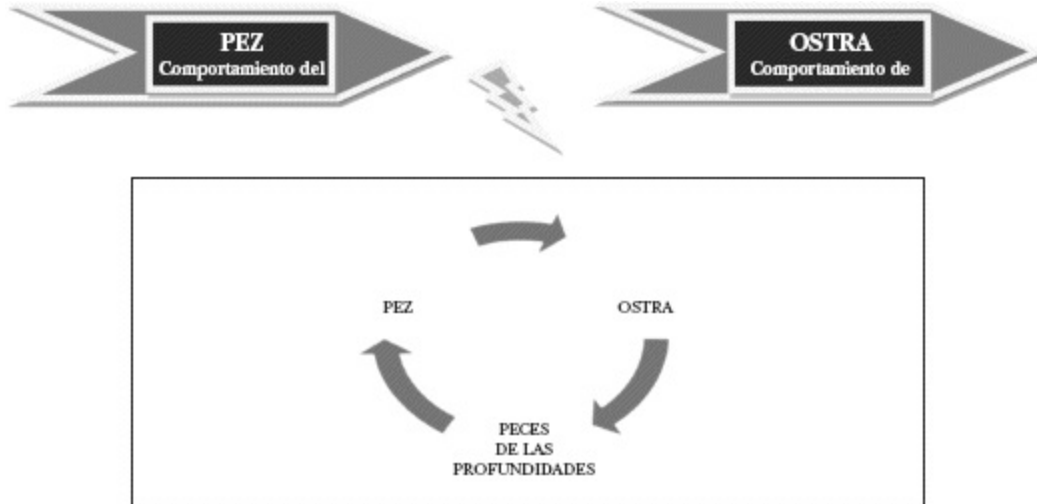
Se reúne a los estudiantes por parejas y se les pide que lean la fábula y que respondan a una serie de preguntas centradas en la reflexión del proceso de comunicación y en el aprendizaje entre el pez y la ostra.

Figura 9.1 Evaluación del aprendizaje a través de la fábula

Se evalúa el aprendizaje del estudiante sobre el proceso de comunicación y sobre los estilos de comunicación entre personas. Se evalúa la reflexión teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se comunican al principio el pez y la ostra? ¿Cómo lo hacen las personas?
- ¿Cuál/es son los objetivos del pez? ¿Qué relación encuentras entre este estilo de comunicación y el tuyo propio?
- Describe el proceso de comunicación entre el pez y la ostra.
- Describe el proceso de planificación que realiza el pez para conseguir comunicarse con la ostra.
- Pon un ejemplo similar que haya sucedido en alguna de las sesiones de trabajo con tu grupo y explícalo teniendo en cuenta las enseñanzas de la fábula.

UN EJEMPLO: *Estudiante de Ingeniería en Organización Industrial.*



ANÁLISIS DE COMPORTAMIENTO DE LA OSTRA:

- Al principio la ostra, al ver venir al pez, se cierra bruscamente porque tiene miedo, no sabe lo que quiere el pez.
- Durante un tiempo sigue cerrada porque no se fía.
- Después cuando ve al pez que se comporta como los otros peces, a los que conoce y respeta, comienza a tomar confianza y se va abriendo poco a poco.
- Al final se abre completamente y deja que el pez entre en su concha.

CONCLUSIONES:

Inicialmente no puede decirse que haya un proceso de comunicación entre

ambos animales, porque hay una información inicial por parte del pez, pero no hay *feedback* por parte de la ostra, que se cierra bruscamente y permanece cerrada. Es después cuando el pez aprende el movimiento que tiene que seguir si quiere que la ostra se abra y se comunique con él. Cuando consigue que la ostra se abra, es que ha conseguido comunicarse con ella y ha conseguido sus objetivos de pez.

REFLEXIÓN O APRENDIZAJE DE LA FÁBULA:

Esto podría asemejarse al proceso de comunicación de las personas, según el cual, cuando alguien se aproxima a otro bruscamente (utilizando un estilo de comunicación agresivo, verbal o no verbal, no hay manera de comunicarse con la otra persona) lo único que puede conseguir es que la otra persona se cierre y no quiera comunicarse con él. Si esto le pasa al responsable de un quipo, lo lleva mal porque nadie comprenderá lo que quiere decir o no compartirán sus puntos de vista, con lo que no habrá manera de ponerse de acuerdo. Además, si lo que necesita es la colaboración de los miembros de su equipo, tiene que tratar de “aprender” a comportarse y a comunicarse con ellos, de otro modo no podrá transmitirles los objetivos y tareas que tienen que conseguir y, por lo tanto, no ejercerá su liderazgo.

Evaluación

A través del análisis de la fábula, el estudiante toma conciencia de las dificultades que surgen en la comunicación entre las personas y cómo estos puntos de desencuentro pueden provocar conflictos y ausencia de comunicación. El estudiante, hace una autoevaluación de sus estilos de comunicación y de cómo en ocasiones la utilización de un estilo impulsivo o incluso agresivo a la hora de preguntar o buscar información puede convertirse en un problema y, por tanto, no se consiguen los objetivos pretendidos. Se trata de trasladar esta situación a la vida cotidiana y extraer las conclusiones oportunas, de cara a la solución de conflictos.

Reflexión sobre situaciones que provocan conflictos y modos de afrontarlos

Descripción:

Los estudiantes en grupo y mediante la técnica de role-playing, tratan de resolver diferentes situaciones conflictivas a través del análisis de estrategias de solución del

conflicto (Tabla 9.4).

TABLA 9.4. FICHA PARA ANALIZAR LAS SITUACIONES ANTE EL CONFLICTO		
PROBLEMA O CONFLICTO	TÉCNICA	ESTRATEGIA
“Nadie comprende lo que quiero decir” • <i>Problema:</i> No hay “escucha” entre los miembros del grupo y no se tienen en cuenta los diferentes puntos de vista. • <i>Tarea:</i> Reflexionar sobre cómo solucionarías los posibles conflictos que se pueden producir por este problema.	<i>Brain storming</i> o lluvia de ideas del grupo.	A: Conciliación. B: Fuerza o imponer. C: Integración. D: Negación. E: Supresión.
“Cada uno tiene una solución y nadie cede” • <i>Problema:</i> El grupo se centra en la competición, no en la resolución del problema. • <i>Tarea individual:</i> Reflexionar sobre cómo solucionarías los posibles conflictos que se pueden producir por este problema.	Discusión y consenso de los diferentes puntos de vista <i>Brain storming</i> en grupo.	
“Uno de los miembros del grupo y yo tenemos ideas opuestas sobre casi todo” • <i>Problema:</i> Las diferencias personales están afectando al grupo. • <i>Tarea individual:</i> Reflexionar sobre cómo solucionarías los posibles conflictos que se pueden producir por este problema.	Usar un método de resolución de problemas para determinar cuál de las soluciones satisface las necesidades del problema (se realizará en la sesión presencial). Otros...	

Objetivo y evaluación:

El objetivo de esta herramienta es que los estudiantes razonen de un modo crítico sobre los conflictos más habituales que se producen en sus reuniones de trabajo en diferentes asignaturas, y que debatan o aporten soluciones que utilizaron para solucionarlos, o que planteen nuevas alternativas de aproximación en función de sus intereses y de sus estilos de comportamiento en el grupo. Para facilitar la realización de este ejercicio, a los estudiantes se les da una tabla con la descripción de distintas estrategias de afrontamiento de los conflictos que describimos a continuación (Tabla 9.5).

TABLA 9.5. MODOS DE ABORDAR EL CONFLICTO
--

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
CONCILIACIÓN	Explicar la situación problemática y buscar una solución, consensuada por todos los integrantes del grupo.
FUERZA	Imposición de una postura, obligar a realizar algo, tomar posturas drásticas, utilizando el abuso de la autoridad.
INTEGRACIÓN	Búsqueda conjunta de una solución que tienda al consenso, aunque a veces se tengan que cambiar los fines y objetivos del grupo.
NEGACIÓN	“Pasar de todo”, no hacer caso, hacer como si no pasara nada, no dar importancia a la situación conflictiva.
SUPRESIÓN	Tratar de eliminar el problema sin importar las diferentes opiniones, convencer, cambiar la visión haciendo ver que una situación no es así.

Metodología:

Se reúne a los estudiantes en grupos de 3 ó 4 personas, se les plantean las diferentes situaciones de conflicto y se les pide que justifiquen el modo de afrontarlo en función de las estrategias de solución que se plantean.

Aplicaciones prácticas

Seis zapatos para actuar (Edward de Bono, 1992)

Descripción:

Siguiendo las directrices de este autor, según las cuales la creatividad nos ayuda a solucionar los conflictos, se trabajan los estilos de actuación de las personas ante las situaciones conflictivas, basándonos en los 6 tipos de zapatos que plantea este autor y que llevan asociadas una forma diferente de actuación.

Se trata de plantear una solución para cada problema y un zapato y solución para cada conflicto. Cada zapato es diferente, tiene un color diferente y representa un estilo de actuación distinto, ante los conflictos. Así:



1. El ZAPATO Azul Marino. Representa las “rutinas”. Este es el color de muchos uniformes, este color sugiere la “marina” con sus rutinas y disciplinas, de este modo, la forma de actuar del zapato azul marino, abarca las rutinas y los procedimientos *formales*.
2. La ZAPATILLA de deporte Gris. Representa las “investigación y la motivación”. El color GRIS sugiere la materia gris y las zonas grises del cerebro, también la niebla, la bruma y la dificultad para ver claramente. El modo de actuar de la zapatilla gris, se relaciona con



la exploración, la investigación y la reunión de evidencias. *El propósito de la acción es conseguir información.*



3. El ZAPATO Marrón. Representa el “pragmatismo y la efectividad”. El zapato marrón representa un color práctico, sugiere la tierra y lo esencial, los pies bien apoyados sobre la tierra; también sugiere el lodo y las situaciones confusas, no definidas con claridad. Los zapatos marrones suelen ser prácticos y cómodos y suelen usarse para el “trabajo duro”. Su modo de actuar está relacionado con lo práctico y pragmático: haga lo que es razonable y práctico; resuelva el problema, mientras usa la iniciativa, el comportamiento práctico y la flexibilidad. La forma de actuar del zapato marrón, es casi opuesta a la del azul marino.



4. BOTAS de goma color Naranja. Representa el “Valor y el Riesgo”. El naranja sugiere peligro, explosiones, advertencia, llama la atención. Las botas de goma sugieren a los bomberos y trabajadores de rescate, y la forma de actuar de la bota de goma naranja, sugiere el peligro y la emergencia en donde se requiere acción. *La seguridad es la preocupación principal.*



5. Las PANTUFLAS Rosas. Representan la “Emoción, la atención y la acción”. El rosa, sugiere calidez y ternura, es un planteamiento fundamentalmente femenino, que recuerda al hogar la vida doméstica y la comodidad. Es un color amable, la forma de actuar de la pantufla sugiere ternura, compasión y atención a los sentimientos y sensibilidades humanas.



6. Las BOTAS de montar Púrpuras. Representan la “Asumpción del rol y la Responsabilidad”. El púrpura era el color de la roma imperial, sugiere autoridad. Las botas de montar también sugieren a alguien que monta un caballo, o por lo menos una motocicleta. La sugerencia es de autoridad. En la “acción” significa representar el papel otorgado por la posición o por la autoridad. Liderazgo y mando. La persona no está actuando por sí misma, sino en un papel oficial. Cada persona, tiene una tendencia predominante de actuación que aparece representada por uno de los zapatos. De este mismo modo, tenemos formas de actuación determinadas para solucionar los conflictos que en ocasiones no resultan eficaces. Entender que estos modos de actuación se pueden aprender, es esencial para que el estudiante aprenda un modo de actuación eficaz para solucionar sus problemas en la vida cotidiana y por ende, en otros contextos: educativo, académico, social y profesional.

Veamos la puesta en práctica de esta técnica. Cada zapato representa una acción diferente ante el conflicto o problema que se plantea. Por tanto, se trata de conocer qué tipo de zapato o acción emprendería el estudiante ante el problema planteado o a la hora de solucionar un conflicto con sus compañeros de grupo.

Metodología:

La dinámica se realiza en el contexto del aula, y consiste en que los estudiantes practiquen los diferentes roles o estilos de actuación que representan las acciones de los zapatos. El objetivo es que analicen en cuál o en cuáles de los zapatos se encuentran más cómodos, y las dificultades o conflictos que pueden experimentar al tener que situarse en un estilo de acción que no quieren, no saben o no les gusta representar.

El profesor puede decidir utilizar este tipo de método de estos dos modos: 1) A cada estudiante, individualmente, se le requiere que haga una presentación del tema teórico con el que se está trabajando y el profesor u otro compañero le pide cada cierto tiempo que cambie su discurso en función de los zapatos requeridos; 2) El profesor pide a dos estudiantes que realicen un role-play de una situación conflictiva. En determinados momentos críticos de la representación, se le pide a uno de ellos que cambie el zapato por ejemplo de estilo formal (azul marino) a estilo emocional (pantufla rosa), de tal modo que pueda comprobar el cambio de comportamiento y el modo de comunicación a la hora de afrontar el conflicto en cada situación.

Aportaciones de esta metodología:

1. Fomenta la participación y observación entre los estudiantes o componentes de un grupo.
2. Ayuda a reflexionar sobre su propio estilo de aproximación al conflicto y su contribución en la búsqueda de soluciones para su grupo o para otros; y desarrolla la empatía o la comprensión del comportamiento de los demás.
3. El representar un papel forzado obliga a situarse en una posición de tensión que se asemeja a las situaciones de conflicto y ayuda a entender las emociones que se ponen de manifiesto y a tratar de controlarlas con eficacia.
4. Aprender unos de otros (interdependencia positiva) en la solución de problemas o conflictos que surgen en los grupos.
5. Desarrollo de la empatía. El hecho de presenciar las dificultades de cada estudiante para situarse en cada papel ayuda a comprender sus comportamientos, lo que resulta esencial en la mediación en el conflicto.
6. Las combinaciones de los zapatos. Esencialmente una situación de la vida real ya sea conflictiva o no, exige al menos la ubicación en dos tipos de actuación, esto es, existen pocas situaciones con un modo de actuación único. Esta bipolaridad representa los extremos en los estilos de comportamiento y la necesidad de mantener la calma y tender a un estilo más equilibrado de comunicación y comportamiento esencial para resolver los conflictos entre los grupos.

Evaluación del aprendizaje:

La evaluación en este caso, se realiza buscando la reflexión del grupo en el aula y consensuando los modos de actuación en función de los zapatos y de la respuesta a la crítica. Se considera que el estudiante es capaz de afrontar el conflicto si consigue colocarse en cada estilo sin dificultad.

Evaluación:

Lo que se evalúa en este caso es el grado de consecución de los objetivos planificados

por el estudiante, teniendo como guía la experiencia del profesor.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes se realiza a través de:

- Un Portafolio individual que contiene todas las evidencias de aprendizaje que cada estudiante va realizando a lo largo del curso sobre las prácticas, ejercicios y del que va recibiendo feed- back de su profesor.
- Un diario reflexivo sobre el resultado de las dinámicas en el aula.
- Un trabajo de investigación en grupo.

Resultados

Desarrollar la competencia de manejo de conflictos, supone aprender a manejar las forma de actuación de los diferentes zapatos observando los resultado en el comportamiento de los demás y reflexionando, sobre cómo estos modos de actuar ejercen una influencia positiva o negativa ante el conflicto.

Los resultados del *portafolio* y del *diario reflexivo*, son en algunos casos algo pesimistas en los primeros momentos, cuando la reflexión que se les pide está basada exclusivamente en la descripción del aprendizaje aportado por las dinámicas de grupo y por los debates sobre temas relacionados con las competencias de gestión de equipos. Sin embargo, en períodos más avanzados, la calidad de las reflexiones sobre las fábulas, casos y dinámicas de grupo, puede decirse que se acercan progresivamente a un aprendizaje medio-alto de las competencias de comunicación interpersonal, comunicación oral y toma de decisiones en grupo.

Por otra parte, existen algunas barreras, a la hora de abordar los conflictos en los grupos de trabajo entre estudiantes universitarios, que dificultan el proceso. Por un lado, el enorme esfuerzo que supone para el docente tratar de mantener una postura objetiva y no partidista en la mediación del conflicto, y por otro, la negativa que plantean algunos alumnos a tomar decisiones que promuevan la búsqueda de soluciones a los problemas que se les plantean diariamente en el trabajo con sus compañeros.

El modelo pedagógico en el que hemos basado la metodología de trabajo, trata de situar al docente en una posición de “mediador” ante el conflicto, lo que supone actuar como gestor dentro y fuera del aula, tratando de aportar su punto de vista, pero manteniéndose al margen de la toma de decisiones. Esto requiere la promoción de competencias y estrategias en el alumno, para la solución de problemas, la negociación y la búsqueda de soluciones.

La principal barrera con la que se encuentra el estudiante, es el sentimiento de incapacidad para buscar soluciones que favorezcan a todos los miembros del grupo, lo que le coloca en una posición de gran responsabilidad con respecto a sí mismo y a sus compañeros de trabajo. Así, como hemos explicado, el conflicto puede producirse por muchas razones propias o ajenas a los miembros del grupo, sin embargo, para poder solucionarlo, es necesario que se adopten estrategias de actuación planificadas y consensuadas por todos los miembros del equipo de trabajo.

Otra de las barreras que dificultan la solución de conflictos, es la falta de habilidades sociales y comunicación “asertiva” que manifiestan algunos estudiantes a la hora de planificar los objetivos de trabajo comunes a los miembros del equipo. Es decir, en muchos casos los conflictos son provocados por malos entendidos en el reparto de tareas, por falta o ausencia de información o bien, por la falta de responsabilidad de uno o más de los miembros del grupo. Si en estos casos, no se revisan los objetivos, no se delimitan claramente las responsabilidades de cada miembro y no se acuerdan soluciones al conflicto, la situación puede derivar en una crisis grupal que impida cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos y también puede suceder que se tienda a conseguir únicamente los objetivos individuales, abandonando los objetivos del grupo y por tanto, limitando el desarrollo de ciertas competencias como la autoconfianza y el desarrollo de la comunicación entre personas, tan necesarias hoy para la formación integral del estudiante universitario.

En definitiva, lo que se trata de transmitir es que desarrollar competencias para abordar los conflictos, implica en el docente favorecer el desarrollo de habilidades eficaces para la comunicación con los compañeros de trabajo, la búsqueda de estrategias y alternativas para la negociación y la solución de problemas, así como, la autonomía para tomar decisiones que favorezcan la solución del conflicto. En este sentido, el rol del profesor universitario, además de transmisor de conocimientos y gestor del aprendizaje, debe ser el de mediador en los conflictos entre los estudiantes.

Las TIC como herramienta para desarrollar competencias transversales en el aula

Las nuevas tecnologías han roto muchas fronteras, obligando a redefinir, el significado de muchos términos como la cercanía, la multitarea, la presencia, el contacto entre personas, etc. La ingente cantidad de información y de reflexiones y opiniones sobre la propia información, la inmediatez de los medios de comunicación interpersonales, la posibilidad de colaborar en proyectos planetarios sin moverse del entorno cercano y la capacidad global de difusión de ideas y de conocimiento hacen necesarias nuevas habilidades que permitan gestionar y valorar convenientemente la información para poderla convertir en conocimiento.

Como es natural, el manejo de los nuevos agentes de aprendizaje presentes en Internet, requiere de un proceso de familiarización y revisión de muchos de los procedimientos docentes clásicos. En esa revisión, algunas prácticas y técnicas consolidadas hace diez o quince años carecen hoy día de sentido y deben desaparecer de la actividad docente, otras adquieren una nueva significación y relevancia, y unas terceras, descartadas en tiempos pasados, por su compleja puesta en marcha con los medios tecnológicos existentes entonces, reaparecen ahora al ser más sencillas de implantar utilizando las nuevas tecnologías. Tenemos, pues, un excelente contexto donde practicar con el alumno la gestión de los cambios y el aprendizaje para toda la vida. Porque además, es más que probable que en los próximos diez años, los servicios actuales sean sustituidos por otros, distintos, que el profesional de entonces (como mucho alumno hoy) deberá manejar con cierta soltura, ¿es que alguien piensa que la tecnología digital está ya completamente desarrollada?

Exceptuando los estudios universitarios, donde las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) son materias obligadas y objeto de estudio (informática y de algunas especialidades de comunicaciones), todos los demás estudios universitarios se acercan a ellas en función de usuarios que pretenden descubrir su utilidad como un medio de aprender, y no como un fin en sí mismo. Al igual que con el grado de dominio de una *lingua franca*, el grado de manejo como usuario de muchas herramientas telemáticas son factores relevantes en el éxito profesional de los futuros graduados en la mayoría de las disciplinas, esta realidad acuñada como “brecha digital” puede provocar situaciones de exclusión incluso entre titulados universitarios. La actividad docente debe ser consciente

de esta realidad y adaptar o crear métodos que permitan utilizar los servicios TIC como herramientas para el desarrollo profesional y personal del alumno.

Por otra parte, el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha declarado la necesidad de avanzar en el fomento y desarrollo de competencias como éstas, opinión que comparte la UE con graduados, empleadores y académicos, y que avalan estudios como el proyecto *Tuning* (2003). Entre las competencias generales que reclaman los empleadores y que son comunes a todos los sectores profesionales, se encuentra, la gestión de la información y el uso de las TIC. Un profesional de valor, tendrá que tratar de buscar la excelencia en todas sus acciones y para ello, será necesario conseguir un manejo óptimo, de las utilidades y usos de la informática y de la información. En este contexto se hace necesario que un estudiante sea capaz de seleccionar la información más relevante para su disciplina académica y gestionarla adecuadamente. Ser capaz de seleccionar la oferta a través de internet y de las nuevas tecnologías, se convierte en una herramienta esencial para la formación universitaria y para desenvolverse con éxito en el mundo laboral.

Desde este planteamiento (las TIC como herramienta) junto con el espíritu del EEES, el aprendizaje basado en competencias (incluido el dominio de las TIC), son las dos premisas básicas, en las que se basan las experiencias descritas en este capítulo. Dado que hay que desarrollar competencias en TIC, hagámoslo y aprovechemos estas nuevas tecnologías para el desarrollo y la evaluación del resto de competencias, tanto específicas como generales.

¿Cuál es la relación entre las TIC y el desarrollo de competencias?

El uso de las TIC se relaciona tal y como indican Villa y Poblete (2007) con “la gestión de la información y de la comunicación apoyada en las amplias tecnologías a las que da acceso el ordenador personal”. De manera genérica, esto incluye: la gestión de archivos, edición de documentos, utilización del correo electrónico y las listas de distribución, navegación por Internet, navegación y edición de blogs, consulta y aportaciones en wikis y en foros, elaboración de presentaciones, utilización de hojas de cálculo y participación en redes sociales temáticas o genéricas, entre otras acciones. Debido a la potencia y versatilidad de estas tecnologías, su utilización puede servir como herramienta para el desarrollo y adquisición de otras competencias como son la búsqueda, manejo y elaboración de información, responsabilidad y pensamiento crítico, habilidades comunicativas tanto escritas como gráficas, multimedia e incluso orales, capacidad de análisis y síntesis, planificación del tiempo, y muchas otras. No es una sorpresa; siempre que se desarrolla una competencia transversal, se actúa en mayor o menor medida en muchas otras.

La premisa a seguir en el diseño de actividades que utilicen servicios TIC como herramientas, debe ser: “*Se aprende haciendo*” (Benito, 2004). Los estudiantes necesitan alcanzar metas de desarrollo de competencias concretas, enunciadas por sus

profesores y sus planes de estudio y, más adelante, por sus carreras profesionales. No necesitan desarrollar herramientas TIC (salvo los estudiantes de informática, naturalmente), sino que necesitan mejorar sus habilidades comunicativas mediante presentaciones, y sus habilidades escritas para poder redactar informes, correos electrónicos o entradas en un blog profesional. Es decir, necesitan adquirir competencias vinculadas a un objetivo formativo concreto relacionado con su futuro, una vez desarrollada la asignatura donde se enuncia dicho objetivo.

Como docentes, debemos ser capaces de crear entornos de aprendizaje, donde sea posible que el alumno experimente un aprendizaje profundo (Ken Bain, 2009), duradero, para que pueda enfrentarse a los cambios futuros. Para crear estos entornos de aprendizaje, los servicios de las TIC son una herramienta potente, al poner en manos del alumno multitud de recursos fuera del horario de clase, facilitando así que sea el propio alumno quien controle el ritmo de su aprendizaje y el lugar donde aprende. Al mismo tiempo, ese aumento de autocontrol dota al alumno del contexto necesario para aumentar su responsabilidad, su madurez; donde sienta la necesidad de planificar su tiempo de forma autónoma.

En publicidad se estudia un error frecuente en anuncios televisivos: el público recuerda el anuncio, el argumento y el desarrollo, pero no recuerda el producto anunciado. Una posible causa puede radicar en que el guión o la puesta en escena del mismo es tan atractiva, que no deja hueco al mensaje publicitario. En contextos docentes a menudo, cuando el profesor es un buen comunicador en el aula, se produce un efecto similar. El profesor se convierte en un referente personal para algunos alumnos. A menudo, el alumno identifica al docente con su materia. En estos casos, es posible que la personalidad del profesor ejerza una excesiva influencia sobre el alumno, no permitiéndole encontrar su propio camino (Finkel, 2009). Los entornos virtuales de aprendizaje, como los Campus Virtuales de muchas universidades europeas¹, utilizados como un apoyo a la actividad docente desarrollada en el aula, permiten al alumno concentrarse en su aprendizaje y dotan al profesor de herramientas suficientes para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias y habilidades.

En el resto del capítulo, se describen ejemplos del uso de tecnologías de la información como herramientas para la adquisición de competencias, tanto específicas como genéricas, en diversas asignaturas.

Contexto de aplicación de las TIC

A continuación se describe el contexto en el que se han utilizado las TIC en dos asignaturas que se imparten en la Universidad Europea de Madrid con contenidos muy distintos. Esta descripción abarca tanto aspectos metodológicos como aspectos relacionados con la evaluación que permiten entender mejor las aportaciones del uso de las TIC.

La primera es la asignatura “Física General” que se imparte en primer curso de algunas

titulaciones de carácter experimental, en concreto en Óptica y Optometría, Arquitectura Técnica y Arquitectura Superior.

La Física, promueve el desarrollo de capacidades como el razonamiento (McDermott et al., 2000), la resolución de problemas (Watts, 1991), o las destrezas experimentales (Arion et al., 2000). En un estudio realizado por Benito et al. (2006) sobre las competencias más promovidas por los profesores universitarios de Física, efectivamente siguen siendo estas habilidades aquellas en las que los docentes, ponen mayor énfasis. No obstante, el aprendizaje de la Física constituye una oportunidad excelente para, de forma simultánea, adquirir otras destrezas altamente valoradas a nivel europeo, como es la gestión de la información disponible y su selección a través de las nuevas tecnologías.

En la práctica docente de la física general se utilizan algunas metodologías activas, especialmente, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas. De igual modo, se fomenta el aprendizaje autónomo para la consecución de los objetivos fijados en la guía docente de la asignatura. Así, a lo largo de todo el semestre y/o curso anual, se proponen al alumno distintas actividades ya sea en grupos de trabajo formales, como informales o de tareas individuales. Todas estas actividades educativas, tienen una calificación que se entrega al alumno durante la marcha del curso con el objetivo de orientar y dirigir su aprendizaje. La calificación final de la asignatura, es el resultado de una evaluación formativa y sumativa, resultado de la suma ponderada de:

- La calificación resultante de una prueba objetiva.
- La calificación resultante de actividades realizadas en equipo con grupos informales (grupos cuyos integrantes no son siempre fijos) o de manera individual: presentaciones orales, informes escritos después de una actividad guiada de búsqueda, manejo de información, etc.
- La calificación resultante de la realización de informes de prácticas de laboratorio, en este caso mediante grupos formales (es decir, grupos que se mantienen durante todo el año).

El porcentaje de ponderación varía dependiendo de cada materia; aunque se trate siempre de una Física general, los programas, objetivos de enseñanza y contenidos están adaptados a cada una de las titulaciones; esto hace que también los criterios de evaluación varíen en función de los objetivos propios de la materia y de la titulación. En cuanto a la evaluación se utilizan plantillas de trabajo (que se deben cumplimentar de manera grupal y consensuada), diarios de aprendizaje, informes escritos, presentaciones orales y pruebas objetivas.

La otra asignatura es “Habilidades de Comunicación en la Ingeniería” (HHCC). Es una asignatura de primer curso en los nuevos grados de la Escuela Superior Politécnica de la UEM. Pretende desarrollar, fundamentalmente, competencias transversales como la comunicación oral, la comunicación escrita, el pensamiento crítico y la responsabilidad, contextualizadas todas ellas en un ambiente de ingeniería. El hecho de estar colocada en primer curso hace que sirva de punto de partida al desarrollo de estas mismas competencias –y otras derivadas de ellas– a lo largo de toda la vida universitaria del

alumno, con el fin de conseguir la profundidad suficiente para que éste pueda seguir desarrollándolas en el futuro en su carrera profesional.

En esta asignatura la evaluación es continua y se realiza en base a las actividades propuestas por el profesor a lo largo de la misma, la mayoría de ellas basadas, como veremos en el siguiente apartado, en el uso intensivo del campus virtual. Todas estas actividades (portafolios, diario reflexivo, trabajos, prácticas y exposiciones orales) forman parte de la evaluación continua que es calificada finalmente por el profesor. Algunas de las actividades son coevaluadas por los compañeros de clase y consideradas igualmente en dicha calificación final.

Herramientas TIC utilizadas

Para lograr los objetivos docentes marcados en ambas asignaturas, se utilizan con profusión las herramientas TIC. Algunas de ellas, externas al campus virtual de la UEM (Moodle), como plantillas de documentos electrónicos, presentaciones, navegadores de Internet y agregadores. Otras integradas en el propio campus virtual, fundamentalmente los wiki, foros, tareas, glosarios y blogs, creados por cada alumno para servir, como se explicará más adelante, de portafolios digital de su actividad durante el desarrollo de la asignatura o como blog reflexivo sobre su propio proceso de aprendizaje.

Antes de pasar a la descripción concreta del uso que se hace de estas herramientas puede ser de utilidad describir brevemente qué son algunas de las menos habituales en entornos docentes:

- *Agregador de Internet*: Es un *software* que permite suscribirse o agregar fuentes de noticias o informaciones generadas en la web de forma que el usuario reciba la información sin necesidad de navegar hasta el sitio que las produce.
- *Wiki*: Utilizando una definición simplista podríamos decir que es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por diferentes voluntarios.
- *Blog*: Aunque es probablemente uno de los más conocidos y utilizados en los últimos años, no deja de ser más que una recopilación ordenada cronológicamente de textos o artículos publicados por uno o varios autores.
- *Foro*: Podría definirse como una aplicación web que permite a los usuarios abrir discusiones mostrando su opinión acerca de algo o haciendo una pregunta y crear hilos de debate por medio de las opiniones y respuestas de otros usuarios y de ellos mismos.

Aplicaciones prácticas de las TIC

En este apartado se indican, a modo de ejemplo práctico, algunas de las actividades que se han llevado a cabo a lo largo de la enseñanza de las asignaturas escogidas como contexto en este capítulo con el objetivo de promover la gestión de la información a

través del uso de las nuevas tecnologías y el desarrollo de competencias transversales.

De manera general, y con el fin de asegurar la sostenibilidad del aprendizaje, la mayoría de las aplicaciones se apoyan en el campus virtual y sus herramientas. Dicha plataforma, que es en sí misma una herramienta TIC ya desde su misma concepción, tiene como objetivo crear un espacio de aprendizaje profundo donde el alumno se sienta cómodo y pueda desarrollar sus habilidades durante toda su vida universitaria, aun en el deseable caso de que dicha vinculación con la universidad dure toda la vida gracias a cursos de especialización y máster.

Las correcciones de las distintas actividades también se hacen llegar a los alumnos a través del campus virtual. Esto hace que ellos se habitúen a utilizar dicha plataforma de manera progresiva y continua. También se hace uso de las posibilidades que la plataforma virtual ofrece, en cuanto a la organización de foros de dudas y respuestas entre los alumnos con el objetivo de promover la discusión y la crítica, así como, la posibilidad de elección de fechas para las pruebas objetivas, participación en foros temáticos y otros. En todo momento, el alumno toma parte en las decisiones y comparte opinión e información tanto con sus compañeros como con el profesor de un modo no presencial o virtual a través de dicha plataforma.

Al comienzo de los epígrafes de los ejemplos expuestos a continuación se indican los recursos tecnológicos empleados para la realización de las actividades más directamente relacionadas con el desarrollo de competencias transversales, y su evaluación.

a) Diario de aprendizaje

- Asignatura: “Física General”.
- Herramientas: Correo electrónico y/o campus virtual, y herramientas de edición de documentos.

El Diario de Aprendizaje pretende ser una herramienta de análisis y reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Su realización implica que el alumno tenga necesariamente que reflexionar y aportar feedback o información sobre lo aprendido durante la sesión y evaluar el nivel de comprensión adquirido, así como sintetizar los contenidos tratados. El diario se convierte en un elemento facilitador del aprendizaje del alumno que le sitúa en “la línea de salida” para la siguiente sesión (Figura 10.1).

Figura 10.1 *Plantilla para el Diario de Aprendizaje*

DIARIO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO		
ASIGNATURA:		
PROFESORA:		
Nombre y apellidos del alumno/a:		
Titulación:	Curso:	Fecha:
1. CONTENIDO BÁSICO DE LA SESIÓN		
2. IDEAS PRINCIPALES QUE DEBE RECORDAR		
3. MAPA CONCEPTUAL DEL CONTENIDO DE LA SESIÓN		
4. HOY HE APRENDIDO QUE...		
5. NO ME HA QUEDADO CLARO... (DUDAS PARA PLANTEAR EN LA SESIÓN SIGUIENTE O EN TUTORÍA)		
6. LO QUE HEMOS TRATADO GUARDA RELACIÓN CON...		
7. LO QUE MÁS ME HA GUSTADO HA SIDO...		
8. LO QUE MENOS ME HA GUSTADO HA SIDO...		
9. OTRAS OBSERVACIONES		

Para poder trabajar en la reflexión sobre la actividad, el alumno se descarga la plantilla de la plataforma virtual y trabaja con ella después de la clase. Esta actividad es semanal y debe enviar información cumplimentada al profesor, por lo que va adquiriendo de manera autónoma experiencia en el manejo de la plataforma virtual y del editor de textos. El resultado de esta acción, será la primera evidencia de aprendizaje que debe cumplimentar utilizando el ordenador porque deberá hacerlo desde la primera clase y esto supone el uso de herramientas tecnológicas desde el comienzo de la asignatura.

El conjunto de todas las fichas realizadas en el diario de aprendizaje, se evalúa y es una nota más que computa para la calificación final ponderada. Los elementos que se valoran son: la claridad de los conceptos expuestos, la capacidad de síntesis y el aspecto (orden, formato, tipografía) del documento (ver Figura 10.2).

b) Acta de cada clase

- Asignatura: “Habilidades de Comunicación en la Ingeniería”.
- Herramientas: Wiki del campus virtual.

Algunos de los objetivos formativos de la asignatura es desarrollar la capacidad de análisis y síntesis de situaciones y saber plasmarlo en un documento escrito con un formato previo impuesto. Como ejemplo de una situación relacionada con la futura profesión de los alumnos se utiliza el acta de una reunión de trabajo.

Bajo esta premisa, el profesor escoge cada día a un alumno para que haga las veces de secretario, convirtiendo la sesión en el aula en una reunión de trabajo. El primer día, el profesor ofrece al secretario un formato de acta concreto, como el que pudiera utilizarse en cualquier reunión de una comunidad de vecinos (de hecho, es justo un acta de reunión de propietarios el ejemplo propuesto). El secretario confeccionará el Acta de esa sesión pudiendo completarla después de clase. Al día siguiente, se lee el acta en voz alta y se critica y “aprueba” con los cambios sugeridos por la clase. Los contenidos mínimos que debe incluir el acta son:

- a) Título y fecha. El título es el número de la sesión.
- b) Lista de asistentes.
- c) Nombre del secretario.
- d) Orden del día, proporcionado por el profesor.
- e) Desarrollo, donde se explica lo hecho en clase. Debe incluir enlaces a los documentos (alojados en el campus virtual) utilizados en esa clase.
- f) Hora de fin de la sesión.

También puede incluir otras secciones, como “trabajos futuros” (donde se explica las tareas que se han propuesto para realizar fuera del aula), tareas no realizadas (si en esa sesión no se pudo desarrollar al completo el orden del día propuesto al principio), incidencias y cualquier otro apartado que el secretario de la sesión estime oportuno. La figura 10.3 muestra un ejemplo de acta de clase.

Figura 10.2 *Ejemplo de un Diario de Aprendizaje*

ASIGNATURA: "FÍSICA APLICADA". PROFESOR:		
Nombre y apellidos del alumno/a:		
Titulación: ARQUITECTURA TÉCNICA	Curso: 07/08	Fecha: 11/12/07
1. CONTENIDO BÁSICO DE LA SESIÓN El sonido. Características de las ondas sonoras. Unidades de medida para la intensidad sonora y el nivel de intensidad. Relación entre la potencia acústica y la intensidad sonora.		
2. IDEAS PRINCIPALES QUE DEBE RECORDAR – Las ondas sonoras se propagan de modo longitudinal; son ondas esféricas de tipo mecánico, es decir, no se propagan en el vacío. – La intensidad sonora se mide en W/m^2 y el nivel de sonoridad en decibelios. Los decibelios no se pueden sumar linealmente, puesto que se han obtenido a través de un cambio de escala logarítmico. – $dB = 10 \log I/I_0$ - La potencia acústica y la intensidad sonora se relacionan mediante superf. esférica.		
3. MAPA CONCEPTUAL DEL CONTENIDO DE LA SESIÓN <pre> graph TD OM[ONDAS MECÁNICAS Y LONGITUDINALES] --> NV[NO EN EL VACÍO] OM --> VPA[VARIACIONES DE PRESIÓN DEL AIRE] OM --> OES[ONDAS ESFÉRICAS] OM --> F[20 - 20.000 HZ] OM --> IS[INTENSIDAD SONORA] OM --> NS[NIVEL DE SONORIDAD] OES -- como --> IS IS -- "W/m²" --> PS[POTENCIA SONORA] IS -- W --> PS NS --> dB[dB] F --> FR[frecuencia] </pre>		
4. HOY HE APRENDIDO QUE... – El sonido se propaga como compresiones y expansiones de aire; si la frecuencia está en un rango determinado, el ser humano puede oír la onda. – Las unidades en las que se expresa y cómo cambiar poder relacionar intensidades sonoras a distintas distancias.		
5. NO ME HA QUEDADO CLARO... (DUDAS PARA PLANTEAR EN LA SESIÓN SIGUIENTE O EN TUTORÍA) Cómo puedo pasar de dB a Intensidad Sonora.		
6. LO QUE HEMOS TRATADO GUARDA RELACIÓN CON... Ondas.		
7. LO QUE MÁS ME HA GUSTADO HA SIDO... – Ver ejemplos de dB de casos reales y comparar entre ellos: no sabía que el ruido de una taladradora puede alcanzar el umbral del dolor. – El hacer un par de ejercicios en clase para practicar las unidades.		
8. LO QUE MENOS ME HA GUSTADO HA SIDO... La parte matemática porque no recuerdo cómo se deshacen los logaritmos.		
9. OTRAS OBSERVACIONES (Comentarios):		

Figura 10.3 Ejemplo de Acta de Sesión

SESIÓN 22
Reunidos en el aula C-304, el día 20 de abril de 2009, a las 10:40 horas, con la asistencia de los siguientes miembros: Profesor: Secretario: Participantes: <i>Orden del día:</i> 1. Elegir al secretario para la sesión de hoy. 2. Explicación de la finalidad de la clase. 3. Finalizar la sesión. <i>Desarrollo de la sesión:</i> 1. Se acuerda que el secretario de esta sesión sea: 2. El objetivo de la clase es simular una prueba de selección de personal. Se elegirá una de las actividades realizadas con anterioridad por cada pareja y se presentará frente a la clase. 3. Se exponen las presentaciones por parejas, dejando para cada una de ellas un tiempo máximo de 3 minutos. 4. Se finaliza la sesión a las 12:11. <i>Actividades pendientes:</i> 1. Se han cumplido todos los puntos para la reunión de hoy. <i>Villaviciosa de Odón, a 20 de abril de 2009</i>

Como el wiki es accesible para todos alumnos de la asignatura, la publicación de este acta consigue, además de ayudar a desarrollar los objetivos de la asignatura explicados anteriormente, lo siguiente:

- El alumno-secretario se hace responsable ante el profesor y ante sus compañeros, del contenido del acta. Es él quien tiene que confeccionar la lista de asistentes y describir el desarrollo de la sesión.
- El alumno que no ha podido asistir al aula, tiene un documento de consulta que le ayuda a comprender lo que se ha hecho y lo que se espera de él, el próximo día de clase.
- Aumento del espíritu crítico de los alumnos. Esto se consigue por dos caminos. En primer lugar, los alumnos pueden (y de hecho lo hacen) modificar el formato del acta dado el primer día por el profesor. En segundo lugar, cada sesión comienza con

la lectura del acta anterior, en voz alta por parte de un alumno distinto al secretario, y se comenta su formato y su contenido. Estos comentarios le sirven al secretario de esa clase para mejorar su trabajo.

Como las actas son un wiki, todos los alumnos, sean secretarios o no, pueden modificar el contenido de un acta, participando en la creación de documentos colaborativos, de una popularidad creciente gracias a la web 2.0.

c) Blog reflexivo

- Asignatura: “Habilidades de Comunicación en la Ingeniería”.
- Herramientas: Blog externo.

Como complemento a la utilización del blog como portafolios digital, donde el alumno guarda todas las prácticas realizadas durante el curso, el profesor propone la inclusión periódica de entradas reflexivas. Estas entradas son de dos tipos:

- *Reflexión sobre el avance de la asignatura*, el aprendizaje, puntos fuertes, áreas de mejora y la visión que el alumno tiene de su titulación y de su futuro laboral. Estas entradas se proponen al final de cada una de las unidades didácticas y sirven para que el alumno tome conciencia de lo aprendido en dicha unidad y deje reflejo escrito de ello. Además, la evolución de la crítica permite al profesor valorar el éxito de las mejoras incluidas anteriormente (Figura 10.4).
- *Crítica sobre el trabajo de compañeros*. Como un elemento de reflexión, algunas de las tareas asociadas a una sesión, han incluido una revisión crítica y pública de una entrada en un blog de un compañero. Dicha crítica debía incluir una comparación de la entrada escogida con la misma entrada en el propio blog. De esta forma, se pretende potenciar tanto la autocritica como la aceptación de críticas entre iguales.

Figura 10.4 Ejemplo de una Entrada Reflexiva de un alumno

ACTIVIDAD 17: REFLEXIÓN
En esta segunda entrada de la actividad 17 intentaré analizar los puntos que analizamos en la reflexión del tema 1, añadiendo o modificando los puntos oportunos. • <i>Respecto a lo mejor</i>: sigo pensando que son las clases amenas con utilidades prácticas en la vida real. • <i>Lo peor</i>: viendo que se han mejorado las actividades, creo que ahora es la forma en la que se detallan las actividades, la falta de información hace que en ocasiones no esté demasiado claro qué debemos entregar, sugiero que en los mapas mentales cuando aparezca una actividad, haya tres apartados: ¿Qué debo hacer?, ¿Qué entrego en el campus virtual?, ¿Qué pongo en el blog? De manera que sea fácil su elaboración. • En cuanto a <i>qué añadiría</i>: resaltar que se han incrementado las actividades en clase, y por lo tanto creo que para mejorar, solamente daría la propuesta de que todas las actividades tuvieran un entregable o al menos un aviso en el campus virtual, debido a que muchos debido al gran número de entregas, sólo nos

- fijamos en el calendario del campus, por lo que en ocasiones nuestras entregas no las realizamos a tiempo.
- *Para finalizar:* no quitaría nada, simplemente intentaría mejorar lo actual, día a día.

d) Búsqueda y selección de información en Internet

- Asignatura: “Física General”.
- Herramientas: Web, Correo Electrónico, Campus Virtual y Herramientas de Edición de Documentos.

El resultado de esta actividad, consiste en la realización de un informe escrito y una presentación oral sobre el tema propuesto (por ejemplo: “Aplicación del teorema de Bernoulli”), a través de la búsqueda y síntesis de información en Internet. Para un estudiante es fundamental aprender procedimientos y estrategias que le permitan manejar la gran cantidad de información que llega a sus manos. Debe aprender a buscar, seleccionar, analizar e integrar con pensamiento crítico, aquella información que le es útil y necesaria para avanzar en el proceso de aprendizaje.

En la actualidad, y gracias precisamente a las nuevas tecnologías, la información de que dispone cualquier persona con acceso a Internet es enorme, y no toda de la misma calidad. Así, la dificultad no está tanto en cómo acceder, sino en la capacidad de discernir entre lo relevante y esencial. Es por tanto muy importante dar pautas para desarrollar correctamente una búsqueda bibliográfica. En nuestro caso, este tipo de actividad sigue los siguientes pasos (Figura 10.5):

Figura 10.5 Aplicación práctica del desarrollo de la competencia

APLICACIÓN DEL TEOREMA DE BERNOULLI
<i>Objetivos de la actividad</i> ➤ Conocer en profundidad alguna de las múltiples aplicaciones del Teorema de Bernoulli. ➤ Sintetizar la información obtenida a través de Internet. ➤ Realizar una presentación oral apoyada por un informe escrito y una transparencia utilizando para ello los recursos informáticos necesarios. <i>Metodología</i> A continuación se explica la metodología a seguir para la realización de la actividad indicando el tiempo necesario para cada una de las fases. La actividad se desarrollará en grupos de tres personas. Al inicio de la clase se formarán los grupos y se repartirán al azar las distintas aplicaciones del Teorema de Bernoulli (5'). En el momento de realizar esta actividad, los alumnos ya tienen práctica en el trabajo en equipo y en la planificación temporal de las tareas a realizar. Asimismo, ya han tenido una sesión sobre “cómo buscar en Internet” y disponen de información sobre buscadores. En concreto, esta actividad está diseñada para ser realizada en 2 h; la primera se dedicará a la búsqueda y puesta en común de la información obtenida en Internet; la segunda se dedicará a la

integración y síntesis de la misma así como a la realización de los dos documentos solicitados. Cada grupo elegirá un miembro encargado de controlar el tiempo.

1. Cada alumno realizará de modo individual una búsqueda en Internet utilizando las siguientes ayudas:

a) Buscadores:

www.buscarinformacion.com;

<http://www.sol-plus.net/solinaweb.htm>

b) Páginas web:

<http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/default.htm>

<http://usuarios.lycos.es/pefeco/>;

<http://www.aw-bc.com/physicsplace/>;

Tomará nota en un documento creado a tal efecto de aquellos aspectos considerados de mayor interés para el objetivo que se persigue anotando las referencias concretas utilizadas en cada caso. (30')

2. Puesta en común de la información recogida, filtrado y síntesis de la misma: cada integrante del grupo expondrá de manera breve a los demás los contenidos y referencias encontrados. (20')

3. Síntesis de la información: el grupo decidirá de toda la información aportada cuál resulta de mayor interés y presenta mayor rigurosidad (15').

4. Realización de un informe escrito: con la información obtenida el grupo desarrollará en no más de un folio aquellos aspectos físicos que constituyen la base de la aplicación del teorema. El informe deberá contemplar todo aquello necesario para poder apoyar una exposición del tema. Será necesario incluir aquellas referencias utilizadas finalmente para su realización (20').

5. Realización de una o dos transparencias (máximo) en las que se presente de manera esquemática la aplicación en cuestión (20').

Los documentos generados en las fases 4 y 5 se enviarán por correo electrónico o a través de la plataforma al profesor de la asignatura.

Evaluación

Se evaluarán de 1 a 10 los siguientes ítems; de estos los seis primeros evalúan el trabajo realizado de búsqueda y síntesis de la información así como la calidad del informe escrito. Los dos últimos ítems evalúan la exposición oral que será realizada por un miembro del grupo (a elegir por el profesor de forma aleatoria) en la siguiente sesión. La calificación final será la media de las notas de cada uno de los ítems siguientes:

Ítems evaluados

1. Rigurosidad de la información obtenida.
2. Referencias utilizadas.
3. Capacidad de síntesis de la información.
4. Claridad en la expresión escrita.
5. Calidad de la transparencia realizada en cuanto al contenido.
6. Calidad de la transparencia en lo que se refiere a la presentación.
7. Capacidad de explicar correctamente los aspectos físicos que sustentan la aplicación.
8. Conocimiento adquirido del funcionamiento de la aplicación.

1. Búsqueda guiada de la información, filtrado y posterior almacenamiento de la misma.

2. Integración de la información.

3. Realización de una presentación oral utilizando el ordenador.

e) Blog del Alumno

- Asignatura: “Habilidades de Comunicación en la Ingeniería”.
- Herramientas: Blog en servidor externo, programas de edición de textos, imágenes y vídeos, servicios de búsqueda de información.

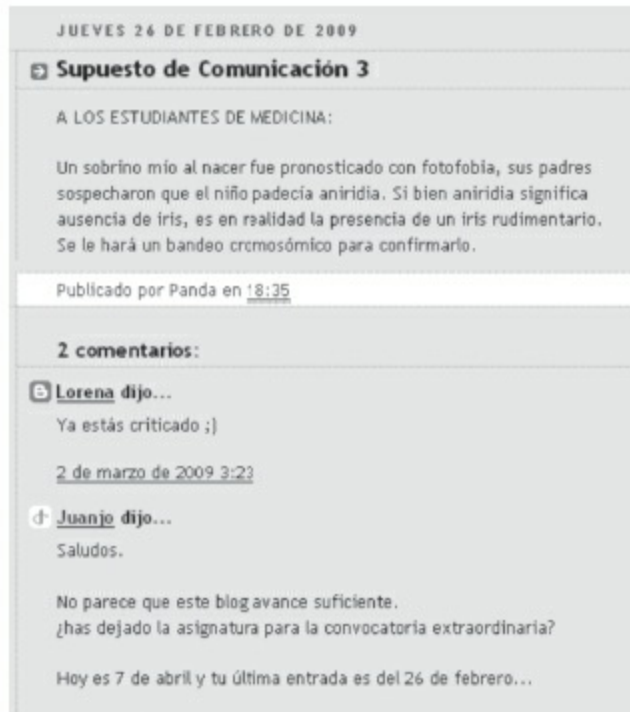
Una de las principales dificultades para la evaluación continua es el volumen de trabajo que la gestión y evaluación de las actividades realizadas y entregadas “continuamente” por los alumnos genera al docente. Parte de dicho trabajo es el proceso continuo pero otra parte es generada tan sólo por el aumento de documentos.

Por otra parte, la asignatura tiene vocación transversal. Una forma de reforzar esta característica es abrir los contenidos a todo el mundo, intentando desterrar la imagen de *isla* que a menudo tiene el alumno de sus asignaturas.

La práctica cero de la asignatura, creación de un blog para alojar las entregas de cada alumno, pretende cumplir con esos dos objetivos. Facilita la gestión de los documentos asociados a las prácticas de los alumnos ya que, en lugar de entregarlos, el alumno debe subirlos a su blog, con lo que el alumno asume esta nueva responsabilidad. Además, el blog es externo y por lo tanto, accesible por todo el mundo, alumnos o no de la asignatura. Hacer visible el trabajo del alumno a compañeros, amigos y desconocidos, refuerza en el alumno la necesidad de cuidar su trabajo.

Periódicamente el profesor accede a los blog de los alumnos para revisar su estado. Como parte de la evaluación formativa puede dejar comentarios en las entradas del blog y, con ellos, ir orientando al alumno sobre sus avances, fortalezas y debilidades (Figura 10.6).

Figura 10.6 Entrada en un Blog de un alumno con comentarios del profesor



Para facilitar la labor de revisión periódica de los blog de todos los alumnos, el profesor puede usar cualquiera de los *agregadores* de contenidos. En el ejemplo que nos ocupa, se utilizó esta funcionalidad incluida en iGoogle. Gracias a este tipo de software, el profesor puede comprobar el avance de todos los blogs, y de todos los alumnos, en un mismo sitio web.

f) Wiki del Alumno

- Asignatura: “Habilidades de Comunicación en la Ingeniería”.
- Herramientas: Servicio de wiki del campus virtual.

Otro de los objetivos docentes de HHCC es hacer que el alumno sea consciente del tiempo invertido en sus actividades académicas. Para ello, en HHCC se utilizó el servicio de wiki de alumno incluido en el campus virtual. Este servicio permite la creación ágil de un wiki para cada alumno matriculado en la asignatura. En este wiki, el alumno debía consignar:

- Enlace a su blog.
- Enlace a cada una de las entradas de su blog.
- El tiempo, en minutos, invertidos en la realización de cada una de las actividades.

Periódicamente el profesor accede al wiki de un alumno y lo comenta en voz alta en el aula. Esta publicación esporádica hace que el alumno sienta la necesidad de mantener sus tareas al día. Además, los tiempos declarados en las actividades deben resultar creíbles

para que sus compañeros (que han realizado las mismas prácticas) no manifiesten sorpresa delante del profesor.

g) Cuestionario de Autoevaluación

- Asignatura: “Física General”.
- Herramientas: Cuestionarios en el Campus Virtual.

Consiste en la realización, de forma individual, de un breve cuestionario de autoevaluación sobre los conceptos teóricos. Los objetivos de la actividad son conseguir que el alumno sea consciente del propio avance de su aprendizaje y que detecte las posibles lagunas o puntos negros que vayan apareciendo durante el proceso. Este tipo de actividades refuerzan las competencias de responsabilidad y de gestión del tiempo permitiendo al alumno demostrar su compromiso con la asignatura y su capacidad para reaccionar y planificar soluciones a las posibles desviaciones.

A continuación se describe un ejemplo de cómo llevarlo a cabo.

Objetivo

1. Repasar los conceptos de trabajo y energía
2. Utilizar una herramienta de autoevaluación a través de Internet.

Metodología

El alumno de manera individual deberá conectarse a la página web indicada por el profesor y dar respuesta a un cuestionario sencillo de autoevaluación sobre los conceptos de trabajo y energía.

Evaluación

Cada alumno tendrá una calificación individual que tendrá en consideración el tiempo en el cual haya sido capaz de dar respuesta correcta y justificada a cada uno de los ítems, así como la calidad del informe entregado.

Resultados. Éxitos y dificultades

Dificultades en Física

- a) A menudo existe un alto grado de desconocimiento por parte del alumnado de muchas de las herramientas básicas del ordenador. Al no existir una materia como

Ofimática que cubra esta carencia, se hace necesario dedicar tiempo del aula para que el estudiante adquiriera las competencias precisas. No resulta sencillo conjugar este aspecto con la exigencia de un temario excesivamente ambicioso como es el de Física.

- b) Otro aspecto que puede dificultar el trabajo es el tamaño de los grupos. Además de las dificultades que pueden surgir en el aula, a la hora de atender a un número elevado de alumnos, es difícil realizar un *feedback* continuo y en tiempo adecuado, dado que el volumen de trabajo que debe realizar el profesor se incrementa notablemente. No tiene sentido entregar la corrección de una actividad pasadas dos semanas de la realización de la misma; si queremos que realmente la corrección sea útil y formativa para el alumno es importante hacérsela llegar poco tiempo después del trabajo realizado. Esto incide además en el grado de motivación de los alumnos, que se puede ver perjudicado si no ven respuesta ágil a sus trabajos.
- c) La dependencia del funcionamiento de la red para algunas actividades puede dificultar el ritmo de la asignatura y la entrega en los plazos fijados. En las sesiones en las que se programa alguna actividad que requiere la utilización de Internet, parece apropiado tener preparada una segunda opción de trabajo.

Éxitos en Física

En las actividades que se han mostrado a modo de ejemplo se puede comprobar cómo el alumno aprende tanto a utilizar herramientas informáticas básicas, como a realizar informes escritos con corrección y calidad.

Otra ventaja es el grado de interés y motivación de los alumnos con la materia. La variedad de las actividades y el acercar al estudiante a las nuevas tecnologías, es algo que les resulta sumamente atractivo; así la Física se convierte en una materia más “amable”.

El alumno es consciente de sus progresos en el manejo de las TIC: adquiere una mayor velocidad en el manejo y búsqueda de información en Internet, realización de presentaciones, etc. Poco a poco, a medida que va avanzando la materia, especialmente si ésta es anual, el alumno puede dedicar menos tiempo al aprendizaje del uso de las TIC para poder profundizar en los conocimientos técnicos de la materia así como en la adquisición de otras competencias.

Dificultades en HHCC

El contexto en el que se encuadra la asignatura “Habilidades de comunicación en la Ingeniería” no puede ser más retador: asignatura nueva, de primer curso y en titulación de grado completamente nueva en la universidad española. Con estas premisas es prácticamente inevitable la aparición de problemas, fundamentalmente relacionados con el “tiempo”:

- a) El tiempo de preparación de sesiones y actividades por parte del docente es muy superior al de asignaturas tradicionales. Es cierto (o al menos es el deseo del profesor) que este tiempo será sensiblemente inferior en sucesivas ediciones de la asignatura.
- b) El tiempo de realización de las primeras prácticas, por parte del alumno, resultó ser muy superior al estimado por el profesor al plantearla. Dicha desviación se fue corrigiendo en el transcurso de la asignatura.

Éxitos en HHCC

La utilización de servicios de la web 2.0, como wikis y blogs, junto con buscadores tradicionales de internet y libros de la biblioteca, ha permitido la creación de un entorno de aprendizaje que trasciende la actividad del aula, permitiendo al alumno profundizar a su propio ritmo, una vez cubiertos los contenidos mínimos. Muchos blogs y algunos wikis de alumnos incluyen más entradas de las obligatorias, lo que hace pensar en que, una vez familiarizados con el uso de estos servicios, el alumno los adopta como propios y decide explorar por su cuenta nuevas formas de uso de los mismos.

La evolución en la calidad de las reflexiones de la mayoría de los alumnos, sobre la asignatura y sobre su futuro ha sido notable. Las primeras críticas no dejaban de ser una valoración subjetiva del asunto criticado, mientras que las últimas reflexiones incluían datos y argumentos enfrentados y valorados con lógica.

¹ Basadas a menudo en *moodle*, software libre orientado a entornos docentes. La Universidad Europea de Madrid es una de las muchas que utilizan *moodle* en su Campus Virtual.

Bibliografía

- AGUADO, M. T. (1996). "Educación Multicultural: su teoría y su práctica". Madrid: *Cuadernos de la UNED*, n.º 152.
- ALRED, G.; BYRAM, M., y FLEMING, M. (2002). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ARGUDIN, Y., y LUNA, M. (2001). *Libro del profesor. Desarrollo del pensamiento crítico*. México: Plaza y Valdés.
- ARION, D. N.; CROSBY, K. M., y MURPHY, E. A. (2000). "Case Study Experiments in the Introductory Physics Curriculum". *The Physics Teacher*, 38(6), pp. 373-376.
- ARISTIMUÑO, A. (2005). "Las competencias en la educación superior: ¿Demonio u oportunidad?", en www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrero1/demonio.pdf. Consultado el 6 de mayo de 2005.
- BAIN, K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Universitat de Valencia, Valencia.
- BALLENATO, G. (2007). *Comunicación Eficaz*. Madrid: Pirámide.
- BANKS, J., y BANKS, C. (1993). *Multicultural education. Issues and perspectives*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Madrid: Gedisa.
- BAUTISTA, G. et al. (2006). *Didáctica Universitaria en entornos virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- BENITO, A. et al. (2006). "Análisis de la enseñanza de la Física en Europa: el fomento de competencias generales en estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38/7.
- BENITO, A., Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- y RODRÍGUEZ, R., y PORTELA, P. (2004). "La enseñanza de la Física para la Convergencia Europea". *Revista Española de Física*, 18(4), pp. 20-22.
- BENNETT, N.; DUNNE, E. y CARRÉ, C. (2000). *Skills Development in Higher Education and Employment*. UK: Open University Press.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLÁNDEZ, J. (1995, septiembre). *La reflexión en la formación inicial y permanente del profesorado*. Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio. Zaragoza y Jaca.
- (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- BONO, E. (1985). *Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción*. Barcelona: Granica.
- BOYATZIS, R., COWEN S., y KOLB, D. (1995). *Innovation in professional education: steps on a journey from teaching to learning: the story of change and invention at the Weatherhead School of Management*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BUSINESS HIGHER EDUCATION ROUND TABLE (B-HERT). "Developing Generic Skills: Examples of Best Practice". Issue 16. April 2003. Consultado el 5 de mayo de 2005.
- BYRAM, M.; NICHOLS, A., y STEVENS, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- CEMBRANOS, F., y MEDINA, J. A. (2004). *Grupos Inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Popular.

- COLEN, M. T., GINÉ, N., e IMBERNOM, F. (2006). *La Carpeta de Aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- CONSEJO EUROPEO DE MINISTROS (1999). Declaración de Bologna.
- COSTA, M., y LÓPEZ, E. (2000). *Los Secretos de la Dirección. Manual práctico para dirigir Personas y Equipos*. Madrid: Pirámide.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial. (Trad. esp. (1997): *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós).
- DE BONO, E. (1985). *Seis pares de zapatos para la acción. Una solución para cada problema y un enfoque para cada solución*. Barcelona: Paidós.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- DEARING, R. (1997). "Higher education in the learning society". <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>. Consultado el 23 de octubre de 2004.
- DEL RÍO, E. (2001). *Disentir, resistir. Entre dos épocas*. Talasa: Madrid.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DÍAZ, A. (2006). "La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>. Consultado el 20 de marzo de 2006.
- DÍAZ, F. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Granica.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-RICO, L., y WEED, K. (1995). *The crosscultural, language, and academic development handbook*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- DORNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ELLIOT, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- EPSTEIN, R. (2000). *El gran libro de los juegos de creatividad*. Barcelona: Oniro.
- FACIONE, P. A. (2007). "Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?". <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- FALLOWS, S., y STEVEN, C. (coords.) (2000). *Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- FELDER, R. M., y BRENT, R. (1994). Cooperative learning in technical courses: Procedures, pitfalls, and payoffs. ERIC Document Reproduction Service Report ED 377038.
- (2001). "Effective strategies for cooperative learning". J. *Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10(2), pp. 69-75.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2004). "Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica", en Fraile, A., *Didáctica de la Educación Física, una perspectiva crítica y transversal*, pp. 315-330. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FINKEL, D. (2009). *Dar clase con la boca cerrada*. Universidad de Valencia, Valencia.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- y GARCÍA, C., y MELGAR, P. (2004). "El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica". *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 81-89.
- Final Report of Australian Technology Universities (2002).
- FORSYTH, P. (2001). *30 minutos antes de una presentación*. Barcelona: Granica.
- GIL FLORES, J., et al. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y Desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- GOLLNICK, D., y CHINN, P. (1998). *Multicultural education in a pluralistic society*. Columbus, Ohio: Merrill

- Publishing.
- GONCZI, A., y ATHANASOU, J. (1997). "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia", en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. (coord.) (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Universidad de Cantabria. Vicerrectorado de calidad e Innovación educativa.
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GRANT, C. (ed.) (1995). *Educating for diversity*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- y SLEETER, C. (1989). *Turning on learning. Five approaches for multicultural teaching. Plans for race, class, gender, and disability*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
- GRUPO DEUSTO (2004). *Negociación: Una Guía para directivos ocupados. Enfoques y conceptos para avanzar*. Barcelona: Harvard Business Essentials.
- HAGER, P.; HOLLAND, S., y BECKETT, D. (2002). "Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills". B-HERT Position Paper n.º 9. Melbourne, Australia: Business/Higher Education Round Table.
- HARVARD BUSINESS ESSENTIALS (2005). *Coaching y Mentoring. Cómo desarrollar el talento de alto nivel y conseguir mejores resultados*. Barcelona: Deusto.
- HARVEY, L.; MOON, S., y GEALL, V.(1997). *Graduates Work: Organisational Change and Students' Attributes*. Birmingham: The University of Central England, Centre for Research into Quality.
- HEINZ, W. (2000). *Vocational socialisation and competence development: the historical dimension*. Luxemburgo: Cedefop .
- HERNÁNDEZ, H. (1989). *Multicultural education. A teacher's guide to content and process*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
- HOLMES, L. (1995). "Skills: A Social Perspective", en Alison Assiter (ed.) (1995), *Transferable Skills in Higher Education*. London: Kogan Page.
- JENKINS, A. (2000). "It's a long hard road", wn Fallows, S., y Steven, C.(coord.), *Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- JORDÁN, J. A. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: EDIUOC.
- KAGAN, S. (1989). *Cooperative learning: Resources for teachers*. San Juan Capistrano, California: Resources for Teachers.
- KYMLIKA, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LANGUAGE AND INTERCULTURAL RESEARCH CENTER, BRIGHAM YOUNG UNIVERSITY (1981). *Intercultural communicating*. Provo, Utah: Center for International and Area Studies, Brigham Young Univ.
- LAMY, S.; MYERS, R.; VONVIHI, D., y WEEKS, K. (1986). *Teaching About Global Awareness with Simulations and Games*. Denver, Colorado: Center for Teaching International Relations, University of Denver.
- LEARRETA, B. (coord.) (2006). *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- LEE, N., y OLDHAM, L. (1978). *Hands on heritage. An experiential approach to multicultural education*. Long Beach, California: Hands On Publications.
- LEIBLING, M., y PRIOR, R. (2003). *Coaching paso a paso. Métodos que funcionan*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEVI-STRAUSS, C. (1971). *Arte, lenguaje, etnología*. México: Siglo Veintiuno.
- Libro blanco: *Título de grado en ingeniería de telecomunicación 2005*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, V. (2006). "Implicaciones del espacio europeo de educación superior en la evaluación". I Congreso

- Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, celebrado en Segovia, 21-22 de septiembre.
- M.E.C. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicado en el BOE 106 de 4 de mayo de 2006.
- MALPICA JIMÉNEZ, M. C. (1996). “El punto de vista pedagógico”, en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- MARZO NAVARRO, M., PEDRAJA IGLESIAS, M., y RIVERA TORRES, P. (2006). “Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros”. *Revista de Educación*, 341, septiembre-diciembre 2006, pp. 643-661.
- MATEOS, M., y PEÑALVA, G. (2003). “Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad”, en Monereo, C., y Pozo, J. I. (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 79-92). Valencia: Síntesis.
- MCDERMOTT, L. C.; SHAFFER, P. S., y CONSTANTINOU, C. P. (2000). “Preparing teachers to teach physics and physical science by inquiry”. *Physics Education*, 35(6), pp. 411-416.
- MEJÍA, A., ORDUZ, M. S., y PERALTA, B. M. (2006). “¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39-6, pp. 1-16.
- MÉRIDA, R., y GARCÍA, M. M. (2005). “La formación de competencias en la universidad”. Comunicación presentada al XI Congreso de Formación del Profesorado, Segovia.
- MERTENS (1997). “Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos”. CINTER-FOR/OIT. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertc1.pdf>. Consultado el 19 de enero de 2005.
- MORA, J. G. (2002). “Formación, empleo y demandas laborales: la Universidad Española en el contexto europeo”, en *El carácter transversal en la educación universitaria*. Editores: F. Michavila y J. Martínez. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. UPM. Madrid, pp. 151-166.
- MORGAN, D. L. (1997) (2.^a ed.). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2000). “Le capital de mobilité: genèse d’un étudiant voyageur”, *Mélanges* 26. Nancy: Centre de recherches et d’applications pédagogiques en langues (CRAPEL), pp. 137-165.
- (2000). “Mobilité internationale et adaptation interculturelle. Les étudiants voyageurs européens”. *Recherche et formation: Mobilité internationale et formation* 33 Paris: INRP, pp. 11-26.
- ORDÓÑEZ, M. (2000). *Modelos y experiencias innovadoras en la gestión de los Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión.
- PAUL, R., y ELDER, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas, en <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-concepts and Tools.pdf>.
- PEREDA, S., y BERROCAL, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- PIKE, K. (1967) (2.^a ed). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.
- PINTOR PIRZKALL, H. (2005). IN-SITES: “Our classrooms are changing: The importance of cultural awareness”. TESOL Spain, Newsletter.
- y KUNSCHAK, G. C. (2005). *El idioma como puente entre culturas. Las nuevas experiencias interculturales y multilingüísticas de los alumnos de la Universidad Europea de Madrid*. Día Europeo de las Lenguas, Dels. Esencia y presencia de las lenguas en el nuevo espacio europeo de la educación. España. Universidad de Valladolid.
- (2005). “De aquí y de allí: Una experiencia multicultural en la UEM. II Jornadas de Innovación Universitaria”. Villaviciosa de Odón: UEM Press.
- POPKIEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- PRIETO NAVARRO, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

- RIVERO, A., y OLIVÁN, J. (2006). “Los itinerarios competenciales”, en Learreta, B., *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Además-comunicación.
- SÁEZ HERNÁNDEZ, F. J. (2001). “Tendencias de empleo y estrategias de respuesta”, en *En torno al trabajo universitario: reflexiones y datos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- SAIZ, C., y NIETO, A. M. (2002). “Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo”, en Saiz, C., *Pensamiento crítico* (pp. 15-21). Madrid: Pirámide.
- SAMOVAR, L., y PORTER, R. (1991). *Intercultural communication*. Belmont, California, Wadsworth Publishing.
- SERRAT, A. (2005). *PNL para docentes*. Barcelona: Graó.
- SMITH, G., y OTERO, G. (1985). *Teaching about cultural awareness*. Denver, Colorado: Center for Teaching International Relations, University of Denver.
- SPENCER, L., y SPENCER, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York Chichester: John Wiley.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999). “Acerca de las competencias profesionales”. *Revista Herramientas*. Madrid, n.º 57.
- TIEDT, P., y TIEDT, I. (1999). *Multicultural teaching. A handbook of activities, information, and resources*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- TOLL, S., y SIMON, H. (1999). *Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad. A review of current practice in UKHE*, St. Martin's College, Lancaster: University of Central Lancashire.
- TUDELA y cols. “Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa”.
- VARGAS, F. (2000). “De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. Competencias laborales en formación profesional”. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, n.º 149, mayo-agosto.
- VILCA FLOREZ, P. (2006), abril-octubre. Apunte alumnos magisterio Instituto Superior Pedagógico Público Azángaro. Perú.
- VILLA, A., y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias, Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad con la colaboración del ICE de la Universidad de Deusto.
- VV.AA.(2002). *Manual de Gestión de entidades Juveniles*. Ed. Consejo de Juventud de España.
- WATTS, C. (1991). *The Science of Problem Solving: a practical guide for science teachers*. London: Cassell Educational.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales. Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior.* Alicia Escribano y Ángela del Valle (Coords.)
- *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Leonor Prieto
- *Calidad del aprendizaje universitario.* John Biggs
- *Competencias cognitivas en Educación Superior.* M^a Luisa Sanz de Acedo Lizarraga
- *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Miguel A. Zabalza
- *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior.* Ascensión Blanco (Coord.)
- *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.* Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés
- *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Vidal L. Mateos y Manuel Montanero (Coords.)
- *El aprendizaje autónomo en Educación Superior.* Joan Rué
- *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI.* Fermín M^a González García
- *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia.* Peter T. Knight
- *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos.* Kate Exley y Reg Dennick
- *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Joan Rué
- *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.* Manuel Cebrián (Coord.)
- *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas en Educación Superior.* Joan Rué y Laura Lodeiro (Edits.)
- *Estudiantes excelentes.* Sarah Moore y Maura Murphy
- *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* Víctor M. López Pastor (Coord.)
- *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Sally Brown y Angela Glasner (Edits.)
- *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.* Javier Fernández Aguado
- *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.* Joaquín García Roca y Guillermo Mondaza
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Miguel A. Zabalza
- *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.* Andrew Hannan y Harold Silver
- *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria.* Fernando López Noguero
- *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Águeda Benito y Ana Cruz
- *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior.* M^a Paz Sánchez González (Coord.)
- *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global.* Peter Jarvis

Han participado en la elaboración de este libro:

Coordinadora:

BLANCO FERNÁNDEZ, Ascensión

Otros autores y autoras:

LEARRETA RAMOS, Begoña

ALBA FERRÉ, Esther

ASENSIO CASTAÑEDA, Eva

BLANCO ARCHILLA, Yolanda

BONSÓN AVENTÍN, Magdalena

CASTAÑO PEREA, Enrique

ESCRIBANO OTERO, Juan José

GARCÍA GARCÍA, M.^a José

LARA BERCIAL, Pedro J.

MERINO JIMÉNEZ, Álvaro

PINTOR PIRZKAL, Heike

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, Rosa M.^a

TERRÓN, M.^a José

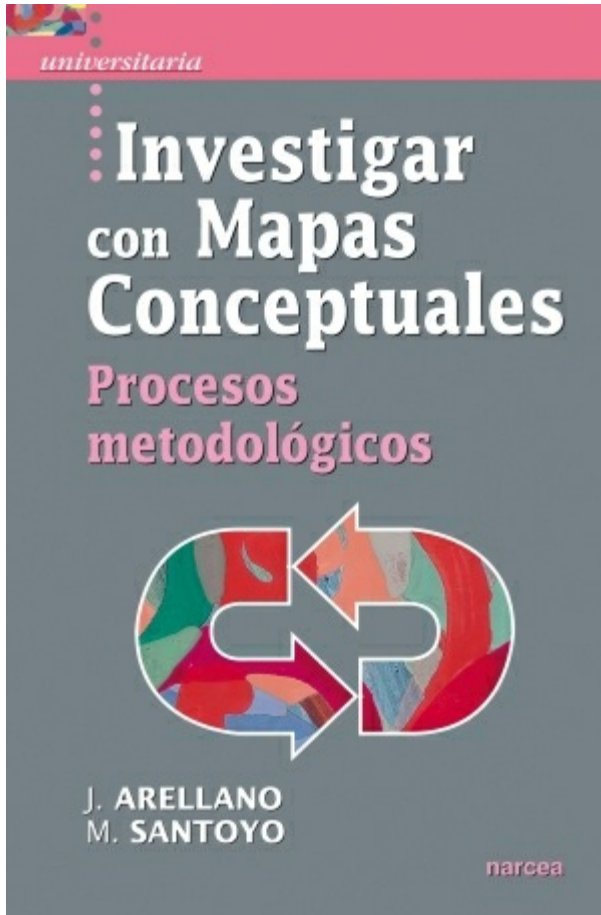
© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2016
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

© UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID, 2009
C/ Tajo, s/n. 28670 Villaviciosa de Odón (Madrid). España
www.uem.es

Diseño de cubierta: Francisco Ramos

ISBN papel: 978-84-277-1600-1
ISBN ePdf: 978-84-277-1778-7
ISBN ePub: 978-84-277-2184-5

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.



Investigar con Mapas Conceptuales

Sánchez, José Arellano

9788427722491

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Las nuevas tecnologías y el papel que actualmente tienen en la sociedad han comenzado a transformar, de manera significativa, los entornos clásicos y tradicionales, no sólo de la comunicación, sino también del conocimiento, de los procesos de enseñanza y de la investigación. Este trabajo está referido a los aspectos metodológicos de la investigación social y a la utilización de los mapas conceptuales como instrumento básico en la investigación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

EDUARDO F. BARBOSA y DÁCIO G. MOURA

PROYECTOS EDUCATIVOS Y SOCIALES

*Planificación, gestión,
seguimiento y evaluación*



educación hoy estudios

narcea

Proyectos educativos y sociales

Barbosa, Eduardo F.

9788427719750

232 Páginas

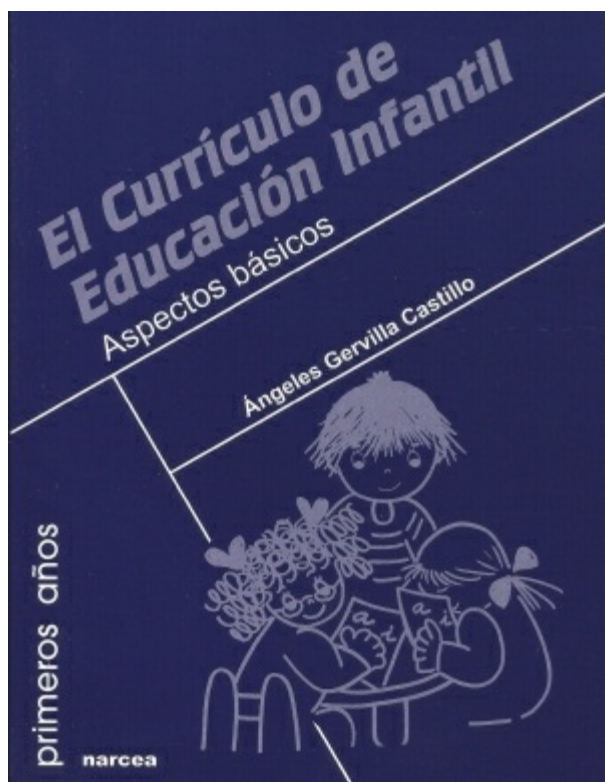
[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los proyectos son una forma eficaz de convertir las ideas en resultados. En la actualidad, las actividades basadas en proyectos han cobrado gran importancia en el ámbito educativo y social, debido a las posibilidades que ofrecen los proyectos para obtener resultados que van más allá del ámbito de gestión de la rutina diaria.

Este libro proporciona los conocimientos necesarios para la planificación, gestión, seguimiento y evaluación de proyectos. Además ofrece una serie de conceptos y métodos coherentes y organizados que facilitan su aplicación en diferentes contextos y niveles de trabajo. La secuencia de los capítulos sigue el ciclo de vida de un proyecto: iniciación, planificación, ejecución, control y cierre. El libro presenta capítulos específicos dedicados a temas tan importantes en la gestión de proyectos, como el seguimiento y la evaluación de proyectos, la enseñanza y el aprendizaje a través de proyectos y la capacitación de recursos humanos para la gestión de proyectos. Cada capítulo incluye además gran cantidad de ejemplos y ejercicios de revisión y profundización de los temas tratados.

Está dirigido a docentes, estudiantes de grado y posgrado en las áreas de humanidades y ciencias sociales, investigadores, técnicos y coordinadores de proyectos educativos y sociales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles

9788427720916

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familia-escuela. Dedicar un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

serie
Educación Especial

M^aT.Gómez
Masdevall y V.Mir

ALTas CapaCidadeS en NiñOs y NiñAs

DETECCIÓN
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA

narcea

Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria

9788427721715

152 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

WILLIAM F. PINAR

LA TEORÍA DEL CURRÍCULO

ESTUDIO INTRODUCTORIO: JOSÉ M^o GARCÍA GARDUÑO



narcea

La teoría del curriculum

Pinar F, William

9788427721692

304 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

William Pinar es sin duda el teórico contemporáneo más importante del curriculum. Desde la década de los 70, Pinar ha encabezado los movimientos teóricos más importantes: la reconceptualización, la post-reconceptualización y la internalización del curriculum. Para este autor solo a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social. El lector también podrá apreciar la originalidad de su teoría de género, raza y el "curriculum como lugar", así como sus argumentos en contra de las reformas educativas a las que el autor denomina "deformas". Pinar critica el desarrollo del curriculum, con base en lo procedimental; señala que vivimos en una cultura narcisista que diluye la subjetividad. Con la publicación de este libro, en el que por vez primera se traduce la obra de Pinar al español, el lector podrá apreciar la lucidez, originalidad y complejidad de la teoría pinariana del curriculum. Invitamos al lector interesado en los temas educativos y sociales a explorar la obra de este teórico magistral.

Dada la complejidad de la obra de Pinar y su desconocimiento en el idioma español, el libro se inicia con un amplio y documentado estudio introductorio a cargo de José María García Garduño, profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México quien además ha llevado a cabo la revisión técnica. Ha traducido la obra Edmundo Mora, de la Universidad de Nariño.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Título	3
Índice	4
PRÓLOGO. Águeda Benito Capa	7
INTRODUCCIÓN. Ascensión Blanco y Begoña Learreta	9
1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Magdalena Bonsón Aventín	12
Definiciones de competencia	13
Qué entendemos por Competencias generales en Educación Superior	14
Tipos de competencias generales	16
Habilidades y competencias	18
Implicaciones para la docencia universitaria	19
Cómo se incorporan las competencias generales en el currículum universitario	20
Elementos del ambiente de aprendizaje	21
Qué competencias	22
Posibilidades de incorporación de las competencias a las asignaturas	23
Niveles y dimensiones de descripción de las competencias	24
Utilización de mapas o planes preconcebidos de desarrollo de competencias	24
Revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje	25
Acreditación de los logros	26
Compromiso del equipo de profesores con el proyecto	27
2. PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRABAJO. Enrique Castaño Perea	29
Qué entendemos por Planificación	29
Niveles de alcance de la planificación	30
Indicadores de la competencia	32
Planificación operativa y sus diferentes niveles de dominio	33
Metodología. ¿Cómo se desarrolla? ¿Cómo evaluarla?	34
Herramientas. Indicadores para desarrollarla	37
Aplicaciones prácticas	38
Desarrollo de la competencia Planificación en una asignatura	38
3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y EL	

TRABAJO EN EQUIPO. Ascensión Blanco Fernández y Esther Alba	42
Qué entendemos por Trabajo en Equipo	42
Metodología y evaluación	44
Aplicaciones prácticas	47
Conclusiones: el éxito y las dificultades del trabajo en equipo	54
4. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD. Begoña Learreta Ramos	56
Qué entendemos por Pensamiento crítico	57
Metodología y evaluación	59
Aplicaciones prácticas	61
Desarrollo de la competencia Pensamiento crítico en una asignatura	61
Herramientas e indicadores para desarrollar esta competencia	64
Aplicaciones prácticas	67
Resultados: éxitos y dificultades	69
5. LA COMUNICACIÓN ORAL Y LA PRESENTACIÓN EFICAZ DE IDEAS. Eva Asensio Castañeda y Ascensión Blanco Fernández	73
Qué entendemos por Comunicación oral	74
Metodología y evaluación	75
Herramientas e indicadores para desarrollar la competencia	77
La evaluación	79
Aplicaciones prácticas	80
Ejemplo de un ejercicio práctico para evaluar el grado de ansiedad en las exposiciones orales	81
Ejemplo de un cuestionario de autoevaluación al finalizar el módulo	82
Resultados	83
Dificultades	84
Éxitos	84
6. LA RESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE. M.a José Terrón López, M.a José García y Yolanda Archilla	86
Qué entendemos por Responsabilidad	86
Metodología y evaluación	87
Actividades formativas para desarrollar esta competencia. Procedimientos de evaluación	87
Herramientas e indicadores para desarrollar la competencia	89

Indicadores del nivel desarrollado	89
Instrumentos de evaluación	92
Aplicaciones prácticas	93
Plantillas para la evaluación	94
Protocolos de actuación	100
Resultados: éxitos y dificultades	101
7. MULTICULTURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EL AULA	107
UNIVERSITARIA. Heike Pintor	
Qué entendemos por Diversidad e Interculturalidad	108
Metodología, desarrollo y evaluación	109
Técnicas de integración para los estudiantes	110
Otras técnicas para el alumnado	110
Técnicas para el profesorado	110
Herramientas. Indicadores para desarrollar esta competencia	111
Aplicaciones prácticas	112
Resultados: éxitos y dificultades	113
8. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN EL AULA	117
UNIVERSITARIA. Álvaro Merino Jiménez	
Qué entendemos por Creatividad	118
Pensamiento lógico vs Pensamiento creativo	118
Metodología y evaluación	118
Herramientas e indicadores para desarrollar y evaluar esta competencia	119
Aplicaciones prácticas	125
Resultados	129
9. EL MANEJO DE CONFLICTOS Y LA NEGOCIACIÓN EN EL	132
AULA UNIVERSITARIA. Ascensión Blanco Fernández	
Qué entendemos por Conflicto	133
Metodología, desarrollo y evaluación	136
Herramientas para manejar el conflicto	137
Fábulas y textos para la reflexión	138
Evaluación	140
Reflexión sobre situaciones que provocan conflictos y modos de afrontarlos	140
Aplicaciones prácticas	142
Resultados	145
10. LAS TIC COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR	

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL AULA. Rosa M.a Rodríguez, Juan José Escribano y Pedro J. Lara	147
¿Cuál es la relación entre TIC y desarrollo de competencias?	148
Contexto y aplicación de las TIC	149
Herramientas TIC utilizadas	151
Aplicaciones prácticas de las TIC	151
Resultados. Éxitos y dificultades	162
BIBLIOGRAFÍA	165
Página de créditos	171